

MODERNA EM PROJETOS

CIÊNCIAS HUMANAS

VOLUME ÚNICO

ENSINO MÉDIO

MANUAL DO PROFESSOR

Organizadora: Editora Moderna
Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editores responsáveis:
Cesar Brumini Dellore
Maria Clara Antonelli

Área de conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MODERNA

MODERNA EM PROJETOS

CIÊNCIAS HUMANAS

VOLUME ÚNICO

ENSINO MÉDIO

Área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editores responsáveis:

Cesar Brumini Dellore

Bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo.
Editor e elaborador de materiais didáticos.

Maria Clara Antonelli

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo.
Editora e elaboradora de materiais didáticos.

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição
São Paulo, 2024

MODERNA

Elaboração dos originais:

Ana Carolina F. Muniz
Bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo. Bacharela em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo. Editora e elaboradora de materiais didáticos.

Anna Barreto
Mestra em Ciências, área de concentração: História Social, pela Universidade de São Paulo. Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Professora e elaboradora de materiais didáticos.

Camila Koshiba
Doutora em Ciências, no Programa: História Social, pela Universidade de São Paulo. Editora e elaboradora de materiais didáticos.

Flávia Maíra de Araújo Gonçalves
Doutora em Ciências, no Programa: História Social, pela Universidade de São Paulo. Editora e autora de livros didáticos. Professora e elaboradora de materiais didáticos.

Helena Morita
Mestra em Ciências, no Programa: Mudança Social e Participação Política, pela Universidade de São Paulo. Professora e elaboradora de materiais didáticos.

Maíra Fernandes
Mestra em Arquitetura e Urbanismo, área de concentração: Planejamento Urbano e Regional, pela Universidade de São Paulo. Bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo. Elaboradora de materiais didáticos.

Maria Lídia Vicentin Aguilar
Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Professora, coordenadora pedagógica e elaboradora de materiais didáticos.

Patrícia Moreira Nogueira
Mestra em História pela Universidade Federal de São Paulo. Editora e elaboradora de materiais didáticos e paradidáticos.

Organização dos objetos digitais: Maria Clara Antonelli

Elaboração dos objetos digitais: André dos Santos Araújo, Cesar Brumini Dellore

Edição executiva: Cesar Brumini Dellore, Maria Clara Antonelli

Edição de texto: Ana Carolina F. Muniz, Andrea de Marco Leite de Barros, Camila Koshiba, Flávia Maíra de Araújo Gonçalves, Letícia de Oliveira Raymundo, Patrícia Moreira Nogueira, Thais R. Videira, Yuri Bileski

Gerência de planejamento editorial e revisão: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima

Revisão: Ana Cortazzo, Sirlene Prignolato, Tatiana Malheiro, Clara Diament

Gerência de *design,* produção gráfica e digital: Patricia Costa

Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Mariza de Souza Porto, Bruno Tonel, Vinicius Rossignol

Capa: Everson de Paula, Paula Miranda Santos

Fotos: P Maxwell Photography/Shutterstock, Studio Romantic/Shutterstock, Image Source/Connect Images/Getty Images, Yuji Kotani/Photodisc/Getty Images, Creativeye99/E+/Getty Images, Flowtrume/Shutterstock, Miss Ty/Shutterstock

Coordenação de produção gráfica: Aderson Oliveira

Coordenação de arte: Alexandre Lugó, Wilson Gazzoni Agostinho

Edição de arte: Ricardo Yorio

Editoração eletrônica: Estúdio Diagrami

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Angelita Cardoso, Mariana Alencar, Renata Martins

Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Vânia Maia

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Marcio H. Kamoto

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Moderna em projetos ciências humanas / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editores responsáveis Cesar Brumini Dellore, Maria Clara Antonelli. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2024.

Obra em volume único do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.
Área de conhecimento: Ciências humanas e sociais aplicadas.
ISBN 978-85-16-14163-9 (aluno)
ISBN 978-85-16-14164-6 (professor)

1. Ciências humanas (Ensino médio) I. Dellore, Cesar Brumini. II. Antonelli, Maria Clara.

24-226325 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

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

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados.

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Canal de atendimento: 0303 663 3762
www.moderna.com.br
2024
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

Quantas vezes você se perguntou sobre o papel da escola e sobre os conhecimentos transmitidos pelos professores e pelos colegas? "Para que serve isso?", "Por que devemos estudar isso e aquilo?" ou "Qual é o sentido de passar tantas horas em uma sala de aula?".

Esses questionamentos não são exclusivos dos estudantes. A escola está em transformação e toda a sociedade tem o direito de participar do debate sobre os rumos da educação no país. Estudantes, educadores, pais ou responsáveis, gestores, legisladores, cidadãos... Todos temos responsabilidade sobre os modelos educacionais voltados para as crianças e os jovens, principalmente em um mundo tão complexo e dinâmico.

Mas como é possível contribuir? Há muitas maneiras de se envolver ativamente nas questões da sociedade, buscando propor soluções concretas. Fiscalizar os agentes públicos, participar de grupos dedicados ao enfrentamento dos problemas locais e valorizar e defender a diversidade de pontos de vista são algumas delas, desde que se atue com respeito e responsabilidade.

Sozinhos, não conseguimos ir muito longe. Qualquer que seja o modo de agir em benefício da sociedade, é preciso colaborar, investigar a realidade, elaborar hipóteses, usar a criatividade e comunicar-se de forma objetiva... O Ensino Médio é a etapa propícia para o desenvolvimento dessas competências!

Este livro apresenta propostas de produção conjunta do conhecimento por estudantes e professores e sugerem a aplicação de procedimentos variados, conectados com as tecnologias digitais e com os assuntos próprios do universo juvenil, para que estudar seja uma ação significativa para você.

Chegou a hora de fazer acontecer!

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

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Você já ouviu falar da **Agenda 2030**? Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**, com metas desafiadoras para acabar com a pobreza até 2030 e buscar um futuro sustentável para todos. Esses objetivos formam a base da chamada Agenda 2030.

Os 193 países que assinaram o documento, incluindo o Brasil, comprometeram-se a implementar esse plano de ação global, que envolve governos, empresas, instituições e sociedade civil. O monitoramento e a avaliação da agenda são fundamentais nos níveis global, nacional e regional, exigindo cooperação e engajamento de todos os setores da sociedade.

A seguir, apresentamos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.



ODS 1

ERRADICAÇÃO DA POBREZA

Acabar com a pobreza em todas as formas e em todos os lugares.



ODS 2

FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL

Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável.



ODS 3

SAÚDE E BEM-ESTAR

Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.



ODS 4

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Garantir educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo aprendizado contínuo para todos.



ODS 5

IGUALDADE DE GÊNERO

Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.



ODS 6

ÁGUA POTÁVEL E SANEAMENTO

Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos.



ODS 7

ENERGIA LIMPA E ACESSÍVEL

Garantir o acesso a fontes de energia confiáveis, sustentáveis e modernas para todos.



ODS 8

TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO

Promover crescimento econômico inclusivo e sustentável, com emprego pleno e trabalho digno para todos.

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

RELEITURA DOS ÍCONES DA ONU POR VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE

ODS 9

INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA

Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.

ODS 10

REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países.

ODS 11

CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

Tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis.

ODS 12

CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS

Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis.

ODS 13

AÇÃO CONTRA A MUDANÇA GLOBAL DO CLIMA

Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos.

ODS 14

VIDA NA ÁGUA

Conservar e usar de forma responsável os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.

ODS 15

VIDA TERRESTRE

Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerindo florestas, combatendo a desertificação, revertendo a degradação dos solos e preservando a biodiversidade.

ODS 16

PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, garantindo o acesso à justiça e construindo instituições eficazes e responsáveis em todos os níveis.

ODS 17

PARCERIAS E MEIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 22 set. 2024.

Neste livro, você encontrará indicações dos ODS quando houver propostas, temas ou conceitos com os quais eles podem estar relacionados.

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

RELEITURA DOS ÍCONES DA ONU POR VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE

SUMÁRIO

PROJETO 1 Tecnologia e transformação 8
CONHEÇA O PROJETO 9
ETAPA 1: Ser humano e desenvolvimento técnico 11
O gênero *Homo* e o desenvolvimento técnico 11
O pensar e o fazer 14
Atividades 17
Agora, é hora de criar 18
ETAPA 2: Produção industrial e avanços científicos 19
A evolução da tecnologia 19
A Revolução Industrial 20
Desenvolvimento da computação e da internet 25
Atividades 26
Agora, é hora de criar 26
ETAPA 3: Tecnologia e qualidade de vida 27
Tecnologia social 27
Atividades 30
Agora, é hora de criar 30
ETAPA 4: Tecnologia e conservação ambiental 31
A tecnologia ambiental 31
Atividades 36
Agora, é hora de criar 36
PRODUZINDO 37
AVALIANDO 40

PROJETO 2 Protagonismo juvenil para transformar a realidade: nós podemos! 42
CONHEÇA O PROJETO 43
ETAPA 1: Juventude ou juventudes? 46
O que é ser jovem? 46
Movimentos para pensar 50
Atividades 52
Agora, é hora de criar 53
ETAPA 2: A diversidade juvenil 54
Juventudes brasileiras: condicionantes sociais 54
Atuação social e expressão cultural 59
Atividades 61
Agora, é hora de criar 61
ETAPA 3: Conhecer para intervir 62
Ser protagonista juvenil 62
Comunicação comunitária 62
Atividades 64
Agora, é hora de criar 65
ETAPA 4: Mídia alternativa e protagonismo 66
Uma alternativa à mídia hegemônica 66
Atividades 69
Agora, é hora de criar 69
PRODUZINDO 70
AVALIANDO 74

PROJETO 3 Comunicação: consumo e produção responsável de informação 76
CONHEÇA O PROJETO 77
ETAPA 1: Mudanças tecnológicas e meios de comunicação 80
Transformações nos meios de comunicação 80
Atividades 85
Agora, é hora de criar 86
ETAPA 2: Transformações na forma de consumir e produzir informação no mundo 87
Meios de comunicação de massa 87
Novas mídias e segmentação da informação 88
Atividades 91
Agora, é hora de criar 92
ETAPA 3: Transformações nas formas de consumir e produzir informações no Brasil 94
O consumo da informação no Brasil 94
A produção da informação no Brasil 97
Atividades 98
Agora, é hora de criar 98
ETAPA 4: Ética, consumo e informação 99
Como uma informação se torna notícia? 99
Informação e consumo 102
Atividades 103
Agora, é hora de criar 103
PRODUZINDO 104
AVALIANDO 106

PROJETO 4 O problema das notícias falsas 108
CONHEÇA O PROJETO 109
ETAPA 1: A desordem informacional 112
Notícias falsas e desordem informacional 112
Atividades 117
Agora, é hora de criar 117
ETAPA 2: Desinformação e história 118
Notícias falsas e contexto histórico e social 118
Desinformação e Holocausto 120

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

Atividades 121
Agora, é hora de criar 121
ETAPA 3: A checagem de fatos 122
Formas de identificar desinformação 122
Atividades 126
Agora, é hora de criar 126
ETAPA 4: A curadoria de informação 127
Curadoria: seleção e organização 127
Atividades 130
Agora, é hora de criar 130
PRODUZINDO 131
AVALIANDO 134

PROJETO 5 A convivência entre diferentes identidades e culturas 136
CONHEÇA O PROJETO 137
ETAPA 1: Descobrindo-me jovem 140
A formação da identidade 140
O *eu* para a filosofia 141
O *eu* inserido em um grupo 142
Atividades 143
Agora, é hora de criar 144
ETAPA 2: Mapeando os territórios da juventude 145
Os jovens na população brasileira 145
Atividades 149
Agora, é hora de criar 150
ETAPA 3: O desafio de conviver com os "outros" 152
Eu e os outros: a vida em sociedade 152
Atividades 158
Agora, é hora de criar 159
ETAPA 4: Construindo o convívio com diálogo 160
O diálogo na solução de problemas 160
Nós *versus* eles: preconceito e violência 161
O terrorismo e o outro 164
Atividades 165
Agora, é hora de criar 166
PRODUZINDO 167
AVALIANDO 170

PROJETO 6 Justiça, a condição da vida em sociedade 172
CONHEÇA O PROJETO 173
ETAPA 1: Injustiças: emoções e reações 175
Injustiças e conflitos 175
Atividades 178
Agora, é hora de criar 179
ETAPA 2: Justiça e ética 180
O que é justiça? 180
Ética e justiça 183
Atividades 184
Agora, é hora de criar 185
ETAPA 3: Direitos e justiça 186
O princípio da legalidade 186
Justiça, lei e Estado 188
Justiça punitiva-retributiva 192
Justiça restaurativa 194
Atividades 196
Agora, é hora de criar 197
ETAPA 4: Mediação de conflitos 198
A importância do diálogo e da comunicação 198
Mediação: uma ferramenta de conciliação 200
Atividades 200
Agora, é hora de criar 201
PRODUZINDO 202
AVALIANDO 204
Referências bibliográficas comentadas 206

OBJETOS DIGITAIS

Vídeo: Relatório de pesquisa 18
Infográfico clicável: Profissões envolvidas na produção de um robô 25
Carrossel de imagens: Articulação das ideias do texto 26
Podcast: Consumo e moda 34
Vídeo: O Estatuto da Criança e do Adolescente 47
Mapa clicável: A dispersão da covid-19 no Brasil 58
Podcast: Juventudes e manifestações pelo clima 62
Podcast: O que é *podcast*? 84
Vídeo: Entrevista 86
Carrossel de imagens: Ativismo nas redes 88
Podcast: O combate à desinformação 112
Podcast: Curadoria da informação 128
Carrossel de imagens: Grafite 155
Mapa clicável: Missões de paz da ONU 160
Podcast: Violência escolar 162
Infográfico clicável: O direito à moradia segundo a ONU 186
Infográfico clicável: Leis brasileiras do direito digital 193

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

PROJETO 1

Tecnologia e transformação

TEMA CONTEMPORÂNEO: CIÊNCIA E TECNOLOGIA



JOÃO MARCOS ROSA/INCAB-IPÊ

A engenheira florestal brasileira Patrícia Medici em seu trabalho de pesquisa sobre as antas, no município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul. Fotografia de 2019.

A mulher retratada nesta fotografia é a engenheira florestal Patrícia Medici, pesquisadora brasileira que trabalha há trinta anos no monitoramento da anta, o maior mamífero terrestre da América do Sul. Segundo Medici, esse animal, que corre risco de extinção, tem papel fundamental na conservação da natureza, pois sua dieta consiste em frutas e folhas e, ao percorrer diferentes locais, ele espalha sementes por meio de suas fezes; essas sementes dão origem a árvores frutíferas, garantindo a manutenção do equilíbrio ambiental e contribuindo para a sobrevivência das populações locais.

Medici e sua equipe monitoram a área percorrida pelas antas por meio de coleiras com GPS (sigla do termo em inglês *Global Positioning System*, "Sistema de Posicionamento Global") colocadas nos animais. Com essa informação, os pesquisadores visitam as áreas e educam as pessoas que vivem nelas, explicando a importância das antas para o ecossistema e para a sobrevivência das próprias comunidades.

Junte-se aos colegas em sala de aula e conversem sobre as seguintes questões:

- De que forma o trabalho dessa pesquisadora contribui para a sociedade?
- Você já conhecia a profissão de engenheiro florestal? Quais atividades esses profissionais realizam?
- Você conhece outros exemplos de produção científico-tecnológica usada em benefício da sociedade? Já pensou em fazer uso de tecnologia para transformar a sua realidade?

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

ODS 15

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

CONHEÇA O PROJETO

O quê?

Este projeto consiste na produção de um **mapa colaborativo** que represente uma área do entorno da escola. O tema abordado será escolhido pela turma, e o mapa será desenvolvido coletivamente, de forma digital, por meio do uso de ferramentas gratuitas disponíveis na internet, ou física, por meio do uso de papel, símbolos feitos à mão, colagens, fotografias etc.

Para quê?

- Refletir sobre o desenvolvimento técnico, tecnológico e científico em diferentes épocas, considerando os efeitos sociais desses processos.
- Analisar formas de apropriação da tecnologia na atualidade.
- Conhecer diferentes exemplos de tecnologias sociais e ambientais desenvolvidas no Brasil.
- Compreender o que é cartografia social e de que forma ela contribui para a conservação ambiental e dos direitos dos povos originários no Brasil.
- Realizar um trabalho de campo no entorno da escola, para investigar as características desse local e identificar um problema social ou ambiental que prejudique a vida na localidade.
- Participar da seleção de um tema a ser investigado com base no trabalho de campo e confeccionar um protótipo de mapa colaborativo.
- Utilizar recursos analógicos ou digitais para produzir um mapa colaborativo e divulgar o trabalho para a comunidade escolar.

Por quê?

No cotidiano, é comum associar **ciência** e **tecnologia** ao desenvolvimento de computadores de última geração e a equipamentos eletrônicos sofisticados. No entanto, você já parou para pensar que o ser humano, desde sua origem, produz conhecimento técnico e tecnologia? O domínio da produção do fogo, a fabricação de ferramentas, a agricultura e a pintura são exemplos de técnicas desenvolvidas pelo ser humano ao longo do tempo.

O desenvolvimento técnico, tecnológico e científico foi fundamental para as sociedades atuais. Por meio de pesquisas científicas, foram desenvolvidos, por exemplo, vacinas e remédios, aumentando a expectativa de vida da população. No entanto, os recursos científicos e tecnológicos nem sempre foram utilizados em benefício do bem-estar coletivo. A tecnologia também foi empregada nas guerras e na produção da bomba atômica, que dizimou a população das cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki no final da Segunda Guerra Mundial, em 1945.

O domínio da tecnologia pode funcionar como ferramenta de diferenciação e de exclusão social. Afinal, os recursos tecnológicos não estão ao alcance de todas as pessoas. Parte da população, mesmo tendo acesso ao uso desses recursos, não sabe como desenvolvê-los e aproveitar todas as suas potencialidades.

A falta de acesso a tecnologias e a saberes científicos é uma das principais formas de exclusão em sociedades como a brasileira. Nesse cenário, o letramento matemático e científico é fundamental para melhor compreensão e uso das tecnologias. Como mostram os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), o Brasil precisa desenvolver-se nessa área. Em 2022, 73% dos estudantes brasileiros de 15 anos ficaram abaixo do nível 2 em conhecimentos matemáticos, ou seja, não conseguiram realizar operações para converter moedas ou comparar distâncias.

Realizar projetos como o que você vai iniciar pode até não ser fácil, mas é possível. O projeto aqui proposto está atrelado às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois aprofunda o estudo sobre o desenvolvimento de tecnologias voltadas para o bem-estar coletivo por meio do exercício da investigação científica, da empatia e da construção de posturas éticas e comprometidas com a sociedade e o ambiente.

Você e seus colegas vão pesquisar sobre do entorno da escola para identificar um problema que afeta a comunidade: pode ser a precariedade de um serviço, a poluição, a exclusão das pessoas com deficiência, entre muitas outras possibilidades. Para isso, vocês deverão realizar um trabalho de campo para observar a paisagem e entrevistar moradores e trabalhadores locais, com o objetivo de identificar o problema principal e propor soluções que envolvam o uso de tecnologia. Ao final, vocês vão produzir um mapa colaborativo para representar o resultado da pesquisa. Vamos lá?!

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

Com o quê?

Anote aí do que você vai precisar:

- caderno ou bloco de notas;
- materiais de escrita (lápis, borracha e canetas);
- folhas de papel sulfite ou cartolina;
- computador com acesso à internet (opcional);
- *smartphone* ou câmera digital (opcional);
- projetor (opcional).

Como?

Este projeto está organizado em quatro etapas para que você e os colegas possam desenvolver um trabalho de investigação científica que envolva a reflexão sobre o conhecimento produzido, a compreensão dos problemas que afetam a população ou o meio ambiente local, e a proposição do uso de tecnologias para mitigar ou solucionar os problemas identificados.

ETAPA 1

Nesta etapa, você vai perceber que a produção técnica e tecnológica acompanha a história da espécie humana e que o desenvolvimento tecnológico influenciou desde a organização prática da vida em sociedade até o desenvolvimento das artes. Vai se aprofundar também no entendimento sobre o que diferencia os seres humanos dos outros animais: a capacidade de pensar sobre o meio e de modificá-lo com consciência. Além disso, conhecerá a Revolução Científica e o desenvolvimento do método científico ou experimental. No final da etapa, você vai realizar um trabalho de campo em grupo no entorno da escola e redigir um relatório sobre a experiência.

ETAPA 2

Nesta etapa, você vai analisar como a Primeira Revolução Industrial culminou em um processo de desenvolvimento tecnológico e científico que alterou as formas de produção e as relações humanas em praticamente todo o mundo. Além disso, refletirá sobre o emprego da ciência e da tecnologia pelo ser humano em diferentes momentos da história. Ao final desta etapa, você e seu grupo deverão apresentar o relatório, e a turma deverá selecionar o problema social ou ambiental da localidade que considerar mais relevante após o trabalho de campo.

ETAPA 3

Nesta etapa, você vai estudar o que é tecnologia social e conhecer exemplos de desenvolvimento de tecnologias sociais no Brasil. Por meio desse estudo, perceberá de que forma a tecnologia pode estar a serviço da melhoria da qualidade de vida das populações em diferentes contextos. Ao final, você e seu grupo deverão pesquisar quais tecnologias podem diminuir ou solucionar o problema social ou ambiental identificado no entorno da escola e propor formas de aplicá-las na realidade local.

ETAPA 4

Nesta etapa, você vai conhecer diversas iniciativas brasileiras de desenvolvimento de tecnologias para reduzir os danos causados pela ação humana à natureza e para conservar o ambiente. Além disso, vai aprender como essas iniciativas contribuem para a manutenção dos modos de vida das populações tradicionais e a melhoria na qualidade de vida das pessoas. Ao final desta etapa, você e seu grupo deverão confeccionar o protótipo de um mapa colaborativo da área estudada, para representar o problema investigado.

Sugestão de cronograma

O projeto poderá ser desenvolvido em dezenove aulas, além do período complementar para a apresentação dos mapas, que podem ser distribuídas em um bimestre, trimestre ou semestre.

Duração do projeto: dezenove aulas de aproximadamente cinquenta minutos e um período complementar para apresentação

Atividade	Duração
Abertura e Conheça o projeto	duas aulas
Etapa 1	três aulas
Etapa 2	três aulas
Etapa 3	três aulas
Etapa 4	três aulas
Produzindo	quatro aulas
Compartilhando	período complementar
Avaliando	uma aula

Após percorrer essas etapas, você e seus colegas vão confeccionar o mapa colaborativo final e apresentá-lo à comunidade escolar. Para isso, utilizarão os conteúdos selecionados e os materiais produzidos ao longo do processo, promovendo os ajustes necessários.

Sugere-se que os professores de **história** e/ou **geografia** liderem o desenvolvimento deste projeto.

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

ETAPA 1

Ser humano e desenvolvimento técnico

A capacidade de pensar sobre o meio e de modificá-lo com consciência é própria do ser humano. Somos, ao mesmo tempo, produtores e produtos da realidade que nos cerca. Nesta etapa, você vai conhecer um pouco da história do desenvolvimento técnico e tecnológico em diferentes épocas.

Nesta etapa, você vai

- Compreender que o desenvolvimento da técnica e da tecnologia acompanha a história da espécie humana.
- Associar a noção de trabalho à transformação da realidade por meio da técnica, da tecnologia, da criatividade e do método científico.
- Perceber como o aprimoramento técnico contribuiu para o desenvolvimento das artes, com destaque para o Renascimento italiano.
- Entender que, ao longo da história ocidental, a valorização dos grupos que detinham conhecimento técnico variou de acordo com a sociedade e o período.
- Identificar a importância da Revolução Científica e da consolidação do método científico na Idade Moderna para a produção da ciência.
- Realizar uma pesquisa de campo sobre o entorno da escola e produzir um relatório sobre os problemas ambientais ou sociais da localidade.
- Identificar as profissões que realizam trabalhos de campo para investigar e resolver problemas sociais e ambientais.

O gênero *Homo* e o desenvolvimento técnico



KRISTIN SCHMIDT/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

Cientistas analisando sítio arqueológico em Chemnitz, Alemanha. Fotografia de 2022. É possível analisar as informações sobre o passado longínquo por meio de computadores e equipamentos resultantes das tecnologias desenvolvidas pela humanidade.

Desde o surgimento dos primeiros hominídeos, a história foi marcada pela busca de soluções para os desafios que se apresentam no cotidiano. Os primeiros hominídeos surgiram no continente africano há cerca de 7 milhões de anos; e, há cerca de 2,5 milhões de anos, apareceram os primeiros indivíduos do gênero *Homo*, do qual faz parte nossa espécie, *Homo sapiens*, surgida há cerca de 300 mil anos.

Os hominídeos apresentavam determinadas características, como o formato dos dedos das mãos, que os capacitavam a manipular pequenos objetos e a produzir armas e ferramentas, usadas para caçar e para se defender de predadores e de grupos rivais. São desse período, chamado **Paleolítico**, as ferramentas mais antigas que chegaram até a atualidade, feitas de pedra e de ossos lascados.

Um das técnicas mais importantes desse período foi descoberta pelo *Homo erectus* há cerca de 2 milhões de anos: o domínio da produção do fogo. Essa técnica mudou a história, pois, ao dominar o fogo, esses indivíduos puderam cozinhar os alimentos, diminuindo contaminações e facilitando a digestão. Além disso, o fogo também garantiu mais chances de sobrevivência ao ser usado para afastar predadores e aquecer os hominídeos.

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

Agricultura, cidade e escrita

Além de dominar o fogo e produzir armas e ferramentas, os hominídeos criaram anzóis, agulhas, roupas e calçados para diferentes tipos de clima e pinturas feitas em pedra. Com grande capacidade de raciocínio, os primeiros humanos expandiram sua ocupação pelo planeta Terra e, estima-se que entre 100 mil e 10 mil a.C., povoaram todos os continentes, à exceção da Antártica.

Os ancestrais humanos transformaram a paisagem por meio do **trabalho**, por exemplo, ao praticar a agricultura e a domesticação de animais. Essas práticas deram origem a grupos **sedentários**, que se estabeleceram em aldeias agrícolas cujos assentamentos marcam o início do **Período Neolítico**. Vestígios arqueológicos dessas aldeias incluem ferramentas usadas para o cultivo do solo e objetos de cerâmica usados para cozinhar e guardar os alimentos. Com o passar do tempo, novas técnicas agrícolas ampliaram a capacidade de produção: a seleção de sementes, o cultivo do solo com arados puxados por animais e a construção de diques e de canais de irrigação para aproveitar as águas das cheias dos rios foram praticadas por diferentes sociedades antigas.

O desenvolvimento técnico humano resultou do conhecimento apropriado e acumulado socialmente sobre os modos de utilizar o ambiente e seus recursos em benefício da humanidade. Esse conjunto de conhecimentos é o que os estudiosos denominam **tecnologia**.

A transmissão desses conhecimentos foi marcada decisivamente por outra técnica criada pelos humanos: a escrita. Os primeiros registros escritos conhecidos são considerados o marco inicial da Antiguidade e foram encontrados na Mesopotâmia. Produzida pelos povos sumérios, essa escrita é chamada de cuneiforme. Por meio dela, os sumérios registravam suas colheitas, trocas comerciais, contratos, formas de devoção religiosa e, até mesmo, receitas e canções. O conhecimento das técnicas de escrita era restrito aos **escribas**, que, por terem o domínio da técnica, ocupavam uma posição destacada na sociedade:

> O escriba precisava, antes de mais nada, dominar as centenas de sinais do sistema cuneiforme, em todos os seus sentidos, conhecê-los e reproduzi-los. Depois disso, que era a base de sua atividade, devia estar apto a redigir cartas e a conhecer os formulários dos contratos. Mas ele precisava, também, conhecer as técnicas contábeis que permitiam gerirem-se os grandes patrimônios, garantir a distribuição dos salários sob forma de quantidades de cereais, de óleo, de vestimentas, que remuneravam os serviços prestados. Ele devia saber glorificar os altos feitos do rei, compor as inscrições reais, redigir os tratados e as alianças entre os Estados, levando em consideração os hábitos de cada reino. [...].
>
> POZZER, Katia Maria Paim. Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo Oriente Próximo. **Classica**, São Paulo, v. 11-12, n. 11-12, p. 61-80, 1998-1999. p. 67-68.



CPA MEDIA PTE/ALAMY/FOTOARENA - PENN MUSEU, PENSILVÂNIA

Tábua de argila com inscrições em escrita cuneiforme e o mapa da cidade de Nipur, no atual Iraque, produzida por volta do ano 1400 a.C.

Sabia que...

Na placa encontrada em Nippur, datada de cerca de 1400 a.C., reproduzida nesta página, está gravado um dos mapas mais antigos de que se tem conhecimento. No centro da imagem, está representado o grande canal de irrigação que cortava a cidade. Canais menores dividem as terras da realeza. Em escrita cuneiforme, identificam-se cultivos e construções. O acesso à água é essencial para a agricultura, portanto, esse registro cartográfico destaca a rede de irrigação, formada por canais (representados por linhas). Apesar de ser difícil saber os motivos que levaram à produção do mapa, o documento provoca reflexões sobre o papel do letramento em geral, incluindo o cartográfico, o iconográfico, o histórico, entre outros.

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

Técnica e trabalho

A produção de ferramentas, o domínio do fogo, a agricultura e a escrita são técnicas empregadas pelos seres humanos, mas não por outras espécies animais. Além dessas atividades, as técnicas abrangem os mais diversos procedimentos utilizados para realizar uma ação. O termo *técnica* deriva da palavra grega *téchnē*, que se relaciona à habilidade de fazer algo, tanto no campo da arte quanto na solução de problemas práticos. Dessa forma, as técnicas podem ser entendidas como as práticas adotadas pelos humanos para realizar suas atividades, entre as quais, as atividades de trabalho.

A definição de trabalho variou ao longo do tempo e em cada cultura. Esse termo recebeu diferentes acepções tanto nas Ciências Humanas quanto nas Ciências da Natureza. De modo geral, *trabalho* pode ser definido como toda ação que tem o objetivo de produzir ou de transformar algo. Para o filósofo Karl Marx, por exemplo, cujos estudos consideram o trabalho uma categoria fundamental, essas ações estão diretamente ligadas à satisfação das necessidades humanas por meio da apropriação do meio natural e de seus recursos. O trabalho, portanto, é entendido por ele como uma condição inseparável da vida humana.

O trabalho é um meio de obter o próprio sustento e o de outras pessoas, e também pode ser entendido como o esforço realizado para atingir um determinado fim. Ao longo do tempo, contudo, nem todas as sociedades atribuíram valor social a esse esforço. Entre os povos Tupi, esse esforço era medido e determinado, e o trabalho, divido por sexo e realizado sobretudo pelas mulheres, não era o centro da vida social. Já para os antigos gregos, atividades como a agricultura não eram compreendidas como uma "ação em prol de uma transformação", mas como mera continuidade da natureza. Por isso, ao contrário do que ocorre nas sociedades industriais contemporâneas, as atividades produtivas não eram necessariamente valorizadas.

Na Idade Média, na Europa Ocidental, as concepções relacionadas ao trabalho estavam bastante ligadas às formas de pensar herdadas dos antigos gregos, recebendo, contudo, novas nuances relacionadas ao cristianismo: no Ocidente medieval, o trabalho era entendido como uma atividade necessária, que teria sido imposta aos homens por Deus como uma forma de punição. A imposição divina do trabalho como um castigo era comum nos mitos dos antigos gregos: o titã Atlas foi condenado a carregar o peso da esfera celeste em seus ombros, por desafiar os deuses, e o astuto mortal Sísifo foi condenado a empurrar uma pedra até o topo de uma montanha por toda a eternidade.

Durante a Idade Moderna, no contexto da Reforma Protestante e do Renascimento, que você estudará adiante, essas concepções passaram por transformações profundas, pois, para os protestantes, ao invés de ser entendido como uma punição divina, o trabalho foi relacionado à salvação da alma. Para Lutero, por exemplo:

> Para estarem seguros quanto à sua salvação, ricos e pobres deveriam trabalhar sem descanso, "trabalhar o dia todo em favor do que lhes foi destinado" pela vontade de Deus e glorificá-lo por meio de suas atividades produtivas. Estas tinham se tornado um dever a ser metodicamente executado, possuindo um fim em si mesmas. [...]
>
> QUINTANEIRO, Tania; OLIVEIRA, Maria Lígia de; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 134.

Como você estudará, por volta do século XIX, no contexto da Primeira Revolução Industrial, o trabalho passou a ser considerado uma categoria fundamental para a compreensão da história e do mundo social.



ERICH LESSING/ALBUM/FOTOARENA - MUSEU ARQUEOLÓGICO DE NÁPOLES, NÁPOLES

Atlas Farnese, cópia romana de uma escultura grega, feita de mármore por volta do século II d.C., representa o titã Atlas curvando-se sob o peso da esfera celeste a que foi condenado a carregar como punição divina.

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

O pensar e o fazer

Por muitos anos, a capacidade de produzir ferramentas foi uma das características utilizadas pela ciência para definir *seres humanos*. Mas pesquisas científicas realizadas a partir do século XX constaram que outros animais também conseguem produzir ferramentas rudimentares. Diferentemente desses animais, contudo, a humanidade o faz mobilizando a **consciência**, que permite ao ser humano ter ideias e refletir sobre a transformação do ambiente por meio do trabalho.

Apesar da relação entre o pensar e o fazer, o filósofo Aristóteles, que viveu no século V a.C., na Grécia antiga, formulou uma série de ideias que separavam as atividades intelectuais e as manuais. Na obra *Política*, Aristóteles refletiu sobre as atividades e as virtudes dos cidadãos e apresentou as noções de *negócio* (*askholia*) e de *ócio* (*skholè*). O filósofo diferenciou trabalhadores e escravizados, que realizavam o trabalho produtivo, dos cidadãos livres que buscavam o belo e podiam desfrutar do ócio:

> Toda vida está dividida em trabalho e ócio, guerra e paz, e entre as atividades, umas são necessárias e úteis, e outras são dignas. [...] A guerra existe em vista da paz; o trabalho em função do ócio; as atividades necessárias e úteis em vista das honrosas. [...] É preciso trabalhar e fazer a guerra, mas ainda mais viver em paz e fruir do ócio. É preciso realizar atos necessários ou úteis, mas ainda mais as ações honrosas. [...]
>
> [...] conforme discutimos por diversas vezes, a paz é o fim para que tende a guerra, tal como o ócio é o fim visado pelo negócio. Entre as virtudes requeridas para o ócio [...] há as que se cultivam no repouso e as que se cultivam na vida ativa. Nesse sentido, há que dispor de muitos recursos indispensáveis para que seja possível uma vida de repouso. [...] A coragem e a resistência são pois virtudes que interessam ao trabalho; a filosofia interessa ao ócio; a temperança e a justiça interessam a ambos [...].
>
> ARISTÓTELES. **Política**. Lisboa: Vega, 1998. p. 537-543.

Com o passar do tempo, conforme as cidades cresciam, aprofundou-se a divisão social entre seus habitantes. Os membros das camadas privilegiadas que se formaram nos centros urbanos passaram a reservar para si o tempo necessário ao pensamento e à arte. O trabalho manual, desvalorizado e considerado indigno por Aristóteles, foi relegado, por exemplo, na antiga Atenas, aos camponeses, artesãos e escravizados, que compunham os estratos mais desvalorizados dessa sociedade.

OUTRAS FONTES

Apologia grega à preguiça
Francis Wolff. Arte Pensamento – Instituto Moreira Salles (IMS), 2012. Disponível em: https://artepensamento.ims.com.br/item/apologia-grega-a-preguica/. Acesso em: 10 ago. 2024.

Nesse artigo, o filósofo Francis Wolff explica a relação da sociedade grega antiga com o ócio, pontuando como desfrutar de momentos ociosos, naquela sociedade, era considerado uma virtude, algo positivo. O filósofo apresenta também como a ascensão do capitalismo e a consolidação da lógica do trabalho das fábricas como valor absoluto transformou o ócio em preguiça, algo negativo na sociedade do capital, que deveria ser combatido visando ao bem geral.



MARIE-LAN NGUYEN - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Trabalhadoras sovando massa de pão com flautista definindo o ritmo de trabalho. Escultura em terracota encontrada na antiga cidade grega de Tebas, produzida entre 525 a.C. e 475 a.C.

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

A arte no Renascimento italiano

A produção de arte, mesmo sendo uma produção manual, não era considerada indigna ou desonrosa na Grécia antiga. Já durante a Idade Média, na Europa, a produção artística foi incentivada, entre outros motivos, como forma de transmissão e ensinamento da doutrina católica à população iletrada que frequentava as igrejas.

Na passagem entre a Idade Média e a Moderna, especialmente nos séculos XV e XVI, nas cidades da Península Itálica, os artistas que produziam pinturas, gravuras e esculturas eram valorizados e patrocinados pela elite, que encomendava obras de arte para exibi-las e reforçar seu próprio *status* social.

Interdisciplinaridade com arte

Esse incentivo fez com que os artistas do Renascimento pudessem aprimorar seu trabalho, desenvolvendo novas técnicas e novos procedimentos. No início do movimento, alguns artistas se inspiraram na Antiguidade greco-romana, inclusive visitando ruínas para estudá-las.

Considerado o maior arquiteto do período, Brunelleschi, por exemplo, tirou as medidas do domo do Panteão romano para construir o domo da catedral de Florença. Ele foi o primeiro a empregar a técnica da **perspectiva linear**, por meio da qual o artista pode transmitir a impressão de profundidade tridimensional em uma superfície plana. Essa técnica está relacionada à óptica, ou seja, ao estudo da visão, do olho humano e do modo como enxergamos objetos e paisagens, estabelecido como campo de estudo da física e empregado na composição de uma técnica de representação artística, graças ao desenvolvimento tecnológico renascentista.

Tanoeiros: aqueles que fabricam tonéis, pipas e barris.

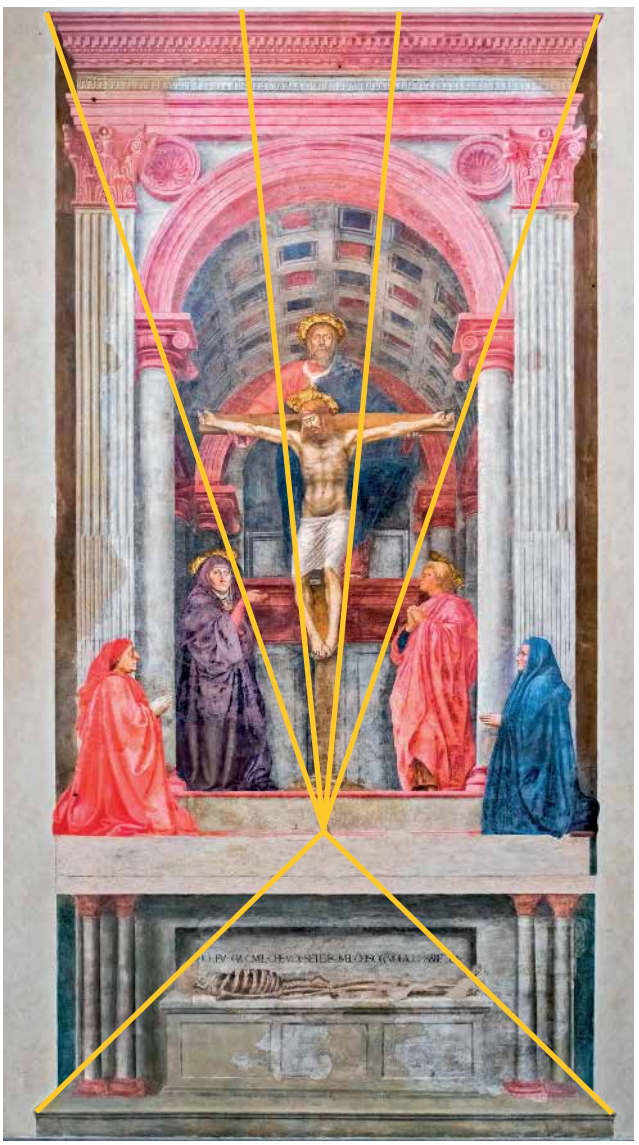
Latoeiros: aqueles que fabricam objetos de lata.

Oleiros: aqueles que fabricam objetos de cerâmica.

Brunelleschi também formulou teorias que tinham por base a perspectiva. Essas teorias foram aplicadas na pintura por Masaccio, conferindo profundidade às pinturas em superfície plana por meio de linhas que partem de um **ponto de fuga**. Essa técnica foi utilizada por muitos pintores renascentistas.

Os renascentistas foram incentivados e patrocinados por **mecenas**, e sua produção artística desenvolveu e utilizou novas técnicas. Contudo, nesse período, as sociedades europeias continuavam divididas entre aqueles que não trabalhavam (produziam arte e filosofia) e aqueles que trabalhavam na agricultura, no comércio etc.

Havia, portanto, uma distinção entre artista e artesão. Considerava-se que o artista era aquele guiado pela inspiração, que realizava atividades contemplativas, ligadas às belas-artes. O artesão, por outro lado, realizava um trabalho anônimo e manual que, muitas vezes, tinha o objetivo de atender às necessidades cotidianas humanas – caso dos marceneiros, **tanoeiros**, **latoeiros** e **oleiros**, por exemplo. A distinção entre o pensar e o fazer não tinha mudado muito na Europa no início da Idade Moderna.



TOMMASO DE GIOVANNI DI SIMONE GUIDI - SANTA MARIA NOVELLA, FLORENÇA

Santíssima Trindade, afresco de Masaccio, produzido nos anos 1420. Sobre a obra foram aplicadas linhas amarelas para fins didáticos representando o ponto de fuga. Nessa pintura, localizada na igreja Santa Maria Novella, em Florença, na Itália, Masaccio conferiu um efeito tridimensional aos personagens da Trindade, marcando diferentes planos em uma superfície plana por meio da aplicação da técnica da perspectiva.

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

A Revolução Científica

A consolidação do poder da **burguesia** na Idade Moderna fez com que a produção de conhecimento se voltasse de forma mais efetiva à realidade concreta, contribuindo para a valorização da intervenção sobre o mundo e para o advento da Revolução Científica. Esse movimento, ocorrido na Europa Ocidental entre os séculos XVI e XVIII, teve como um dos expoentes Galileu Galilei, físico e astrônomo nascido em Pisa, na Península Itálica. Por meio de cálculos matemáticos, Galileu, comprovou a teoria heliocêntrica, de acordo com a qual a Terra e outros planetas se movem ao redor do Sol.

Burguesia: camada social que se caracterizava pelo exercício das atividades comerciais, formada entre o final da Idade Média e o início da Idade Moderna.

Contemporâneo de Galileu, outro expoente da Revolução Científica foi o inglês Francis Bacon. Em suas obras, ele afirmou que, para conhecer a natureza, é necessário examinar os fatos, classificá-los e determinar suas causas. Em razão disso, Bacon é considerado um dos criadores da ciência moderna e do método experimental.

Outro inglês, Isaac Newton, também contribuiu para a criação dessa forma de se fazer ciência. Buscando compreender os processos naturais, Newton construiu instrumentos, observou a natureza, levantou hipóteses e propôs explicações sobre o funcionamento do mundo físico. Muitas de suas descobertas transformaram o saber científico, como a Lei da Gravitação Universal.

A consolidação do método científico

O método científico, também chamado de método experimental, caracteriza-se por uma sequência de etapas.

- **Observação e hipótese**: o cientista observa os fatos para propor uma **hipótese**. Essas duas ações não precisam ocorrer separadamente, pois a hipótese pode levar o cientista a privilegiar alguns aspectos do fato, guiando a observação.
- **Experimentação**: o cientista realiza testes e experiências, seguindo critérios previamente definidos e **deduções** lógicas, para verificar a validade e privilegiar alguns aspectos da hipótese levantada.
- **Teoria**: caso a hipótese não seja confirmada pela experimentação, o cientista deve recomeçar a investigação e levantar outra hipótese. Apenas quando a hipótese é comprovada pela experimentação, o cientista formula uma teoria sobre o fenômeno ou fato estudado.

Hipótese: proposição (ou conjunto de proposições) antecipada e provisória para explicar fatos ou fenômenos; deve ser verificada pela dedução e/ou pela experiência.

Deduções: inferências lógicas de um raciocínio.



CÁSSIO BITTENCOURT/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustração para fins didáticos representando as principais etapas do método científico.

É importante destacar que, na prática, esse processo não se realiza sempre na mesma ordem nem é feito por um só cientista, pois cada pesquisa é única, apresentando características próprias. De todo modo, a produção de conhecimento pautada por esse método transformou a ciência.

Fonte: MÉTODO Científico. *In*: SALÃO UFRGS JOVEM, 15., 2020. [**Anais**]. [*S. l.*]: UFRGS, 2020. 12 slides. Disponível em: https://www.ufrgs.br/propesq1/ufrgsjovem2020/wp-content/uploads/2020/07/material-para-p%C3%A1gina-evento-_m%C3%A9t-cient%C3%ADfico.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

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

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Cite algumas das principais técnicas desenvolvidas pelos primeiros hominídeos e pelos povos da Antiguidade e as associe às noções de trabalho.**

2. **Releia o texto da historiadora Katia Maria Paim Pozzer, citado na página 12, e faça o que se pede.**
   - **a.** Identifique as atividades do escriba na Mesopotâmia.
   - **b.** Considerando as atividades do escriba, é possível afirmar que ele era apenas executor de uma técnica? Justifique.

3. **Leia o texto a seguir e faça o que se pede.**

   [...] o ócio de que tratava Aristóteles se referia à ação humana não utilitária, através da qual a alma alcança sua mais alta e distinta nobreza, o horizonte adequado para tornar real a felicidade que é própria do homem enquanto ser dotado de inteligência e liberdade. [...] no mundo grego a vulgaridade do trabalho manual se contrapunha à dignidade do pensamento teórico próprio do ócio. Para o homem livre, não era indigno produzir objetos, criá-los por vontade própria, pelos amigos ou pela excelência, mas era indigno tudo aquilo que poderia se configurar como fruto do trabalho assalariado ou escravo.

   CABEZA, Manuel Cuenca. O ócio autotélico. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, p. 10-29, maio 2016. p. 14-15. Disponível em: https://portal.sescsp.org.br/files/artigo/f0424b9b-7e21-4e59-a24f-9dd945f7c200.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

   - **a.** Segundo o texto, qual é a oposição entre ócio e trabalho manual na lógica de Aristóteles?
   - **b.** Você concorda com as perspectivas desse filósofo? Por quê?

4. **No Renascimento, os artistas aplicaram teorias provenientes de outros campos do conhecimento, como a matemática e a física, para aprimorar suas técnicas, revolucionando a arte. Contudo, não foram apenas homens que participaram desse movimento. Junte-se a dois colegas e façam uma pesquisa sobre as artistas do Renascimento e suas obras. Depois, apresentem o relatório da pesquisa e troquem conhecimentos sobre o tema com os outros trios.**



5. **Sobre o método científico, faça o que se pede.**
   - **a.** Descreva as principais etapas do método científico.
   - **b.** Essas etapas transcorrem sempre da mesma forma? Justifique.
   - **c.** De acordo com o método de investigação usado pelos antigos gregos, as deduções eram feitas com base em um aspecto geral para chegar a uma conclusão particular. Explique por que o método científico se diferencia desse modo de pensar.

6. **Leia o texto a seguir e faça o que se pede.**

   O cansaço que você sente no fim de um dia de trabalho na frente do computador [...] pode ser, simplesmente, um efeito colateral de uma ocupação focada no intelecto, e não no trabalho manual.

   É essa a hipótese do doutor em filosofia política Matthew Crawford, que abandonou o trabalho na academia para se tornar mecânico em uma oficina de motocicletas. [...].

   "As satisfações de se manifestar concretamente no mundo através de trabalhos manuais é conhecida por ter a capacidade de trazer tranquilidade. [Esses trabalhos] parecem aliviar a necessidade do indivíduo de pensar em interpretações trepidantes para justificar seu valor. Ele pode simplesmente observar: o prédio está de pé, o carro funciona, as luzes ligam."

   Crawford se refere a trabalhos manuais tradicionais, normalmente envolvendo a criação ou o conserto de coisas. [...].

   Para ele, a desvalorização dos trabalhos manuais de todo tipo pela sociedade é a razão pela qual profissões modernas, focadas no intelecto, parecem tão "vazias e superficiais".

   FREITAS, Ana. Por que fazer trabalho manual faz você se sentir bem. **Nexo Jornal**, 28 dez. 2023. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/03/11/por-que-fazer-trabalho-manual-faz-voce-se-sentir-bem. Acesso em: 10 ago. 2024.

   - **a.** Explique a afirmação do filósofo de que as profissões modernas focadas no intelecto parecem "vazias e superficiais".
   - **b.** Em sua opinião, quais são as profissões mais valorizadas pela sociedade brasileira? Justifique.
   - **c.** Qual perspectiva sobre o trabalho manual predomina no Brasil na atualidade? Justifique.

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

RESPONDA NO CADERNO.

AGORA, É HORA DE CRIAR

1. **A etapa inicial do método científico consiste na observação do meio para estudar um problema de pesquisa. Com base nesse método, você e seus colegas vão realizar um trabalho de campo no entorno da escola para observar as características ambientais e sociais presentes nesse local e, a partir dessa experiência, identificar fatores que podem prejudicar a qualidade de vida da população. Para essa tarefa, realizem as seguintes etapas.**

   a. Formem um grupo de pelo menos cinco integrantes.

   b. Antes de iniciar a observação, pesquisem quais profissionais atuam em trabalhos de campo para investigar e resolver problemas sociais e ambientais. Busquem informações sobre os procedimentos usados por esses profissionais que possam auxiliar o grupo.

   c. A investigação precisa ser focada, ou seja, é necessário definir as perguntas que vão direcionar a pesquisa. A seguir, conheça alguns exemplos de questões que podem auxiliá-los.

   - O entorno da escola é urbano ou rural?
   - Que tipo de vegetação e fauna estão presentes? Trata-se de vegetação nativa ou transformada pela ação humana? Existem animais da fauna local que correm risco de extinção? Se sim, obtenham informações sobre as ameaças sofridas.
   - No entorno da escola, há cursos de água doce (rios, córregos, lagos)? Se sim, como é a qualidade dessa água?
   - Há rede de coleta e tratamento de esgoto? Caso não haja, qual é o destino dos dejetos?
   - O serviço de coleta de resíduos é eficiente? Se não, quais problemas isso causa ao meio ambiente e à população?
   - As ruas estão em bom estado de conservação e possibilitam a circulação segura de pessoas e veículos? Há sinalização de trânsito?
   - Nos locais onde há ocupação humana, como são o estado de conservação e a estrutura das construções? Elas oferecem boas condições de habitação, trabalho e lazer para a população?
   - Se for uma área rural, como é o meio ambiente? Qual bioma está presente na localidade?
   - Existem comunidades tradicionais próximas à escola? Se sim, o território delas foi demarcado e homologado pelo Estado? Que problemas ou dificuldades elas enfrentam?

   d. Lembrem-se de que a realização de trabalhos de campo necessita da autorização prévia da escola. Por isso, o professor agendará uma data autorizada pela coordenação ou direção escolar e pelos responsáveis para essa saída.

2. **Durante a atividade, os grupos devem registrar por escrito quais aspectos observaram na paisagem. Vocês podem também fazer fotografias e/ou desenhos e entrevistar moradores ou trabalhadores locais. É interessante que vocês definam quem fará o registro escrito e quem ficará responsável pelas imagens.**

3. **No dia do trabalho de campo, não se esqueçam de vestir roupas e calçados leves e confortáveis. Levem itens como bonés, capas de chuva e protetores solares. Além disso, confiram os objetos necessários para realizar os registros: cadernos, canetas, *smartphones* ou câmeras fotográficas.**

4. **Reúnam-se para produzir um relatório de pesquisa. Ele deve conter uma introdução, na qual vocês vão relatar as ruas visitadas e o motivo da realização dessa visita; uma parte de desenvolvimento, expondo o que vocês observaram no entorno da escola – nessa parte, é possível inserir as imagens feitas do local –; uma conclusão, que deve apresentar considerações sobre o que vocês verificaram no trabalho de campo. No final do relatório, vocês devem apresentar um problema social ou ambiental que, na opinião do grupo, seja prejudicial à qualidade de vida no entorno da escola.**

5. **Revisem o relatório, aprimorando-o caso exista a necessidade. Lembrem-se de que vocês podem produzir o relatório de forma analógica ou digital. Ele será apresentado e discutido em sala de aula na próxima etapa.**

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Relatório de pesquisa

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

ETAPA 2

Produção industrial e avanços científicos

Nesta etapa, você vai estudar diferentes fases da Revolução Industrial, processo de desenvolvimento tecnológico e científico que transformou a produção e as relações de trabalho em praticamente todo o mundo. Além disso, verificará como o desenvolvimento tecnológico e científico se relaciona com a computação e a internet. Por fim, refletirá sobre o emprego da ciência e da tecnologia em diferentes momentos da história.

Nesta etapa, você vai

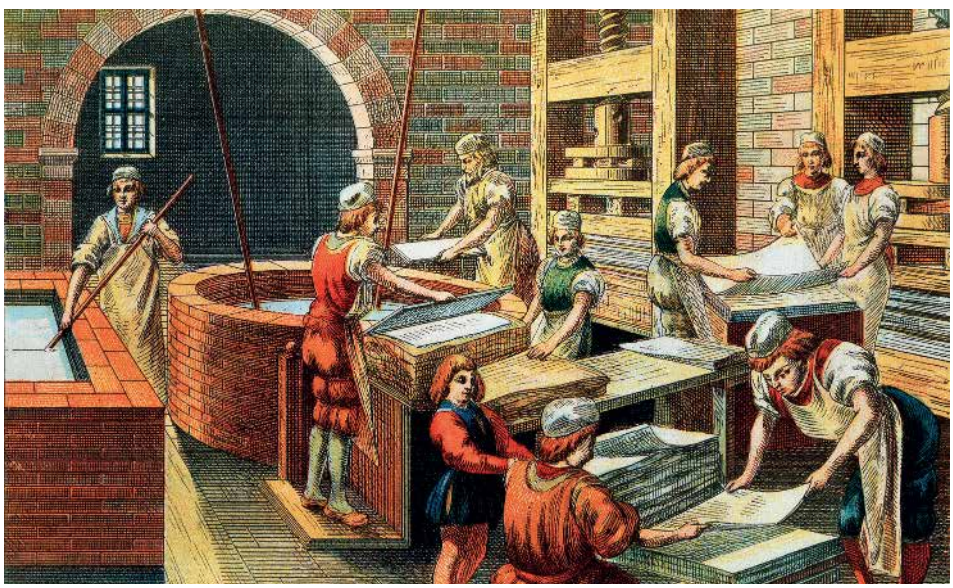
- Compreender que a apropriação da produção científica pela burguesia contribuiu para a Primeira Revolução Industrial.
- Identificar invenções produzidas no contexto da Primeira e da Segunda Revolução Industrial.
- Reconhecer as condições de vida e trabalho dos operários nesse período, bem como as conquistas obtidas por meio de lutas coletivas.
- Verificar como o desenvolvimento da computação e da internet está relacionado à produção científica e tecnológica da Terceira Revolução Industrial.
- Entender que os avanços científico-tecnológicos nem sempre foram usados para a promoção do bem-estar comum.
- Selecionar, com base nos relatórios produzidos na etapa anterior, o tema e a divisão das próximas tarefas da turma.

A evolução da tecnologia

Como você estudou na Etapa 1, o trabalho e o desenvolvimento técnico fazem parte da história. O **artesanato** é realizado pelo ser humano há muito tempo, desde a formação das primeiras aldeias. Mais tarde, por volta do século XV, surgiu a **manufatura**. As técnicas, as máquinas e as ferramentas utilizadas ajudaram o trabalho humano, mas não o substituíram. Isso começou a mudar a partir do século XVIII, com a **Revolução Industrial**.

Artesanato: técnica de trabalho manual não industrializado, realizado por artesãos que produzem artigos únicos, que não são feitos em série.

Manufatura: estabelecimento em que se fabricam artigos por meio da produção mecânica e manual. A produção era dividida em etapas, cabendo a cada trabalhador a responsabilidade por uma delas.



LEEMAGE/CORBIS/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Interior de uma manufatura de produção de papel na Itália no século XVI. Gravura colorizada. Nas manufaturas, algumas máquinas rudimentares eram utilizadas, mas não substituíam o trabalho humano.

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

A Revolução Industrial

O termo *Revolução Industrial* refere-se a um conjunto de mudanças, iniciadas em meados do século XVIII, que transformaram a produção e as relações sociais. Nesse contexto, a associação entre técnica e produção científica provocou um aumento considerável no número de invenções. Foram criadas, por exemplo, as máquinas utilizadas na produção de tecidos de seda e as que bombeavam água para abastecer as grandes cidades.

Especialmente na Inglaterra, onde o processo teve início, houve uma profusão de invenções incentivadas pela Royal Society. Fundada por filósofos e cientistas na cidade de Londres, em 1660, a associação foi responsável, por exemplo, pela publicação da obra *Os princípios matemáticos da filosofia natural* (1687), de Isaac Newton.

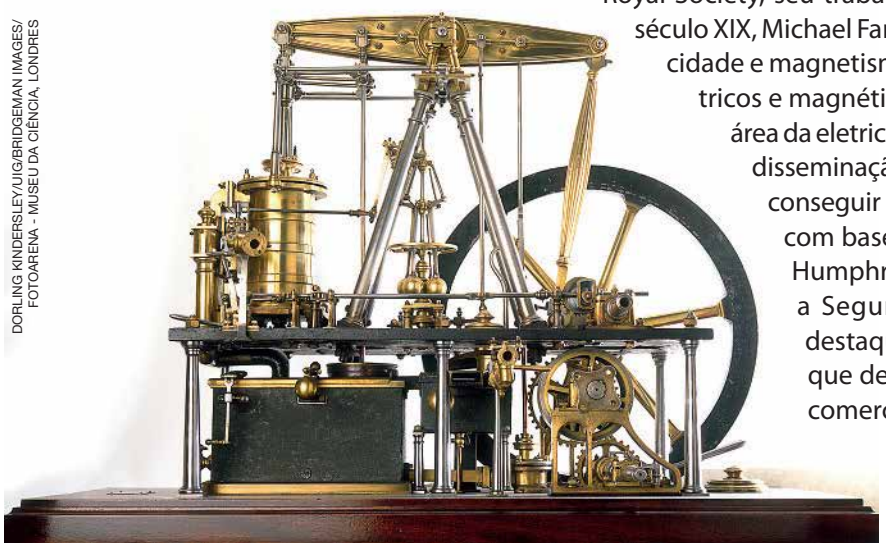
Com criatividade e curiosidade científica, os pesquisadores e inventores modernos ajudaram a moldar a ciência que conhecemos hoje. Um exemplo importante no contexto da Primeira Revolução Industrial é o do britânico James Watt. Professor da Universidade de Glasgow, na Escócia, Watt recebeu a tarefa de consertar uma máquina a vapor inventada por Thomas Newcomen. Ao realizar essa tarefa, ele percebeu que a máquina consumia muito combustível, era pouco econômica e aumentava o custo da produção.

Partindo da invenção de Newcomen, Watt conseguiu simplificar o invento substituindo um cilindro pesado que o compunha por uma câmara de condensação de vapor – o condensador. A máquina, patenteada por Watt em 1769, gerava a mesma quantidade de energia com menos combustível, o que reduzia os custos e impulsionava a produção de mercadorias. A história dessa invenção demonstra como o desenvolvimento tecnológico e científico é fruto do trabalho de muitas pessoas. A importância de Watt no campo da produção de energia é reconhecida até hoje, e seu nome é utilizado como unidade de potência no Sistema Internacional de Unidades.

Aos poucos, esses inventos e tecnologias foram incorporados em novas máquinas utilizadas para a produção, principalmente de tecidos – um dos primeiros produtos da Revolução Industrial.

Os avanços tecnológicos que garantiram a formação e a expansão industrial foram usados também em outras áreas do saber. As pesquisas sobre energia, por exemplo, uniram indústria e ciência e possibilitaram o desenvolvimento da energia elétrica.

No século XVIII, o italiano Luigi Galvani já tinha realizado algumas experiências sobre condução elétrica. Em 1800, outro italiano, Alessandro Volta, publicou, pela Royal Society, seu trabalho sobre a construção da pilha. No século XIX, Michael Faraday estudou as relações entre eletricidade e magnetismo e suas ideias sobre os campos elétricos e magnéticos influenciaram muitos estudos na área da eletricidade, que propiciaram a produção e a disseminação da iluminação elétrica. O primeiro a conseguir produzir uma fonte luminosa artificial, com base em corrente elétrica, foi o britânico Humphry Davy, em 1815. Mais tarde, durante a Segunda Revolução Industrial, ganhou destaque o estadunidense Thomas Edison, que desenvolveu a lâmpada incandescente comercializável, em 1879.



DORLING KINDERSLEY/UIG/BRIDGEMAN IMAGES/ FOTOARENA - MUSEU DA CIÊNCIA, LONDRES

Réplica da máquina a vapor de James Watt, patenteada pelo inventor em 1769.

OUTRAS FONTES

A batalha das correntes
Direção: Alfonso Gomez-Rejon. Estados Unidos e Reino Unido, 2019. Duração: 108 minutos.

No filme, é narrada a disputa entre Thomas Edison e Nikola Tesla pela distribuição de eletricidade em Nova York. Essa disputa desencadeia uma das primeiras e maiores brigas corporativas da história dos Estados Unidos.

Classificação indicativa do filme *A batalha das correntes*: 12 anos.

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

As condições de vida e de trabalho dos operários

Apesar do importante legado científico e tecnológico, as transformações produzidas pela Revolução Industrial também geraram muitas desigualdades. No século XIX, em razão do êxodo rural, ocorreu um rápido crescimento populacional em cidades como Londres, no Reino Unido, nas quais a população trabalhadora vivia em condições insalubres. Sem água potável, saneamento básico e acesso à saúde para todos, os surtos de doenças, como tuberculose e cólera, se tornaram frequentes. Essa situação foi relatada em documentos da época, entre eles o livro *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, publicado pelo autor prussiano Friedrich Engels, em 1845.

O trabalho nas fábricas criou rotinas monótonas regradas pelos ritmos das máquinas, enquanto os trabalhadores estavam acostumados a ajustar suas tarefas aos ritmos da natureza, ditados, por exemplo, pelas estações do ano. As máquinas demandavam constante atenção, e os operários eram explorados em jornadas de trabalho de até dezesseis horas, às quais até mesmo as crianças eram submetidas. O historiador britânico Edward Thompson estudou esse tema com profundidade e comentou que:

> [...] A primeira geração de trabalhadores nas fábricas aprendeu com seus mestres a importância do tempo; a segunda geração formou os seus comitês em prol de menos tempo de trabalho no movimento pela jornada de dez horas; a terceira geração fez greves pelas horas extras ou pelo pagamento de um percentual adicional (1,5%) pelas horas trabalhadas fora do expediente. Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos. Haviam aprendido muito bem a sua lição, a de que tempo é dinheiro.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 294.

Com o passar do tempo, portanto, os trabalhadores começaram a se organizar para lutar por melhores condições de trabalho e de vida. Um momento emblemático dessa luta aconteceu na cidade de Chicago, nos Estados Unidos, em 1886. Durante uma manifestação de trabalhadores pela jornada de trabalho de oito horas diárias, os manifestantes foram violentamente reprimidos pela polícia, que abriu fogo contra a multidão, matando, ferindo e prendendo os trabalhadores. Mais tarde, alguns deles foram condenados à morte e quatro foram executados. Esse episódio é relembrado até os dias de hoje por meio do feriado de 1º de maio, o Dia do Trabalhador.



GH/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Crianças trabalhando no período noturno em fábrica de vidros em Indiana, Estados Unidos. Fotografia de 1908.

OUTRAS FONTES

Mastodontes: a história das fábricas e a construção do mundo moderno
Joshua Benjamin Freeman. São Paulo: Todavia, 2019.

Com base na ideia de que vivemos em um mundo feito por fábricas, nessa obra, o historiador estadunidense destaca a fábrica como objeto central dos estudos que visam à compreensão do mundo moderno, abordando desde a história das primeiras experiências britânicas, no século XVIII até as grandes indústrias chinesas do período contemporâneo.

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

As lutas dos trabalhadores por direitos

No início da Primeira Revolução Industrial, a maior parte da força de trabalho das indústrias era composta de mulheres, principalmente nas fábricas têxteis. Capatazes vigiavam e controlavam o trabalho para garantir a disciplina, e homens, mulheres e crianças – a maior parte migrantes – faziam tarefas semelhantes, mas os salários pagos a mulheres e crianças eram menores.

Nos anos 1810, no Reino Unido, os trabalhadores começaram a manifestar seu descontentamento com as transformações da industrialização. Liderados por Ned Ludd, os **ludistas** relacionavam as dificuldades que enfrentavam às máquinas. Por isso, invadiam as fábricas e as destruíam.

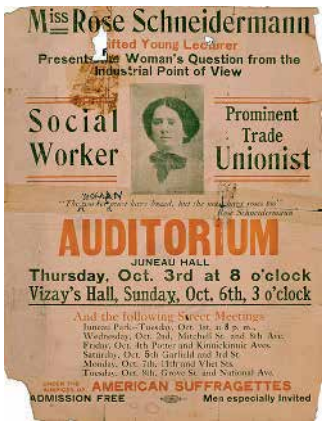
As associações de trabalhadores eram proibidas. Mesmo assim, a partir dos anos 1810, foram criados os primeiros **sindicatos** que, inicialmente, reuniam trabalhadores de vários setores. A **greve geral** era uma das principais formas de luta dessas organizações. Mais tarde, foram criados os sindicatos que reúnem os empregados de um mesmo setor, como a indústria de **aviamentos** ou de tecidos.

Aviamentos: Materiais necessários para a costura, como botões, colchetes etc.

Nos anos 1830, operários de vários setores voltaram a se reunir no Reino Unido, pressionando o governo por direitos básicos. Suas reivindicações foram enviadas ao Parlamento britânico em três cartas, conhecidas como **Cartas do Povo**, por isso, o movimento recebeu o nome de cartismo. Nas cartas, eram exigidos liberdade de associação, redução das jornadas de trabalho e aumento salarial; contudo, todas as exigências foram rejeitadas. Nesse contexto, movimentos que aliavam as lutas por direitos e pela transformação do sistema produtivo, caso do **anarquismo** e do **socialismo**, começaram a ganhar força.

No Brasil, com o início da industrialização, começaram também as primeiras greves, ainda durante o período imperial, como a greve dos tipógrafos, no Rio de Janeiro, em 1858. Assim como nos demais países, o início da industrialização foi marcado pela ausência de **direitos trabalhistas**. Os baixos salários podiam ser reduzidos arbitrariamente, as jornadas eram longas, as horas extras não eram pagas, e os ambientes eram inseguros e prejudiciais à saúde. Nesse contexto, entre 1900 e 1920, foram criados os primeiros sindicatos no Brasil e ocorreram centenas de greves, sendo a maior delas a **Greve Geral de 1917**.

Essas greves tiveram conquistas pontuais, mas somente na década de 1940 foram estabelecidos direitos trabalhistas no Brasil. O salário mínimo foi instituído em 1940, a Justiça do Trabalho, em 1941, e a **Consolidação das Leis de Trabalho** (CLT), em 1943. A CLT limitou as jornadas de trabalho e estabeleceu o direito à aposentadoria, ao descanso semanal, às férias remuneradas, à licença-maternidade e a condições básicas de higiene e segurança. Parte desses direitos foram incorporados pela Constituição de 1988, hoje em vigor no país. Alguns deles foram alterados por uma reforma trabalhista aprovada no país em 2017.



BIBLIOTECA TAMIMENT E ARQUIVOS ROBERT F. WAGNER - UNIVERSIDADE DE NOVA YORK, NOVA YORK

Cartaz convocando reunião com a sindicalista Rosie Schneidermann no Vizay's Hall, em Milwaukee, Estados Unidos. 1912. Além de compor a maior parte da mão de obra das fábricas têxteis, as mulheres lideraram uma série de movimentos por melhores condições de trabalho.



BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE CORNELL, ITHACA

Trabalhadoras participando de piquete durante a greve das operárias das fábricas de camisas de Nova York, nos Estados Unidos. Fotografia de 1909. Essa greve resultou em um acordo, firmado em fevereiro de 1910, que previa melhores condições de trabalho. Em 1911, no entanto, um incêndio na fábrica de camisas Triangle Shirtwaist matou 146 trabalhadores, dos quais 123 eram meninas e mulheres, revelando que as condições de segurança continuavam precárias.

Os dados numéricos sobre as vítimas no incêndio da fábrica Triangle Shirtwaist, em Nova York, Estados Unidos, em 1911, foram retirados de: VON DREHLE, David. Uncovering the History of the Triangle Shirtwaist Fire. **Smithsonian Magazine**, ago. 2006. Disponível em: https://www.smithsonianmag.com/history/uncovering-the-history-of-the-triangle-shirtwaist-fire-124701842/. Acesso em: 20 set. 2024.

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

Os impactos ambientais da Revolução Industrial e o ambientalismo

A Revolução Industrial impactou a relação do ser humano com a natureza em um contexto no qual o desenvolvimento científico e tecnológico era entendido como garantia de progresso e desenvolvimento. Com o surgimento de grandes centros industriais, o nível de poluição do ar e das águas começou a ser sentido pelas populações. Em 1898, por exemplo, o pintor britânico William Blake Richmond fundou a Coal Smoke Abatement Society (Sociedade de Redução de Fumaça de Carvão), associação que buscava denunciar o problema da poluição do ar em Londres.

Esse debate, porém, só ganhou forças com o surgimento do movimento ambientalista no século XX, após a Segunda Guerra Mundial. Um dos marcos desse movimento foi a publicação do livro *Primavera silenciosa*, da bióloga estadunidense Rachel Carson, em 1962. Nessa obra, a autora denunciou o uso de pesticidas e a poluição do ambiente.

O ambientalismo cresceu e se espalhou pelo mundo, sobretudo a partir da década de 1970. No Brasil, prevalecia a lógica **desenvolvimentista**, que se estendeu até a ditadura civil-militar (1964-1985), e o ambientalismo ganhou força somente após a Conferência de Estocolmo, em 1972, primeiro grande evento que discutiu a questão ambiental.

> "A utopia era tornar o país altamente industrializado", afirma [o sociólogo Pedro Roberto] Jacobi. A entrada dos ambientalistas nesse campo de disputa política se deu pelo chamado ecodesenvolvimento, que buscava conciliar desenvolvimento econômico com preservação. [...]
>
> Paralelamente, distante dos centros urbanos e das universidades, ganhava força um ambientalismo mais popular, que mobilizava pescadores e seringueiros. "Eram trabalhadores que lutavam pela conservação do meio ambiente para defender melhores condições de vida", explica [o historiador José Augusto] Pádua. Um dos principais representantes desse movimento foi o sindicalista acreano Chico Mendes (1944-1988), que uniu seringueiros que dependiam da preservação da floresta amazônica para sobreviver. Mendes foi assassinado em razão de seu ativismo [...].
>
> No Brasil, os ambientalistas começaram primeiramente a se organizar em grupos locais para ampliar o diálogo com setores empresariais e políticos. Um exemplo é a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural, uma das primeiras comunidades ecológicas do país, criada em 1971. Um de seus fundadores foi o agrônomo José Lutzenberger (1926-2002), que contribuiu na formulação de leis para o controle do uso de **agroquímicos** no Rio Grande do Sul – o que teve reflexos na Lei Brasileira de Agrotóxicos, de 1989. Ainda na década de 1970, a preocupação com questões de segurança e o impacto ambiental da energia nuclear resultaram na mobilização de ambientalistas e cientistas. ONGs nacionais, como a SOS Mata Atlântica, começam a surgir nos anos 1980.

PIERRO, Bruno de. Raízes do ambientalismo. **Revista Pesquisa FAPESP**, dez. 2020. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/raizes-do-ambientalismo/. Acesso em: 11 ago. 2024.

Desenvolvimentista: projeto de modernização econômica que se consolidou no Brasil durante o governo de Juscelino Kubitschek. Nas décadas de 1950 e 1960, *desenvolvimento* era entendido como sinônimo de industrialização, processo que, para os estudiosos, geraria urbanização, ampliação do mercado consumidor, empregos e aumento da renda *per capita*. Traduzia-se principalmente em investimentos estatais em infraestrutura (rodovias, portos, indústrias de base, hidrelétricas etc.).

Agroquímico: equivalente a agrotóxico; produto de origem química ou biológica usado na prevenção ou no extermínio de pragas e doenças nas lavouras.



Protesto da Greve Global pelo Clima, em Brasília, Distrito Federal, 2019.

EVARISTO SA/AFP/GETTY IMAGES

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

Controvérsias sobre o emprego das tecnologias

A idealização de que o desenvolvimento científico e tecnológico garantiria benefícios para toda a humanidade se transformou durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

> [...] a irrupção da Grande Guerra descortinou um cenário que ninguém jamais previra. Graças aos novos recursos tecnológicos, produziu-se um efeito de destruição em massa; nunca tantos morreram tão rápido e tão atrozmente em tão pouco tempo. Essa escala destrutiva inédita só seria superada por seu desdobramento histórico, a Segunda Guerra Mundial, cujo clímax foram os bombardeios aéreos de varredura e a bomba atômica.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI**: no *loop* da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 16.

Classificação indicativa de *Arquitetura da destruição*: 12 anos.

OUTRAS FONTES

Arquitetura da destruição
Direção: Peter Cohen. Suécia, 1989. Duração: 110 minutos.

Nesse documentário, o cineasta sueco Peter Cohen investiga a relação entre Adolf Hitler e as artes visuais, a música e a arquitetura, destacando o fato de que uma interpretação racista da arte e da técnica pode gerar teorias pervertidas e causar danos a muitas pessoas.

Novas tecnologias e invenções científicas causaram a morte de milhões de pessoas no século XX. Grande parte delas foi patrocinada pela indústria da guerra que serviu à destruição: armas químicas, como o gás cloro e o gás mostarda, aviões de bombardeio, metralhadoras automáticas, tanques e submarinos foram utilizados na Primeira Guerra Mundial.

O uso da ciência para a guerra foi levado a patamares ainda mais altos na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Saberes de médicos, engenheiros e profissionais de várias áreas da ciência foram usados em ataques aéreos, experiências médicas em campos de concentração e na construção de câmaras de gás – cujo objetivo era garantir a letalidade máxima aos campos de extermínio nazistas – e no lançamento das bombas atômicas sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, em agosto de 1945. Diante disso, é importante questionar: toda a tecnologia desenvolvida pelo ser humano significa benefício para a humanidade?



ILUSTRAÇÃO: MARCEL LISBOA FOTOS: IVAN CHOLAKOV/SHUTTERSTOCK – ANDREA CRISANTE/SHUTTERSTOCK – RICCARDO LIVORNI/SHUTTERSTOCK – ALEXYZ3D/ SHUTTERSTOCK – CREATIVE LAB/SHUTTERSTOCK – CREATIVE LAB/ SHUTTERSTOCK – SUWIN/SHUTTERSTOCK – MEUNIERD/SHUTTERSTOCK – DIGITAL STORM/SHUTTERSTOCK

Ilustração artística para fins didáticos representando algumas tecnologias relacionadas às guerras mundiais do século XX, como aviões, tanques de guerra, bombas etc. A tecnologia empregada na fabricação de armas pode causar efeitos devastadores.

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

Desenvolvimento da computação e da internet

Se a indústria têxtil foi a mais relevante no contexto da Primeira Revolução Industrial, durante a Segunda Revolução Industrial, após a segunda metade do século XIX, as indústrias siderúrgica, petrolífera e química e o aproveitamento da energia elétrica ganharam destaque. Nesse período, as pesquisas científicas e o desenvolvimento tecnológico associaram-se intrinsecamente à economia e à produção.

Já a partir de meados do século XX, no contexto da chamada Terceira Revolução Industrial, o setor de telecomunicações desempenhou papel fundamental na economia dos países, sobretudo em razão das transformações provocadas pelo lançamento de satélites espaciais.



SOVFOTO/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Técnico trabalhando no satélite Sputnik I, na União Soviética. Fotografia de 1957.

Além dos satélites, outra tecnologia que começou a ser desenvolvida durante a **Guerra Fria** transformou profundamente as comunicações. O governo dos Estados Unidos criou a Agência de Projetos e Pesquisa Avançada de Defesa (Darpa). Os cientistas dessa agência desenvolveram, em 1969, um sistema de comunicação chamado Arpanet. O objetivo desse sistema era possibilitar que os Estados Unidos mantivessem alguma comunicação intacta, mesmo se sofressem um ataque nuclear.

Guerra Fria: período entre 1945 e 1991 no qual o mundo se dividiu em duas áreas de influência, uma formada por países liderados pelos Estados Unidos (capitalista) e outra composta de países liderados pela União Soviética (socialista).

Inicialmente, o Arpanet foi usado para o compartilhamento de dados militares e sigilosos entre os centros de pesquisa do país. O sistema foi implementado em universidades estadunidenses e, depois, em países da Europa Ocidental. Ele serviu de base para a criação de uma rede mundial de computadores, que hoje conhecemos como internet. No início da década de 1990, computadores pessoais foram admitidos na rede, provocando transformações em sociedades de todo o mundo.

Na atualidade, o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à área da computação inclui temas como geometria computacional, algoritmos, biologia computacional e bioinformática, linguagens de programação, redes e computação em nuvem, robótica, entre outras. O acesso à informação e a privacidade dos dados são questões sensíveis nas sociedades interconectadas, e por isso incentivam-se pesquisas na área da engenharia da computação associadas à engenharia e à ciência de dados etc.

Além disso, os profissionais da tecnologia da informação e da comunicação, com boa qualificação, geralmente não encontram dificuldade para se colocar no mercado de trabalho, pois o setor tem se expandido no Brasil e no mundo. Em 2021, no Brasil, empregava 1,9 milhão de pessoas.

Um estudo feito por uma das maiores empresas de tecnologia em 2023 apontou que o Brasil terá déficit de 530 mil profissionais nesse setor. Essa situação se deve à falta de mão de obra qualificada, sobretudo considerando as condições atrativas do mercado de tecnologia no exterior e o alto nível de especialização desses profissionais.

Os dados numéricos sobre o crescimento do mercado de trabalho relacionado às TICs foram retirados de: ASSOCIAÇÃO DAS EMPRESAS DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) E DE TECNOLOGIAS DIGITAIS. **Relatório setorial 2021**: macrossetor de TIC. São Paulo: Brasscom, 2022. Disponível em: https://brasscom.org.br/pdfs/relatorio-setorial-de-tic/. Acesso em: 11 ago. 2024. Informações sobre o déficit de profissionais da tecnologia no Brasil podem ser encontradas na seguinte reportagem: HELDER, Darlan. Brasil terá déficit de 530 mil profissionais de tecnologia até 2025, mostra estudo do Google. **G1**, 31 maio 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/trabalho-e-carreira/noticia/2023/05/31/brasil-tera-deficit-de-530-mil-profissionais-de-tecnologia-ate-2025-mostra-estudo-do-google.ghtml. Acesso em: 11 ago. 2024.

OBJETO DIGITAL **Infográfico clicável: Profissões envolvidas na produção de um robô**

Sabia que...

Os equipamentos digitais utilizam o código binário, baseado no sistema binário, composto apenas de dois dígitos, zero (0) e um (1). Essa linguagem é usada para formar códigos, que são lidos e executados pelo computador.

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

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Caracterize as transformações decorrentes da industrialização.**
2. **As mulheres também foram submetidas a extensivas jornadas e à insalubridade do trabalho fabril. A atuação delas como operárias se somou aos trabalhos domésticos e de cuidados realizados no âmbito privado. A sobrecarga, as longas jornadas e a baixa remuneração são aspectos historicamente conhecidos sobre a atuação feminina no mundo do trabalho. Com base nesse tema, junte-se aos colegas e pesquisem sobre as condições atuais do trabalho feminino no Brasil. Além da perspectiva de gênero, considerem os dados étnico-raciais nessa análise, ou seja, o recorte específico das mulheres negras, por exemplo. Ao final da pesquisa, cada um de vocês vai produzir um texto dissertativo-argumentativo contendo as principais informações levantadas pelo grupo.**
3. **Leia a reportagem a seguir e responda às questões.**

ODS 7

Diferente da maioria das residências brasileiras, onde a eletricidade é considerada um recurso quase óbvio, em muitas localidades da Amazônia, crianças, adolescentes, adultos e idosos vivem sem um dos principais insumos para o desenvolvimento das atividades produtivas, educacionais e de lazer. Segundo estimativas do Ministério de Minas e Energia, cerca de 425 mil famílias ainda não têm acesso à energia elétrica. [...].

No ano passado, o Ministério de Minas e Energia estimou que faltava adicionar 206,5 mil famílias na rede interligada pelo Programa Luz Para Todos – ou seja, puxar poste, linhão até a comunidade e ligá-la na rede –, e mais 219 mil famílias dentro do Sistema Isolado, pelo Programa Mais Luz Para a Amazônia, onde o atendimento energético acontece por meio de sistemas de pequeno porte, com geração descentralizada de energia como, por exemplo, energia solar. [...].

CARDOSO, Liane. Amazônia tem mais de 425 mil famílias sem energia elétrica. **Oeco**, 17 maio 2022. Disponível em: https://oeco.org.br/reportagens/amazonia-tem-mais-425-mil-familias-sem-energia-eletrica/. Acesso em: 11 ago. 2024.

a. Qual é o tema central da reportagem?

b. Explique a intenção da jornalista ao usar a expressão "quase óbvio" no início do texto.

c. No texto, é citado o emprego da energia solar. Junte-se a dois colegas e façam uma pesquisa sobre o que são consideradas energias limpas e quais delas são utilizadas no Brasil. Depois, escrevam um texto explicando como o desenvolvimento científico em pesquisas sobre energia pode ser associado à conservação ambiental.

OBJETO DIGITAL **Carrossel de imagens: Articulação das ideias do texto**

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Na etapa anterior, você e os colegas produziram um relatório sobre o entorno da escola. Agora, vocês vão montar uma apresentação desse relatório para os outros grupos da turma. Nessa apresentação:**
   - Resumam o relatório para apresentar as principais ideias. Se possível, criem *slides* ou cartazes para transmitir as informações de forma ágil e objetiva.
   - Destaquem as principais características identificadas no entorno da escola e o problema selecionado por vocês.
   - Preparem uma apresentação de até 15 minutos. Antes do dia marcado, ensaiem para fazer os ajustes necessários.
2. **Terminadas as apresentações, reúnam-se para debater sobre os problemas ambientais ou sociais elencados por cada grupo. Lembrem-se de respeitar o tempo de fala dos colegas e de argumentar usando os dados do relatório.**
3. **Ao final do debate, vocês deverão escolher o problema que será investigado pela turma. Esse problema será representado cartograficamente, e vocês deverão apresentar uma proposta de como resolvê-lo usando tecnologia.**
4. **Depois da seleção, os grupos devem realizar as seguintes atividades: retornar ao local para fazer novas fotografias e/ou desenhos de observação; verificar se houve mudança significativa no local; pesquisar informações adicionais para a confecção do mapa, como limites administrativos do município, caraterísticas da vegetação nativa e da população local etc.**

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

ETAPA 3

Tecnologia e qualidade de vida

Nesta etapa, você e seus colegas serão incentivados, por meio da análise de exemplos reais, a perceber como a tecnologia pode ser usada para o bem-estar coletivo, contribuindo para a resolução de problemas que afetam diferentes comunidades. Ao final, você e seu grupo farão uma pesquisa sobre tecnologias já existentes para mitigar ou solucionar o problema estudado no entorno da escola.

Nesta etapa, você vai

- Compreender o que é tecnologia social.
- Reconhecer a importância do desenvolvimento de tecnologias sociais.
- Conhecer exemplos de tecnologia social desenvolvidos no Brasil e os profissionais responsáveis pela sua criação.
- Pesquisar possíveis soluções para o problema social ou ambiental identificado no entorno da escola.

Tecnologia social

Você sabe o que é tecnologia social? Os projetos de tecnologia social são iniciativas voltadas para o desenvolvimento de produtos, técnicas ou metodologias com o objetivo de melhorar as condições de vida das pessoas. Nesse tipo de projeto, a escolha do problema a ser resolvido e a solução desenvolvida estão nas mãos da comunidade, e é essencial unir o saber acadêmico ao saber popular. Assim, quem desenvolve um projeto de tecnologia social não chega a uma comunidade com soluções prontas. Nesse tipo de abordagem, o saber técnico-científico é compartilhado com a comunidade, para que esta desenvolva uma solução para um problema específico.

No Brasil, muitas pessoas enfrentam problemas na comunidade onde vivem, imaginando soluções e realizando projetos por meio de sistemas que transformam realidades com ciência, tecnologia e organização social. Geralmente, os projetos de tecnologia social buscam soluções para problemas relacionados à alimentação, educação, energia, habitação, renda e saúde da população. Nas páginas a seguir, você conhecerá alguns exemplos de tecnologia social desenvolvidos no Brasil.



DEPARTAMENTO DE ÁGUA E ESGOTO DE BAURU, SÃO PAULO

Sistema de tratamento de efluentes Alagados Construídos em Bauru, São Paulo. Fotografia de 2021. O sistema Alagados Construídos é uma tecnologia social que faz uso de espécies vegetais para o tratamento natural do esgoto doméstico. Essa tecnologia tem sido aplicada em diversas localidades rurais brasileiras que não têm acesso às redes de tratamento de esgoto convencionais, para combater a poluição do solo e da água e a disseminação de doenças.

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

A construção de cisternas no Semiárido brasileiro

A região do Semiárido brasileiro se estende por parte dos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Alagoas, Sergipe, Bahia e Minas Gerais (conforme representado no mapa). A região é caracterizada pelo baixo índice pluviométrico associado a uma distribuição muito desigual das chuvas no decorrer do ano. Por isso, a população residente costuma vivenciar períodos prolongados de estiagem, e a falta de água é um problema histórico na região.

Brasil: delimitação do Semiárido – 2021



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: SUDENE. **Delimitação do Semiárido - 2021**. Relatório final. Recife: Sudene, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/sudene/pt-br/centrais-de-conteudo/02semiaridorelatorionv.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

No decorrer do século XX, diversas políticas públicas foram criadas com o objetivo de resolver esse problema, sobretudo pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas e pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (**Sudene**). Contudo, foi somente a partir dos anos 1990, com o fortalecimento de associações das comunidades da região, que a realidade começou a mudar. Em 1999, a Articulação Semiárido Brasileiro (ASA) lançou a *Declaração do Semiárido,* documento que estruturou as bases de projetos voltados ao desenvolvimento sustentável da região, propondo a realização de obras de baixo impacto para captação e armazenamento de água, como a construção de cisternas.

De acordo com a ASA, em 2013, existiam dois tipos de cisternas desenvolvidas no Semiárido: a cisterna-calçadão, que capta água da chuva para a produção agropecuária, e a cisterna de placas pré-moldadas, que armazena a água pluvial, que é tratada para consumo humano.

No município de Irecê, na Bahia, o Centro de Assessoria do Assuruá desenvolveu, junto a 43 comunidades escolares sem acesso à água, um projeto de construção de uma cisterna de placas pré-moldadas para o consumo da comunidade, uma cisterna-calçadão para fornecer água para a agricultura e para os animais, e uma horta para complementar a merenda dos estudantes. Nessa iniciativa, pais e estudantes participaram do planejamento e das obras.

A atuação da ASA foi essencial para que as tecnologias sociais desenvolvidas no Semiárido passassem a ser reconhecidas e fomentadas por políticas públicas. Em razão dessa experiência, órgãos do governo federal começaram a destinar recursos para a construção de cisternas nas localidades rurais da região, o que melhorou a qualidade de vida de muitas famílias.

Segundo o projeto Semiárido Vivo, a construção de cisternas de placas permite o abastecimento de água para até cinco pessoas durante a estiagem – período que, no Semiárido, pode durar até oito meses. A água coletada é tratada e, depois, utilizada para beber e cozinhar. Por abastecer as famílias com água de boa qualidade, as cisternas de placas ajudam a garantir a segurança hídrica, contribuem para a diminuição da mortalidade infantil e impactam diretamente a vida de crianças e mulheres da região que, antes da instalação desse recurso, caminhavam longas distâncias para tentar obter água. Já a cisterna-calçadão disponibiliza água suficiente para a produção de alimentos para o consumo da comunidade e para o comércio em feiras da região, favorecendo a segurança alimentar das comunidades.

Sudene: autarquia subordinada ao governo federal criada em 1959 com o objetivo de combater a seca, o desemprego e o êxodo rural nos estados da Região Nordeste.

ODS 9

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

Comida de qualidade na periferia

Em 2011, um morador da periferia da cidade de São Paulo, estudante da escola de jornalismo Énois, iniciou um projeto de construção de um *site* destinado a divulgar bons restaurantes e lanchonetes a preços acessíveis na periferia da cidade. A proposta do estudante se baseou na constatação de que praticamente todos os estabelecimentos divulgados pela grande imprensa estavam localizados no centro ou nos bairros mais ricos da cidade. Por isso, ele saiu mapeando o "rango" bom e barato em seu bairro. Depois, expandiu sua pesquisa para outros bairros.

Usando um mapa *on-line*, ele marcou suas caminhadas pelas "quebradas" durante vários meses. Por fim, reuniu as resenhas que escreveu e as fotografias que tirou para construir o protótipo de um *site* com os poucos recursos de que dispunha. O *site* tornou-se um sucesso e continuou com a mesma cara de **produto mínimo viável** por quatro anos, até que foi adaptado em 2016 pelos antigos professores do estudante. O projeto auxiliou os comerciantes que tiveram o trabalho divulgado e as pessoas que buscavam comida de boa qualidade por um preço acessível na periferia da cidade.

Hoje, para a execução do *Prato firmeza*, a equipe de trabalho conta com colaboradores externos, estudantes e ex-estudantes da Enóis. São profissionais que vivem em diferentes regiões de São Paulo e que compõem a equipe de redatores, repórteres, produtores, fotógrafos e câmeras, todos fundamentais para a continuidade do projeto.

Essa equipe produz livros impressos ou *on-line*, *podcasts*, *webséries*, cartazes etc. Independentemente do formato, o grupo sempre se propõe a fazer um exercício de mapeamento afetivo, que permite que as pessoas conheçam o território que habitam, valorizem suas memórias e vivências cotidianas e identifiquem seus sentimentos em relação aos lugares frequentados.

Desde então, o *site* permanece no ar, sendo atualizado e aprimorado pelos estudantes do curso de jornalismo da Énois, que passaram a produzir versões impressas do resultado do trabalho. No dia 20 de novembro de 2020, a equipe lançou a publicação *Prato firmeza preto* para divulgar empreendimentos gastronômicos de pessoas negras nas áreas periféricas de São Paulo. A iniciativa do *Prato firmeza* foi tão exitosa que os organizadores conseguiram colaboradores na cidade do Rio de Janeiro para publicar uma seleção de opções gastronômicas também na periferia dessa cidade. Em 2022, quatro edições do *Prato Firmeza* tinham sido publicadas, podendo ser baixadas gratuitamente do *site*. Em 2024, a equipe lançou ainda a publicação *Pratinho firmeza Brasil*, sobre a alimentação escolar no país.



Capa da publicação *Prato firmeza: guia gastronômico das quebradas de SP*, 2017.

REPRODUÇÃO/EDITORA MATRIX

Interdisciplinaridade com língua portuguesa

Produto mínimo viável: nesse caso, protótipo que deve passar por aprimoramentos com base em informações fornecidas por usuários, mas que já apresenta os recursos mínimos necessários para ser acessado.

OUTRAS FONTES

Prato firmeza
Disponível em: https://pratofirmeza.com.br/. Acesso em: 12 ago. 2024.

No *site*, há informações sobre o projeto e a identificação dos jornalistas envolvidos na pesquisa. Nele, é possível consultar e baixar todas as edições do *Prato firmeza*.

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

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

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

> Os debates em torno da tecnologia social partem de uma visão crítica das políticas de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e da agenda de pesquisa no Brasil, questionando o caráter periférico da problemática da inclusão entre as prioridades dos investimentos em pesquisa. Mais do que isso, problematizam-se também os atores legitimamente reconhecidos para pensar os problemas das cidades, a seca no Semiárido, os desastres em tempos de chuva, os problemas vividos no campo. Ou seja, busca-se combater a ideia de que cabe aos especialistas, devidamente aparelhados com suas formações técnicas e metodologias testadas, a construção de soluções e de tecnologias para os inúmeros problemas cotidianos. A proposta da tecnologia social enfatiza a perspectiva de que cidadãos, associações de bairro, empreendimentos de economia solidária, organizações não governamentais, movimentos sociais e outras instituições da sociedade civil organizadas podem desenvolver, apropriar-se de ou adequar tecnologias em benefício de sua coletividade. [...].
>
> COSTA, Adriano Borges; JESUS, Vanessa Brito de. Tecnologia social: breve referencial teórico e experiências ilustrativas. *In*: COSTA, Adriano Borges. (org.) **Tecnologia social e políticas públicas**. São Paulo: Instituto Pólis; Brasília: Fundação Banco do Brasil, 2013. p. 20.

   a. Qual é a principal crítica à criação de tecnologia feita pelos autores do texto?

   b. Explique o que é a tecnologia social de acordo com o texto e com o que você estudou.

2. **A construção de cisternas exige a participação de diferentes profissionais, como pesquisadores vinculados a iniciativas públicas e privadas, engenheiros, motoristas que farão o transporte dos materiais necessários para a construção, pedreiros, agricultores, entre outros. Junte-se aos colegas e façam uma pesquisa sobre os profissionais que atuam no desenvolvimento da tecnologia social. Para isso, considere as instruções a seguir:**
   - Pesquisem iniciativas de tecnologia social existentes na região onde vocês vivem.
   - Coletem depoimentos textuais, vídeos e fotografias referentes ao projeto.
   - Se possível, entrevistem trabalhadores que atuam no desenvolvimento dessa tecnologia.
   - Com as informações e os documentos pesquisados, produzam um *podcast* ou um vídeo de curta duração para apresentar um pouco do trabalho por trás dessa iniciativa de tecnologia social.

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Na etapa anterior, você e os colegas apresentaram os relatórios dos grupos e selecionaram um problema social ou ambiental do entorno da escola. Agora, vocês vão se aprofundar no estudo desse problema, pesquisar e discutir técnicas, instrumentos e ações para diminuí-lo. ou solucioná-lo. Para isso, considerem os seguintes aspectos.**
   - Pesquisem em livros, *sites* ou jornais informações sobre o problema identificado no contexto do município onde vocês moram. Por exemplo: caso vocês tenham identificado que na área visitada há resíduos domésticos depositado nas ruas, informem-se se há serviço de coleta na região e qual é a sua regularidade, por exemplo. Essas informações podem ser obtidas na prefeitura do município, nas associações de bairro ou nas empresas concessionárias que realizam esse serviço.
   - Na sequência, pesquisem as tecnologias existentes para a resolução de problemas semelhantes ou iguais ao identificado pelo grupo. Procurem informações sobre a técnica empregada, os agentes que costumam se responsabilizar por ela (órgãos públicos, empresas privadas, universidades etc.) e seus principais benefícios.

2. **Em sala, exponham oralmente o resultado das pesquisas. Debatam as particularidades do problema identificado no entorno da escola e reflitam sobre os benefícios e as dificuldades envolvidas no uso das tecnologias pesquisadas.**

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

ETAPA 4

Tecnologia e conservação ambiental

Na etapa anterior, você aprendeu o que é tecnologia social e pôde refletir sobre a importância de se compreender a realidade de cada localidade e de envolver as pessoas que a vivenciam na criação de tecnologias e estratégias para enfrentar problemas. Nesta etapa, você vai estudar mais sobre o uso da tecnologia no enfrentamento de problemas ambientais e selecionar recursos que possam contribuir para resolver o problema no entorno da escola.

Nesta etapa, você vai

- Compreender o que é tecnologia ambiental.
- Conhecer projetos de criação e implementação de tecnologias ambientais no Brasil.
- Reconhecer a importância da interdisciplinaridade para a criação e o desenvolvimento de projetos ambientais.
- Conhecer profissões relacionadas à conservação ambiental.
- Planejar tecnologias para reduzir ou resolver o problema do entorno da escola.
- Confeccionar o protótipo do mapa colaborativo.

A tecnologia ambiental

ODS 15

Em um primeiro momento, o termo **tecnologia ambiental** pode parecer contraditório. Como você estudou, no decorrer da história, as tecnologias estiveram associadas, muitas vezes, à produção de ferramentas e ao desenvolvimento de técnicas que possibilitassem às sociedades modificar a natureza. A partir da Revolução Industrial, a extração dos recursos naturais e a poluição gerada pelo processo produtivo cresceram em ritmo acelerado, aumentando a escala de transformação da natureza pela sociedade.



PIRATÁ WAURA/PULSAR IMAGENS

Indígena de etnia Wauja limpando placa solar em moradia na aldeia Piyulaga, no Parque Indígena do Xingu, em Gaúcha do Norte, Mato Grosso. Fotografia de 2024. A produção de eletricidade a partir de recursos renováveis e com impacto ambiental praticamente nulo é um exemplo de tecnologia ambiental. No Brasil, a porcentagem de produção de energia solar e eólica começou a crescer a partir de 2015, quando correspondia a apenas 4% do total da eletricidade gerada no país. Em 2024, essa porcentagem chegou a 21%.

No século XX, como estudado na Etapa 2, ganhou força o movimento ambientalista. Em 1972, com a Conferência de Estocolmo, a questão ambiental passou a ser um tema de preocupação mundial que envolve a política e a economia dos países, possibilitando o desenvolvimento de novas tecnologias.

As tecnologias ambientais compreendem um conjunto de técnicas, conhecimentos e ferramentas que podem contribuir para a preservação das dinâmicas da natureza e para a redução dos prejuízos causados pela ação humana nos ambientes naturais. Nesse sentido, essas tecnologias podem envolver, por exemplo, instrumentos e equipamentos de gestão da informação para monitoramento ambiental; processos e materiais desenvolvidos para neutralizar substâncias poluentes geradas em indústrias; máquinas e equipamentos de impacto ambiental nulo; entre outros.

Nas próximas páginas, você conhecerá exemplos de tecnologias ambientais desenvolvidas no Brasil.

Os dados numéricos sobre a geração de energia solar e eólica no Brasil foram retirados de: RANGELOVA, Kostantsa. Brazil rises as G20 renewables powerhouse. **Ember**, 11 jul. 2024. Disponível em: https://ember-energy.org/latest-insights/brazil-rises-as-g20-renewables-powerhouse/. Acesso em: 12 ago. 2024.

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

Interdisciplinaridade com biologia

OUTRAS FONTES

20 anos de Iniciativa Nacional Para a Conservação da Anta Brasileira
Direção: Rafael Guadeluppe e Patrícia Medici. Produção: Brasil, 2016. Duração: 12 minutos.

O vídeo apresenta o histórico de criação da Iniciativa Nacional para a Conservação da Anta Brasileira, as pesqui-sas de campo realizadas, o desenvolvimento e aprimoramento de metodologias, os diferentes profissionais envolvidos e a importância do trabalho educativo para a preservação desse animal.

O uso de GPS para a preservação da fauna

No início deste projeto, apresentamos o trabalho de Patrícia Medici, engenheira florestal que, com sua equipe, desenvolve pesquisas sobre a anta brasileira na Mata Atlântica, no Pantanal, no Cerrado e na Amazônia. Nesses biomas, as antas enfrentam a perda de hábitat (decorrente do desmatamento), a caça predatória e a morte por atropelamentos em estradas.

Um elemento fundamental para o trabalho de Medici e de sua equipe é a obtenção de dados por meio de um colar com GPS colocado nas antas que vivem nesses ambientes. Para isso, a equipe espalha armadilhas em pontos específicos desses biomas. Todos os dias, as armadilhas são conferidas: se uma anta foi capturada, os profissionais coletam o sangue, examinam o animal e colocam nele o colar, que, a partir de então, fornece informações a distância para a equipe. Com base nesses dados, um grupo de profissionais com diferentes formações cria estratégias para a implementação de ações de conservação dos animais.

Após anos de pesquisa, por exemplo, a equipe de Medici constatou que, por se alimentarem de folhas, fibras e frutos, as antas desempenham um importante papel na dispersão de sementes nos biomas onde vivem e, por isso, são essenciais para esses locais. A equipe também realizou outras descobertas, como o fato de as antas que habitam regiões de Cerrado, localizadas no Mato Grosso do Sul, estarem contaminadas por agrotóxicos. Com base nessa informação, os pesquisadores se dedicaram a desenvolver estratégias para solucionar o problema.

JOÃO MARCOS ROSA/INCAB-IPÊ



Patrícia Medici e sua equipe examinando uma anta no município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul. Fotografia de 2019. Em 2021, a Iniciativa Nacional para a Conservação da Anta Brasileira completou 25 anos de história, tendo construído o maior banco de dados sobre as antas no mundo.

Sabia que...

A anta é o maior mamífero terrestre do Brasil, podendo pesar 300 quilos e medir 2 metros de comprimento. Suas patas são curtas, a cabeça é grande, e o focinho é em forma de tromba, curvado para baixo. Ela costuma viver próxima a cursos d'água, sendo uma ótima nadadora. O animal está na lista de espécies ameaçadas de extinção, tendo se tornado raro nos biomas onde pode ser encontrado.

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

Os Laboratórios Criativos da Amazônia

Com foco em populações tradicionais da região amazônica, está em curso um projeto de instalação de laboratórios móveis dedicados ao desenvolvimento de cadeias produtivas sustentáveis a partir de recursos da floresta. O objetivo é capacitar moradores de comunidades tradicionais em processos produtivos de alta agregação de valor e, dessa forma, gerar renda para as populações locais e tradicionais. No projeto, as populações participam de aulas teóricas e práticas, bem como da atividade de pesquisa em campo, em um processo cocriativo, contribuindo com seus conhecimentos e suas práticas, para, posteriormente, se beneficiarem dos resultados ao participarem da cadeia de produção verticalizada e de maior renda.

Os laboratórios são instalados em pequenas construções de domos geodésicos, alimentadas por energia solar, e dispõem de conectividade de banda larga com a internet. Além disso, os laboratórios contam com tecnologias como ***blockchain*** e microchips, automação com sensores avançados e computação dedicada, entre outras. O trabalho desenvolvido nesses espaços depende fortemente da interdisciplinaridade, sendo necessário contar com profissionais como antropólogos, biólogos, químicos, agricultores, engenheiros civis e elétricos, entre outros.

Por meio de pesquisa, os cientistas propõem inovações tecnológicas para as etapas das cadeias produtivas relacionadas a insumos da sociobiodiversidade da Amazônia. Os laboratórios possibilitam, portanto, a inserção de comunidades tradicionais na bioeconomia, ao produzirem itens de alto valor agregado e inovação em pequena escala.

Em 2023, por exemplo, profissionais de diversas áreas começaram a capacitação e a demonstração de processos tecnológicos e sustentáveis de transformação de amêndoas de cacau e de cupuaçu em chocolates e **cupulates** finos para cerca de quarenta pessoas, em distintas comunidades da Amazônia. Entre os beneficiados estavam extrativistas, indígenas, assentados da reforma agrária, quilombolas e ribeirinhos. Outros produtos em desenvolvimento pelo projeto estão relacionados à castanha-do-Brasil, ao açaí, ao buriti, ao patauá, ao tucumã e à bacaba.

***Blockchain*:** ou cadeia de blocos. Trata-se da tecnologia de registro e compartilhamento de informações imutável e descentralizada.

Cupulate: tipo de doce semelhante ao chocolate, feito a partir do cupuaçu (fruta típica da Amazônia), e não do cacau.



INSTITUTO AMAZÔNIA 4.0

Vista aérea do Laboratório Criativo Amazônia, instalado no município de Mojuí dos Campos, Pará. Fotografia do Instituto Amazônia 4.0, 2024. Os laboratórios são estruturas itinerantes, com equipamentos ambientalmente sustentáveis que funcionam com a participação das populações tradicionais.

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

Sustentabilidade e consumo consciente

Na atualidade, a discussão a respeito da conservação da natureza está relacionada ao conceito de **sustentabilidade**, que preconiza a utilização dos recursos naturais pela sociedade sem o comprometimento de sua disponibilidade para as gerações futuras. A sustentabilidade envolve, portanto, a ideia de equilíbrio entre uso e intervenção na natureza e conservação dos ecossistemas.

ODS 12

Com o objetivo de promover o uso sustentável dos recursos da Floresta Amazônica, o Instituto de Manejo e Certificação Florestal e Agrícola (Imaflora) e o Instituto Socioambiental (ISA) lançaram, em 2016, o selo ***QR code*** Origens Brasil. O selo foi criado como forma de atestar para o consumidor que determinadas mercadorias derivam de uma cadeia produtiva sustentável e que contribui para a manutenção dos modos de vida das populações tradicionais que habitam a Amazônia.

QR code: também conhecido como código QR, cuja sigla em inglês designa *quick response*, ou seja, "resposta rápida". Trata-se de um tipo de código de barras que pode ser lido pela maioria das câmeras dos *smartphones*. Esses códigos podem ser utilizados para o pagamento de serviços e de produtos, o ingresso em eventos e em meios de transporte, e podem encaminhar o usuário para uma página da internet.

Para utilizar o *QR code* Origens Brasil, as empresas devem se inscrever e informar o local e a comunidade onde a extração é realizada. Os funcionários da rede Origens Brasil visitam os locais de produção, conversam com os trabalhadores e verificam se as relações de trabalho são estabelecidas de forma ética e se a obtenção dos recursos naturais e o processo produtivo atendem aos princípios de sustentabilidade. Caso essa situação seja confirmada, as empresas podem acrescentar o selo na embalagem de seus produtos. Anualmente, os institutos visitam os locais de produção e monitoram as relações comerciais para garantir que elas continuem a beneficiar a população local e que não prejudiquem o ambiente. O *QR code* pode ser lido por meio de *smartphones*, e encaminha o consumidor para uma página na internet com dados sobre a origem da mercadoria e os trabalhadores responsáveis por sua confecção.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: Consumo e moda**

RICARDO OLIVEIRA/PULSAR IMAGENS



Mulheres da etnia Baniwa apresentando peneiras e cestos produzidos por elas no município de Rio Preto da Eva, Amazonas. Fotografia de 2024. Os Baniwa, falantes de línguas da família linguística Aruak, habitam principalmente a porção da Terra Indígena Médio Rio Negro, localizada na fronteira do Brasil com a Colômbia e a Venezuela. Eles se destacam na confecção de cestarias de arumã, comercializadas em várias localidades do país.

OUTRAS FONTES

Origens Brasil
Disponível em: https://origensbrasil.org.br/. Acesso em: 12 ago. 2024.

O *site* da Origens Brasil disponibiliza relatórios anuais dos benefícios ambientais e sociais proporcionados pelo projeto. Nele, também é possível conhecer os territórios amazônicos onde a rede atua e obter informações sobre os trabalhadores envolvidos (nome, idade e etnia). As informações estão disponíveis em forma de texto, mapas e fotografias da paisagem e do processo de obtenção e de beneficiamento dos insumos da floresta.

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

Tecnologia e interdisciplinaridade

As iniciativas de desenvolvimento de tecnologias sociais e ambientais têm uma característica em comum: a participação de pessoas com diferentes formações trabalhando em conjunto e trocando seus conhecimentos em cada localidade. Para a implementação dos projetos, colocam-se em prática conhecimentos de biologia, geografia, matemática, engenharia, computação, entre outros, a fim de resolver problemas concretos. No trabalho, os profissionais devem ser capazes de, em diálogo com os demais, produzir soluções para os problemas sociais ou ambientais. Nas iniciativas exemplificadas, atuam profissionais com diferentes formações, como engenharia ambiental e florestal, biologia, biotecnologia, agronomia, medicina veterinária, ecologia, geografia, antropologia, meteorologia e engenharia da computação.



ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

Engenheiro florestal realizando levantamento de dados para o Inventário Florestal Nacional, no Parque Nacional do Viruá. Caracaraí, Roraima. Fotografia de 2019. A engenharia florestal consiste no estudo e na implementação de práticas de manejo sustentável das florestas e na criação de estratégias de recuperação de áreas florestais degradadas.

Engenharia ambiental

A engenharia ambiental atua no desenvolvimento de tecnologias capazes de contribuir com a conservação ambiental e a recuperação de áreas degradadas pela ação humana. Atuando em instituições públicas, privadas ou do terceiro setor, esses engenheiros estudam impactos ambientais, elaboram projetos de conservação dos recursos hídricos, estudam e desenvolvem tecnologias para o tratamento de esgoto doméstico e industrial, realizam pesquisas sobre energias renováveis, projetam aterros sanitários e barragens, emitem parecer sobre o impacto ambiental de obras e construções, entre outras atividades. Para desenvolver essas tarefas, utilizam conhecimentos de biologia, química, física e matemática. É uma carreira que apresenta muitas possibilidades de atuação aos profissionais.

Design de produtos sustentáveis

No mundo inteiro tem crescido a preocupação com o ambiente, e, como parte desse movimento, ocorre um aumento da busca por produtos sustentáveis. Uma pesquisa da Confederação Nacional da Indústria (CNI) levantou informações sobre o comportamento dos consumidores brasileiros em 2023 e concluiu que o número de pessoas preocupadas com hábitos sustentáveis chegou a 81%.

Os dados numéricos sobre a adoção de hábitos sustentáveis pela população brasileira foram retirados de: EMPREENDENDORES encontram oportunidade de negócio nas novas economias sustentáveis. **Agência Sebrae**, 25 jul. 2024. Disponível em: https://agenciasebrae.com.br/cultura-empreendedora/empreendedores-encontram-oportunidade-de-negocio-nas-novas-economias-sustentaveis/. Acesso em: 17 out. 2024.

Para que a cadeia de produção de uma mercadoria seja sustentável, é necessário considerar que os materiais utilizados na confecção do produto devem estar o mais próximo possível de seu estado natural para serem facilmente reciclados, a montagem da mercadoria deve ser simples, e as energias utilizadas, renováveis. Os profissionais que concebem produtos sustentáveis levam em consideração todos esses fatores, além de precisarem dominar técnicas de desenho e aspectos estéticos. Nessa área de atuação profissional, mobilizam-se conhecimentos de química, física, matemática e arte.

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

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Leia o trecho de uma entrevista concedida pelo diretor do Instituto Amazônia 4.0 e responda: o que faz um produto deixar de ser de baixo valor agregado para ser de alto valor agregado? Explique utilizando o exemplo do texto.**

> [...] Estamos em um momento muito oportuno para mudar esse processo de bioeconomia de baixo valor para um de alto valor, fazendo a agregação de valor dos produtos na própria Amazônia. Você pega um produto que sai, hoje, como matéria-prima e cria um processo industrial que usa alta tecnologia, que já existe. [...].
>
> **Isso é o que chamamos de economia de alto valor agregado, certo?**
>
> Sim, vou dar um exemplo bem prático. O cacau para fazer o chocolate é vendido a R$ 10, R$ 13 o quilo. Se você transforma isso em um chocolate, vale de R$ 200 para cima. Essa diferença de 2000%, esse dinheiro, é injetado na economia local, quando você faz agregação de valor. [...].

NOBRE, Ismael. O governo federal perdeu uma grande oportunidade nesses quatro anos, diz pesquisador. Entrevistador: Waldick Júnior. **A Crítica**, 4 dez. 2022. Disponível em: https://www.acritica.com/amazonia/o-governo-federal-perdeu-uma-grande-oportunidade-nesses-quatro-anos-diz-pesquisador-1.288150. Acesso em: 12 ago. 2024.

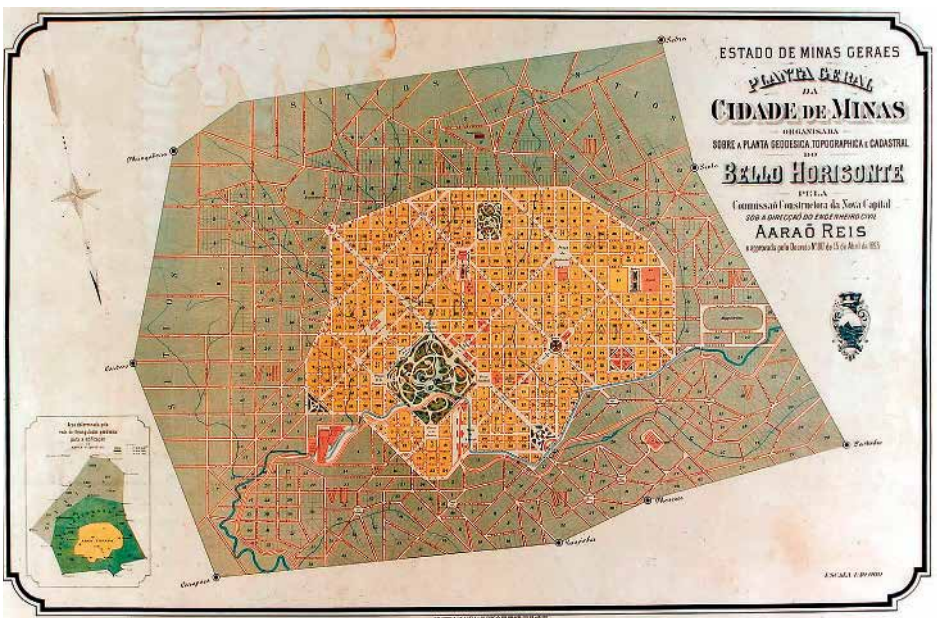
ODS 8

2. **Componha um quadro com quatro profissões que desenvolvem atividades importantes para a conservação ambiental, como engenheiro de energia, técnico em meio ambiente, gestor ambiental e advogado ambiental. Pesquise e indique no quadro as principais atribuições, os locais onde os profissionais atuam e as áreas de conhecimento envolvidas em cada profissão.**

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Na etapa anterior, você e os colegas se aprofundaram no estudo do problema social ou ambiental identificado no entorno da escola e de tecnologias que poderiam ser aplicadas na localidade para solucionar esse problema. Agora, vocês vão elaborar um protótipo de mapa para representar o problema investigado. Protótipo é um primeiro modelo ou versão que se faz de algo. Para a realização desse protótipo, considerem os seguintes aspectos.**
   - Em sala, com toda a turma, definam com precisão o recorte espacial (área exata) do mapa.
   - Considerando a definição da área, preparem a base cartográfica do mapa, ou seja, a representação do espaço físico da área. Ela pode ser obtida da internet e impressa, ou ser elaborada em papel pelo grupo.
   - Com a base cartográfica preparada, representem a localização do problema social e/ou ambiental estudado por vocês. Utilizem símbolos simples, como pontos e linhas.
   - Finalizada a representação na base cartográfica, o protótipo do mapa colaborativo estará pronto. Escolham um membro do grupo para se responsabilizar por guardá-lo.



MUSEU HISTÓRICO ABÍLIO BARRETO, BELO HORIZONTE

Planta baixa da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, desenho de Aarão Reis, 1895. Essa planta foi produzida para a construção da atual capital mineira. No entanto, diversas estruturas não foram concretizadas.

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

Retomando as etapas

Na Etapa 1 deste projeto, você e os colegas realizaram um trabalho de campo no entorno da escola para identificar características locais. Como resultado, cada grupo produziu um relatório. Na Etapa 2, cada grupo apresentou oralmente seu relatório, e a turma selecionou um problema ambiental ou social para ser melhor investigado. Na Etapa 3, vocês pesquisaram mais informações sobre o problema e estudaram as tecnologias já desenvolvidas para resolvê-lo. Por fim, na Etapa 4, elaboraram o protótipo do mapa colaborativo do entorno da escola, representando o problema investigado. Agora, vocês vão confeccionar o mapa colaborativo final.

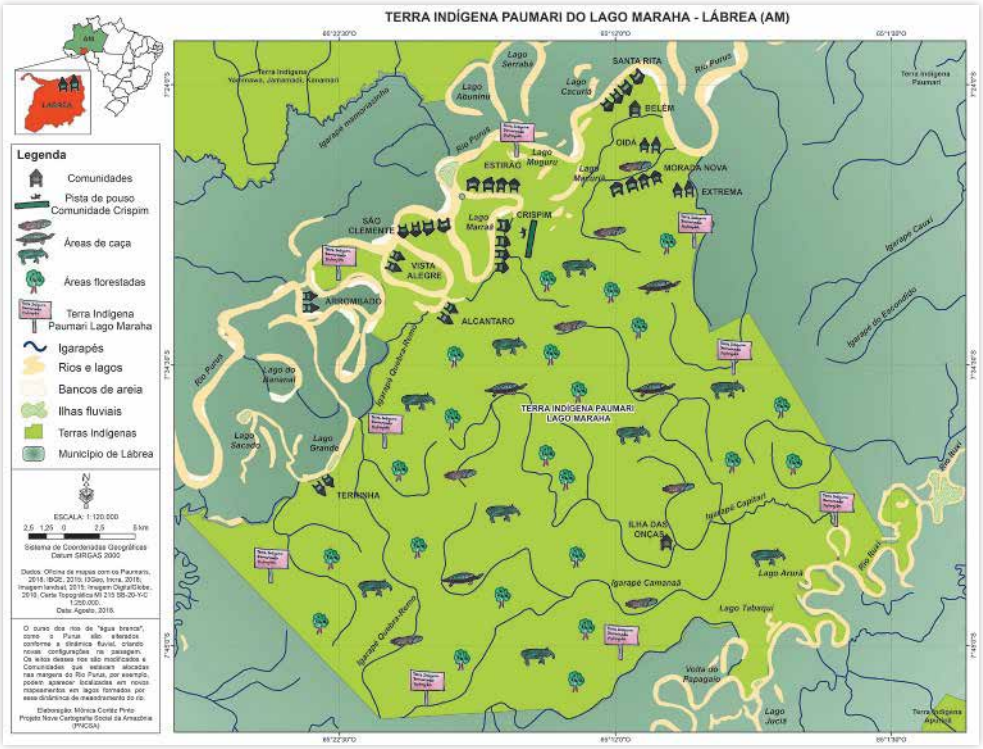
Elaboração de mapa colaborativo

Mapas são representações de áreas da superfície terrestre em uma superfície plana. Na cartografia tradicional, os mapas são elaborados por profissionais que detêm um saber técnico específico. Já na chamada **cartografia social**, que produz mapas colaborativos, os mapas são elaborados com a participação das pessoas que vivenciam o espaço geográfico e que representam fenômenos a partir de conhecimentos e experiências locais.

Os mapas colaborativos, também chamados de mapas participativos, começaram a ser produzidos no Canadá e no Alasca na década de 1970, quando centenas de inuítes foram entrevistados por pesquisadores, que produziram mais de duzentos mapas para representar as atividades realizadas por esse povo tradicional no território que ocupam.

No Brasil, as primeiras experiências com mapas colaborativos foram realizadas pelos povos da Amazônia, na década de 1990, com o objetivo de compreender como os territórios eram utilizados pelos diferentes povos e auxiliar na delimitação e no reconhecimento das terras tradicionais e indígenas pelo governo federal brasileiro.

O produto final desse projeto é um colaborativo, no qual vocês podem representar a vivência e os conhecimentos adquiridos sobre os problemas de sua localidade.



Reprodução de mapa da Terra Indígena Paumari do Lago Maraha, em Lábrea, no Amazonas, produzido em oficina de cartografia do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, em 2017. A oficina contou com a participação de indígenas dos povos Paumari e Apurinã, que utilizaram técnicas de mapeamento para representar os locais mais relevantes do território que habitam.

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

BOLETIM DA CARTOGRAFIA SOCIAL - UMA SÍNTESE DAS EXPERIÊNCIAS/CAMPEONATO DA LÍNGUA PAUMARI: VARA AKHANINA VANI AABONO ANADANOVA ARIATHI AOGARIKI (AMPLIAÇÃO DO VOCABULÁRIO ATRAVÉS DO DIÁLOGO PARA FORTALECER A LÍNGUA PAUMARI) – N. 13 (OUT. 2018) - COORDENAÇÃO DA PESQUISA: CLAUDINA AZEVEDO MAXIMIANO – MANAUS: UEA

Objetivo

Elaborar um mapa colaborativo do entorno da escola para representar um problema ambiental ou social nele presente.

Procedimentos

- **Preparação para voltar a campo**: o grupo deverá percorrer a área a ser representada para verificar se a localização do problema foi representada corretamente no protótipo e se essa localização permanece a mesma. Para uma nova visita a campo, providenciem caderno ou folhas avulsas e lápis ou canetas para todos os integrantes realizarem anotações durante a visita. Combinem a data para a saída, de maneira a garantir que todos estejam presentes.
- **Volta ao campo**: percorram a área caminhando com atenção e tomando cuidado com a passagem de veículos. Observem coletivamente a paisagem e comparem as observações do grupo com a representação feita no protótipo. Confiram se a representação espacial dos elementos da paisagem elaborada no protótipo está de acordo com o que vocês observam durante essa segunda visita.
- **Avaliação do protótipo**: tendo como base o protótipo e as observações da segunda visita a campo, o grupo deverá confeccionar o mapa final. Para isso, avaliem aspectos da comunicação cartográfica do protótipo. Considerem se os símbolos criados representam de maneira satisfatória o problema ou se poderiam ser aperfeiçoados. Avaliem, por exemplo, as cores utilizadas e o uso de símbolos pontuais, lineares ou zonais em relação ao problema que vocês estão representando. Confrontem a representação dos elementos no protótipo com as observações feitas na visita a campo e considerem as mudanças para a elaboração do mapa final. Nele, os símbolos também podem ser aperfeiçoados ou substituídos, caso isso signifique uma melhor comunicação cartográfica.

LUCAS LIMA/ISA



Mapeamento de território durante oficina na Terra Indígena Yanomami, no município de Alto Alegre, Roraima. Fotografia de 2019.

ROSINEI DA SILVEIRA



Estudantes em Balneário Rincão, Santa Catarina, utilizando o aplicativo colaborativo Dados à Prova D'Água, cujo desenvolvimento contou com a participação da comunidade no mapeamento das áreas suscetíveis a enchentes. Fotografia de 2024.

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

- **Confecção do mapa final colaborativo**: providenciem novamente uma base cartográfica do entorno da escola, que pode ser analógica ou digital. Representem a localização do problema ambiental ou social estudado, considerando o protótipo e as novas observações feitas em campo, realizando os ajustes necessários. Esses ajustes podem ser tanto no conteúdo (na localização do problema) quanto na forma da comunicação cartográfica. No mapa final, não se esqueçam de incluir:
  - um título que informe o local representado, o tema e o ano em que o mapa foi confeccionado;
  - uma rosa dos ventos para indicar a direção dos pontos cardeais;
  - a legenda com o significado dos símbolos criados.
- **Elaboração de proposta de intervenção**: o grupo deverá elaborar uma proposta de intervenção na área pesquisada, com o objetivo de propor o uso da tecnologia estudada para a solução do problema social ou ambiental identificado. Uma proposta de intervenção é uma sugestão de ação ou medida a ser tomada em uma determinada localidade para resolver um problema. Nesse projeto, o grupo deverá utilizar seus conhecimentos sobre a localidade e sobre as tecnologias pesquisadas para elaborar a proposta. Na redação, considerem os seguintes aspectos:
  - o texto deve iniciar com uma apresentação da área estudada (informações sobre sua localização, extensão e características gerais, como a localização em área urbana ou rural, formas de ocupação, infraestrutura disponível etc.);
  - na sequência, deve-se explicar a situação-problema identificada na localidade. As fotografias e os desenhos de observação realizados nas visitas a campo podem ser incluídos nesse trecho, e o mapa colaborativo deve ser apresentado;
  - para a redação da proposta de intervenção, algumas informações são essenciais, como: **o que** deve ser feito; quais **agentes** seriam responsáveis por implementar a tecnologia (a própria comunidade, instituições governamentais, empresas etc.); **como** a tecnologia seria implementada; **de que forma** o uso dessa tecnologia poderia contribuir para a solução do problema; e, finalmente, a apresentação de **fatores a serem levados em consideração** (outros agentes que poderiam contribuir, especificidades da localidade etc.).

Plano B

O mapa colaborativo pode ser elaborado a partir de uma base cartográfica digital ou impressa obtida na internet. Caso a escola não tenha acesso à internet, o grupo pode elaborar a base cartográfica a partir da memória e do trabalho de campo realizado por vocês. Nesse caso, vocês podem optar por utilizar uma folha de papel bem grande para a confecção do mapa final. A folha pode ser disposta sobre uma mesa com todos os membros do grupo ao redor, e o traçado das ruas, o desenho dos símbolos e a escrita das cotas devem ser feitos por todos em conjunto. A proposta de intervenção social pode ser redigida no computador ou escrita à mão, e sua divulgação, junto com a do mapa, pode ser feita em um cartaz fixado no mural da escola.

COMPARTILHANDO

1. **Defina com os colegas e o professor a melhor maneira de apresentar os mapas colaborativos realizados pelos grupos para a comunidade escolar: vocês podem organizar um evento para essa apresentação ou incluir a apresentação em algum evento escolar no qual outras turmas vão expor seus trabalhos. Para esse dia, se possível, convidem as pessoas entrevistadas por cada grupo nas visitas a campo.**
2. **Para a apresentação, é fundamental que o mapa colaborativo de cada grupo seja exposto e que vocês possam dialogar com o público para explicar os procedimentos que envolveram sua elaboração e concepção. Essa exposição pode ser feita em uma cartolina, caso o produto final esteja impresso, ou digitalmente, com o uso de um computador. Considerem que o mapa deve ser o elemento central da apresentação do trabalho.**
3. **Após a apresentação para a comunidade escolar, os mapas colaborativos podem ser expostos no mural da escola para consultas futuras.**

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

Autoavaliação

Individualmente, considere os itens do quadro a seguir para avaliar sua aprendizagem e sua participação nas etapas do projeto e na elaboração de uma proposta de intervenção no entorno da escola.

Registre sua autoavaliação no caderno e, depois, analise suas respostas. Retome conceitos não aprendidos e discuta com o professor maneiras de aprimorar os pontos nos quais você indicou as opções "mais ou menos" ou "não".

ETAPA 1

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Compreendi que o desenvolvimento da técnica e da tecnologia faz parte da história?			
Compreendi diferentes perspectivas sobre a noção de trabalho?			
Percebi como o aprimoramento técnico contribuiu para o desenvolvimento das artes no contexto do Renascimento italiano?			
Entendi que, ao longo da história, a valorização dos grupos que detinham conhecimento técnico variou de acordo com a sociedade e o período?			
Identifiquei a importância da Revolução Científica e do método experimental na Idade Moderna para a produção científica da atualidade?			
Participei da pesquisa de campo sobre as condições ambientais e sociais no entorno da escola e da produção do relatório?			
Identifiquei as profissões que realizam trabalhos de campo para resolver problemas sociais e ambientais?			

ETAPA 2

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Relacionei a produção científica ao desenvolvimento da Revolução Industrial?			
Identifiquei as contribuições das invenções da Primeira e da Segunda Revolução Industrial para as sociedades contemporâneas?			
Reconheci as dificuldades e as conquistas dos trabalhadores durante a Revolução Industrial?			
Verifiquei como o desenvolvimento da computação e da internet está relacionado à produção científica e tecnológica da Terceira Revolução Industrial?			
Participei das decisões coletivas para a seleção do tema e a divisão das tarefas dos grupos?			

ETAPA 3

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Compreendi o que é tecnologia social e reconheci sua importância?			
Conheci exemplos de tecnologias sociais desenvolvidas no Brasil e de profissionais responsáveis pela sua criação?			
Pesquisei informações relevantes para a compreensão das causas do problema social ou ambiental identificado no entorno da escola?			

MODELO MODELO

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

ETAPA 4

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Compreendi o que é tecnologia ambiental?			
Reconheci a importância da interdisciplinaridade para a criação e o desenvolvimento de projetos ambientais?			
Conheci profissões relacionadas à conservação ambiental?			
Pesquisei as possibilidades de usar tecnologias para reduzir ou resolver o problema no entorno da escola?			
Participei da confecção do protótipo do mapa colaborativo?			

PRODUZINDO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Realizei as tarefas com compromisso e dedicação?			
Providenciei os materiais necessários e me organizei para a segunda etapa da pesquisa de campo?			
Avaliei o protótipo do mapa colaborativo de forma crítica e propositiva?			
Contribuí com sugestões e ideias para a elaboração do mapa colaborativo?			
Trabalhei de forma colaborativa e assumi responsabilidades na criação da proposta de intervenção?			
Participei da apresentação do mapa colaborativo para a comunidade escolar?			

Avaliação do projeto

Junte-se aos colegas e avaliem a produção e divulgação do mapa colaborativo. Para isso, discutam os itens do quadro a seguir. Registrem no caderno as respostas que deram a cada item.

Depois, socializem as respostas do grupo com os demais estudantes. Conversem sobre os pontos positivos do projeto e sobre os aspectos que podem ser aperfeiçoados. Durante essa conversa, refiram-se a situações, e não a pessoas.

AVALIAÇÃO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
O mapa colaborativo apresentou informações corretas e legíveis?			
Aspectos relevantes da comunidade do entorno da escola foram representados no mapa colaborativo?			
A comunicação cartográfica do mapa colaborativo foi eficiente?			
A proposta de intervenção explicitou a importância das tecnologias sociais e ambientais?			
O projeto proporcionou a valorização dos profissionais que atuam em trabalhos de campo?			
O produto final contribuiu para a ampliação dos conhecimentos da comunidade escolar?			
O projeto colaborou para o reconhecimento do trabalho de profissionais das mais diversas áreas para alterar a realidade social e ambiental de uma localidade?			
A proposta de intervenção estava bem elaborada e compreensível?			

MODELO

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

PROJETO 2

Protagonismo juvenil para transformar a realidade: nós podemos!

TEMA CONTEMPORÂNEO: DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

PILAR OLIVARES/REUTERS/FOTOARENA



Parque Ecológico Sitiê, no Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 2015. O parque constitui um espaço de lazer e de educação ambiental para os moradores do bairro e da cidade, atraindo também turistas de outros estados e países.

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

Jardim bonito, não é? Você imaginaria que antes, nesse local, existia um lixão?

Tudo começou com Mauro Quintanilha, morador da comunidade do Vidigal, bairro na cidade do Rio de Janeiro, onde o parque se localiza. Para chegar a sua casa, ele tinha de passar pelo local e sentia o mau cheiro do lixão que lá existia. Um dia, há cerca de 15 anos, ele começou a limpar a área com a ajuda de um amigo, também morador do Vidigal. Para evitar que mais lixo voltasse a ser jogado na área, os dois plantaram mudas e cultivaram uma horta, cujos produtos eram destinados à comunidade. Aos poucos, mais moradores foram se envolvendo no projeto comunitário que deu origem ao parque, onde, atualmente, são realizadas atividades educativas e artísticas, agricultura urbana e ações de reflorestamento.

- Você conhece alguém que tomou uma iniciativa para melhorar a realidade do lugar onde vive? Se conhecer, conte a história para a turma.
- Você é atuante na comunidade escolar da qual faz parte? Justifique.
- Há aspectos da localidade onde está a sua escola que lhe incomodam ou lhe preocupam? O que poderia ser feito para alterar isso?

CONHEÇA O PROJETO

O quê?

Neste projeto, você e os colegas vão produzir uma mídia alternativa, o **fanzine**, para retratar formas de expressão das juventudes de onde a escola está localizada. Como opção, vocês podem produzir um ***e-zine***, a versão digital do fanzine.

De modo crítico e criativo, vocês vão retratar as ações e os desejos dos grupos de jovens da comunidade. Além disso, vão investigar a situação dos direitos dos adolescentes e o papel das culturas juvenis na localidade, contribuindo para sua valorização.

Para quê?

- Reconhecer as formas de expressão das juventudes presentes na comunidade escolar e dar visibilidade a elas.
- Identificar e registrar aspectos das culturas juvenis na localidade.
- Refletir sobre a situação dos direitos dos adolescentes na localidade.
- Criar ações em benefício coletivo e engajar-se, propondo medidas viáveis para a solução dos problemas identificados.
- Desenvolver um trabalho cooperativo que beneficie a comunidade local e promova relações solidárias entre os indivíduos que a compõem.

Por quê?

Como você leu na "Abertura", a área onde existia um lixão, na comunidade do Vidigal, foi transformada em um parque graças à iniciativa de um morador que se incomodava com a degradação do local. Esse exemplo demonstra que uma iniciativa autônoma pode promover a participação ativa e efetiva da coletividade e transformar uma realidade.

Ações transformadoras com origem em iniciativas independentes ganham cada vez mais espaço na sociedade e na mídia. Colocar-se como sujeito central da prática transformadora, comprometido solidária e socialmente, não é uma ação exclusiva de adultos.

As crianças e os jovens também podem, e devem, exercer papel protagonista na vida em sociedade, contribuindo para a coletividade em que estão inseridos. Mas o que é exercer papel protagonista? O termo *protagonista* tem origem grega: *prótos* significa "primeiro, principal", e *agonistés*, "aquele que luta". O protagonista é aquele que exerce uma função ou papel de destaque. Assim, exercer papel protagonista na sociedade significa realizar uma tarefa ou trabalho significativo para um coletivo de pessoas; por exemplo, solucionando um problema, como fez Mauro Quintanilha na comunidade do Vidigal.

Quando nos tornamos protagonistas? Ao percebermos os problemas à nossa volta e tomarmos a iniciativa de resolvê-los. Não precisamos esperar a fase adulta da vida para isso. Segundo o Censo Escolar, em 2023, 7,7 milhões de jovens estavam matriculados no Ensino Médio, assim como você. Imagine como a realidade do país pode ser melhorada se esses jovens assumirem uma posição protagonista no local onde vivem.

Você e seus amigos podem ser jovens protagonistas! Vamos lá?

O dado numérico sobre os jovens matriculados no Ensino Médio em 2023 foi retirado de: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep/MEC, 2024. p. 31.

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

Com o quê?

Anote aí do que você vai precisar:

- impressora ou fotocopiadora;
- folhas de papel sulfite ou papel-cartão;
- cola, régua, tesoura e grampeador;
- lápis, lápis de cor, canetas e canetinhas hidrocor.
- computador ou *tablet* com acesso à internet (opcional);
- *smartphone* ou câmera fotográfica (opcional);
- *software* gratuito para edição de texto e de imagens (opcional);

Como?

Este projeto está organizado em quatro etapas, para que você e os colegas possam refletir sobre diferentes aspectos do tema e criar um produto final.

ETAPA 1

Antes de estudar as possibilidades de protagonismo na comunidade da qual fazem parte, vocês vão refletir sobre o conceito de juventude, compreender o papel do Estatuto da Criança e do Adolescente na proteção e na definição de direitos para os jovens no Brasil e conhecer alguns exemplos de movimentos impulsionados pelos jovens na história recente. Para fechamento desta etapa, vocês identificarão o que já sabem sobre os jovens da comunidade.

ETAPA 2

Depois de pensar sobre o que é a juventude, você e os colegas vão analisar mais a fundo a diversidade das juventudes brasileiras. Quem são as juventudes no Brasil?

Nesta etapa, vocês vão atentar à pluralidade das juventudes, observando que não existe uma maneira única de ser jovem, mas inúmeras vivências, que mudam segundo os contextos socioculturais, econômicos e geográficos. Vocês estudarão a diversidade das juventudes brasileiras, considerando marcadores sociais, como os de gênero, raça ou cor, etnia, classe social e sexualidade.

Após reconhecerem as formas de expressão das juventudes da escola, vocês levantarão informações em um trabalho de campo, para conhecer as manifestações das culturas juvenis e a situação dos direitos dos adolescentes na comunidade. Para isso, vocês entrevistarão jovens e outras pessoas da localidade.

ETAPA 3

A terceira etapa é o momento de investigar o significado de protagonismo juvenil, e para isso serão abordados alguns exemplos de protagonismo exercido por jovens em suas comunidades. Você e os colegas estudarão a comunicação comunitária – uma forma de comunicação construída por meio da participação ativa dos cidadãos e de suas entidades representativas – e vão perceber como é possível, com ações individuais ou coletivas, exercer protagonismo e transformar a realidade.

Ainda nesta etapa, você e os colegas analisarão as informações coletadas pelo grupo nas etapas anteriores e, se preciso, voltarão a campo para a ampliação dos registros.

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

ETAPA 4

Nesta etapa, vocês refletirão sobre as mídias alternativas e conhecerão o fanzine, instrumento de expressão artística e de visibilidade social capaz de apresentar novas perspectivas sobre um local ou assunto e de criar um contraponto às narrativas dominantes.

Depois dessa etapa, haverá um momento de retomada do resultado das pesquisas para a produção do fanzine, por meio do qual vocês vão divulgar as diferentes formas de expressão juvenil investigadas e as reflexões do grupo sobre os direitos dos adolescentes na localidade.

Para finalizar o projeto, você e os colegas produzirão o fanzine sobre as formas de expressão e os desafios das juventudes na comunidade local e o publicarão em meio digital ou impresso. Depois, cada um deverá avaliar seu desempenho individual, o trabalho realizado em grupo e o fanzine que elaboraram como produto final.



FESTIVAL CAIPIRO ROCK

Jovem produzindo fanzine no festival Caipiro Rock, em Serrana, São Paulo. Fotografia de 2015.

Sugestão de cronograma

O projeto poderá ser desenvolvido em vinte aulas, além do período complementar para o trabalho de campo e a divulgação do fanzine. Essas aulas podem ser distribuídas para que a execução do projeto ocorra ao longo de um bimestre, um trimestre ou um semestre.

Duração do projeto: vinte aulas de aproximadamente cinquenta minutos e um período complementar para apresentação

Atividade	Duração
Abertura e Conheça o projeto	uma aula
Etapa 1	três aulas
Etapa 2	três aulas
Etapa 3	quatro aulas
Etapa 4	quatro aulas
Produzindo	quatro aulas
Compartilhando	período complementar
Avaliando	uma aula

Sugere-se que os professores de **sociologia** e/ou **geografia** liderem o desenvolvimento deste projeto.

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

ETAPA 1

Juventude ou juventudes?

A ideia de juventude é comumente associada à vitalidade, à criatividade e à mudança. Jovens são, frequentemente, tomados como aqueles que apresentam novas maneiras de ver o mundo e desafiam normas estabelecidas. Nesse sentido, é comum que a juventude seja ligada à rebeldia, à independência e à experimentação. Esses testes, experimentos e descobertas, contudo, muitas vezes são interpretados de maneira negativa: há, no imaginário social, estereótipos que classificam os jovens como irresponsáveis ou pouco dedicados a questões como política ou trabalho. Esses estereótipos são resultado de generalizações que não consideram a diversidade das experiências juvenis, bem como o protagonismo social dos jovens.

A juventude é uma construção histórica e cultural: as maneiras de ser jovem variam conforme os aspectos socioculturais, econômicos e geográficos, e os marcadores sociais, como gênero, raça ou cor, etnia, classe social e sexualidade, que atravessam os sujeitos jovens e suas vivências.

Nesta etapa, você vai

- Compreender como as ciências humanas abordam a juventude e a adolescência.
- Conhecer direitos das crianças e dos adolescentes, inclusive aqueles relacionados ao ingresso no mundo do trabalho.
- Identificar movimentos de protagonismo juvenil da história contemporânea.
- Refletir sobre como há experiências juvenis variadas segundo o contexto cultural.
- Identificar as formas de expressão da juventude na escola.

O que é ser jovem?

"Você não é mais criança!" Essa frase lhe soa familiar? Em determinados momentos da vida, surgem sinais de que a infância ficou para trás e que é hora de assumir responsabilidades. Estranhamente, ao mesmo tempo, os adultos insistem em demarcar o que os jovens devem ou não fazer. Nesses momentos, é comum sentir que se está no meio do caminho, entre uma fase de proteção e outra de responsabilidades que exigem preparação. Esse período também é acompanhado de mudanças corporais e emocionais: os modos de pensar e de agir começam a se transformar, e cresce o desejo por mais autonomia para tomar decisões. Às vezes, esses processos geram frustrações e conflitos de convívio.



Ilustração artística para fins didáticos representando jovens com diferentes estilos e gostos.

ILUSTRAÇÃO: MARCEL LISBOA; FOTOS: CARLOS E. SANTA MARIA/SHUTTERSTOCK, TRINET UZUN/SHUTTERSTOCK, ROHAPPY/SHUTTERSTOCK, MEOWLINA MEOW/SHUTTERSTOCK, KIR_S/SHUTTERSTOCK, ANIWHITE/SHUTTERSTOCK, HOWLETTERY/SHUTTERSTOCK, BEATRIZ VERA/SHUTTERSTOCK, MOTORTION FILMS/SHUTTERSTOCK, QUALITY STOCK ARTS/SHUTTERSTOCK

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

Infância, adolescência e juventude

Será que ser jovem é o mesmo que ser adolescente? Os significados desses termos variam de acordo com a época e o contexto social. Não há definições para adolescência e juventude que não considerem as transformações ao longo do tempo e as vivências de diferentes sociedades.

De modo geral, entende-se a adolescência como uma fase de amadurecimento das emoções e de desenvolvimento da identidade. Enquanto a infância e a adolescência são identificadas como fases em que os indivíduos precisam de proteção integral da sociedade, a juventude é um período de desenvolvimento de maior autonomia. Isso implica a possibilidade de determinar as próprias ações e decisões com mais liberdade e responsabilidade sobre elas.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece a adolescência como a fase que se estende dos 12 aos 18 anos. O Estatuto da Juventude, por sua vez, considera jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade. Essas duas leis federais – de 1990 e 2013, respectivamente – são complementares e definem direitos para crianças, adolescentes e jovens no Brasil, além de orientarem as políticas públicas voltadas especialmente para pessoas nessas faixas etárias.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é uma lei que detalha direitos já previstos pela Constituição Federal de 1988 para as crianças e os adolescentes. Segundo essa lei:

> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2024. p. 14.

OBJETO DIGITAL **Vídeo: O Estatuto da Criança e do Adolescente**

O início da vida profissional, ou seja, o ingresso no mundo do trabalho, também é um tema regulamentado pelo ECA de acordo com o critério idade. Como a educação é um direito, é fundamental que crianças e adolescentes frequentem as escolas e priorizem seus estudos. Por isso, os adolescentes só podem trabalhar na condição de aprendizes a partir dos 14 anos de idade. E o trabalho formal só é legalmente permitido a partir dos 16 anos.

O adolescente empregado como aprendiz não pode realizar trabalhos noturnos, perigosos ou que causem danos à saúde, e deve continuar frequentando a escola. A empresa contratante deve garantir seus direitos trabalhistas, como férias remuneradas (coincidentes com as férias escolares), 13º salário e previdência social.

Até o início do século XX, era comum que as crianças realizassem tarefas semelhantes às dos adultos no ambiente doméstico, no campo, em fábricas, no comércio e em outras atividades; assim, participavam do mundo do trabalho desde a infância, principalmente se pertenciam a classes sociais mais pobres.

Contudo, a pressão dos movimentos de trabalhadores que contestavam a exploração do trabalho infantil e a expansão do conhecimento científico sobre o desenvolvimento humano em diferentes fases da vida reforçou a compreensão de que, para seu pleno desenvolvimento, crianças e adolescentes devem desfrutar de um período de estudos e de amadurecimento. A partir da criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919, foi estabelecida a idade mínima de 14 anos para o trabalho. Gradativamente, os países estabeleceram leis e limites locais sobre o tema, que continua em debate.

Os dados numéricos sobre os jovens aprendizes no Brasil foram retirados de: CONTRATAÇÃO de jovens aprendizes tem o melhor resultado da história no primeiro semestre de 2024. **Ministério do Trabalho e Emprego**, 9 ago. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Agosto/contratacao-de-jovens-aprendizes-tem-o-melhor-resultado-da-historia-no-primeiro-semestre-de-2024. Acesso em: 15 out. 2024.

Sabia que...

A Lei do Jovem Aprendiz (Lei nº 10.097/2000) determina que toda empresa de grande ou médio porte deve contratar um número de jovens aprendizes equivalente a, no mínimo, 5% e, no máximo, 15% do seu quadro de funcionários.

Em 2024, havia 614.575 jovens aprendizes no Brasil. Desse total, 66,3% tinham até 17 anos de idade, e 52,6% eram mulheres.

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

O trabalho infantil no Brasil

No Brasil, o Decreto nº 1.313 de 17 de janeiro de 1891 regulamentou a atuação de menores nas fábricas do Rio de Janeiro, então capital federal, definindo o limite de 12 anos como idade mínima para o trabalho nas indústrias. Por se tratar de uma lei local, em uma época com pouca divulgação de informações e fiscalização, o decreto foi pouco efetivo em impedir a exploração do trabalho infantil. Em 1943, com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a idade de 14 anos foi adotada para regulamentar a atividade dos aprendizes em uma lei de abrangência nacional.

Os dados numéricos sobre o trabalho infantil no Brasil em 2023 foram retirados de: IBGE. **PNAD Contínua**: trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2023 – informativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. p. 1.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 1,9 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos de idade estavam em situação de trabalho infantil no Brasil em 2023 – o que corresponde a quase 5% desse grupo etário. Cerca de 586 mil crianças e adolescentes exerciam atividades listadas entre as piores formas de trabalho infantil por serem prejudiciais à saúde ou envolverem risco de acidentes.

De modo geral, crianças e jovens estão mais vulneráveis a situações forçadas e precárias de trabalho, cujos efeitos sobre a saúde e o desenvolvimento pessoal e profissional são mais danosos que aos adultos. O Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania dispõe de um canal de denúncia de situações de trabalho infantil e outras violações dos direitos de crianças e adolescentes. Por meio de uma ligação ao Disque 100, qualquer pessoa pode comunicar infrações ao ECA para mobilizar os órgãos do Estado capazes de fornecer auxílio e proteção às vítimas.

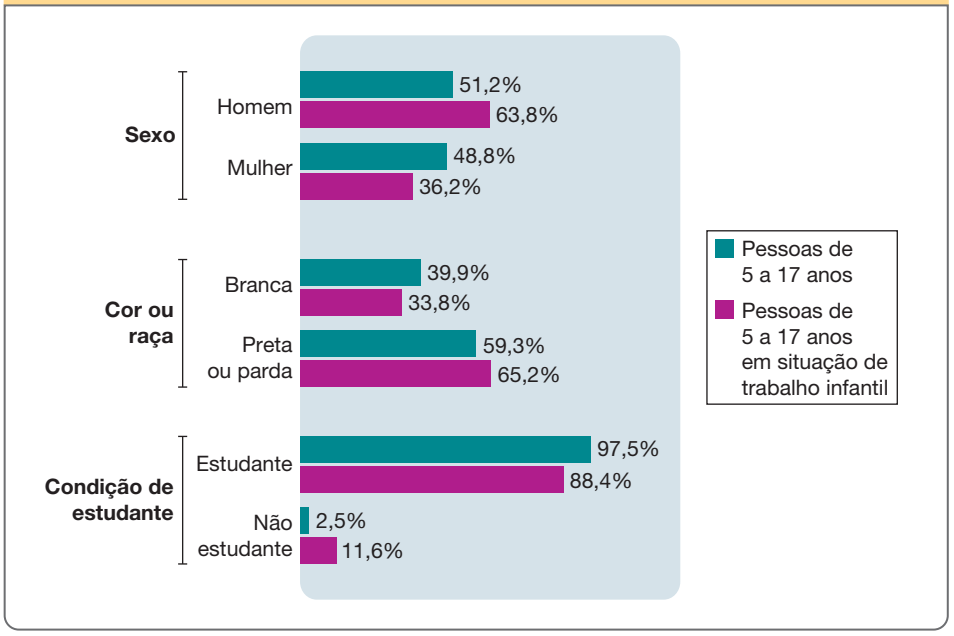
ODS 8

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

Sabia que...

A OIT define como trabalho infantil as atividades que privam as crianças de sua própria infância e ferem sua dignidade, sendo prejudiciais ao desenvolvimento físico e mental. Por essa razão, a organização estabeleceu, em 1999, a Convenção nº 182: uma lista das piores formas de trabalho infantil, que devem ser proibidas aos menores de 18 anos em todos os países. Entre elas, estão a prostituição, o trabalho em condições análogas à escravidão, as atividades ilícitas, a atuação em conflitos armados e as atividades em ambientes arriscados ou que exigem uso de máquinas e instrumentos perigosos.

Brasil: pessoas de 5 a 17 anos de idade, total e em situação de trabalho infantil, segundo as categorias selecionadas (%) – 2023



Fonte: IBGE. **PNAD Contínua**: trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2023 – informativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. p. 6.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Juventude em diferentes contextos

Ainda que as leis determinem intervalos de idade para definir direitos de crianças, adolescentes e jovens, a ideia de juventude pode ser mais ampla do que a abordagem etária, podendo ser associada a critérios socioculturais. Assim explica a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no trecho a seguir.

> Do ponto de vista demográfico, os jovens são, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que, geralmente, está localizada entre os 15 e os 24 anos de idade. No caso de áreas rurais ou de pobreza extrema, o limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos; em estratos sociais médios e altos urbanizados se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos. Segundo diversas circunstâncias particulares, identifica-se, como jovens, um conjunto de pessoas de idades variáveis que não pode ser tratado com começo e fim rígidos.
>
> A partir de enfoques biológicos e psicológicos, a juventude estaria definida como o período que vai desde o momento em que se atinge a maturidade fisiológica até a maturidade social. Mas, nem todas as pessoas de uma mesma idade percorrem esse período vital da mesma forma, nem atingem tal meta ao mesmo tempo, daí que a partir da sociologia e da ciência política se insiste na necessidade de se incorporarem outras dimensões de análise. A juventude tem significados distintos para pessoas de diferentes estratos socioeconômicos, e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias. Esse é um dos embasamentos para a utilização do termo *juventudes* no plural. [...]

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília, DF: Unesco, 2004. p. 25.

Mesmo sem marcos exatos, a ideia da juventude no mundo ocidental é usualmente relacionada à beleza, ao vigor físico e à capacidade de inovar, entre outros atributos. Talvez por isso, muitas pessoas, de variadas idades, queiram parecer jovens. Como você estudou no início desta etapa, a juventude também é associada a uma maior predisposição ao questionamento e à transgressão, comportamento que costuma ser usado para tentar justificar os conflitos entre jovens e adultos, principalmente quando adultos precisam lidar com os processos de mudança dos jovens com os quais convivem mas não estão preparados para isso.

Apesar das semelhanças entre os jovens, a juventude não é uma fase da vida de comportamento único. Ao trilhar o caminho de novidades físicas, emocionais e cognitivas que se refletem na relação consigo e com outros indivíduos, cada jovem passa por experiências particulares. Nesse processo complexo de construção da própria identidade, os jovens tendem a se aproximar de grupos que se expressam de formas com as quais se identificam.

> Através dos elementos identitários concretizados em acessórios e músicas, as tribos juvenis criam um arcabouço cultural para que determinadas vivências e valores sejam compartilhados de uma maneira significativa para esses jovens. Uma vez integrado a uma tribo específica, o indivíduo passa a se apropriar de determinados comportamentos, vestuário e acessórios que o identificam como um membro da tribo. [...]

MAMMANA NETO, Oswaldo. Representações de tribos juvenis no espaço urbano: primeiras reflexões. **Cordis**: Revista Eletrônica de História Social da Cidade, São Paulo, n. 1, 2012. p. 4.

OUTRAS FONTES

Atlas das juventudes
Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/. Acesso em: 16 out. 2024.

O *site* divulga uma série de conteúdos sobre as juventudes brasileiras, evidenciando a diversidade de experiências e vivências dos jovens no país.

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

Movimentos para pensar

No decorrer da história, muitos pensadores refletiram acerca da juventude de diferentes perspectivas. Até a primeira metade do século XX, as linhas de estudo podiam ser divididas em duas principais tendências teóricas: a **geracional** e a **classista**. Resumidamente, de acordo com a primeira, conceituava-se juventude como uma fase da vida cujos determinantes eram características biológicas. Em oposição a essa proposição, a segunda defendia a tese de que a condição social do indivíduo era determinante para sua experiência; por isso, a juventude não poderia ser estudada como condição uniforme.

Foi a partir da década de 1950, quando jovens organizaram vários movimentos e conquistaram espaço contestando valores dominantes do meio em que viviam, que a juventude se tornou um importante objeto de estudo. A seguir, você poderá entender melhor alguns desses movimentos.

Jovens contestadores

No final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), no contexto da Guerra Fria, os Estados Unidos se destacaram como grande potência capitalista em oposição à União Soviética socialista. Enquanto o socialismo soviético pregava a igualdade garantida por um Estado que assegurasse moradia, saúde, trabalho e educação para todos, o governo estadunidense propagandeava o *American way of life*, um modo de vida baseado no conforto material proporcionado pelo consumo, que só seria possível em um Estado liberal, no qual as pessoas prosperassem por meio do trabalho. O conforto prometido, entretanto, não fazia parte da realidade de toda a população estadunidense.

A propaganda era uma das formas de confronto indireto entre Estados Unidos e União Soviética, que disputavam a hegemonia política e econômica do mundo. Outra forma de disputa se concretizava na área de ciência e tecnologia, por meio dos programas espaciais e da produção industrial bélica, mantendo o planeta sob a ameaça constante de um possível conflito nuclear entre as duas grandes potências.

Nesse contexto, em meio à tensão de um mundo polarizado, jovens estadunidenses começaram a questionar alguns padrões comportamentais. No final da década de 1940, um grupo deles pregava um modo de vida despreocupado com a moda e com quaisquer padrões de consumo. Denominados *hipsters*, eles curtiam *jazz* e eram influenciados pela filosofia existencialista (leia o texto do boxe na página 51).

Nas décadas de 1950 e 1960, jovens intelectuais e artistas que questionavam a ordem vigente juntaram-se aos *hipsters*, rompendo com valores morais e padrões estéticos por meio de escritos e músicas que abordavam temas considerados tabus, como sexo, drogas e alienação política. Esses intelectuais e artistas compunham a chamada geração *beat*.

Em meados da década de 1950, na confluência de todos os movimentos que rompiam com os padrões instituídos, surgiu o *rock and roll*, gênero musical dançante formado com base no *blues* e no *country*.



BETTMANN ARCHIVE/GETTY IMAGES

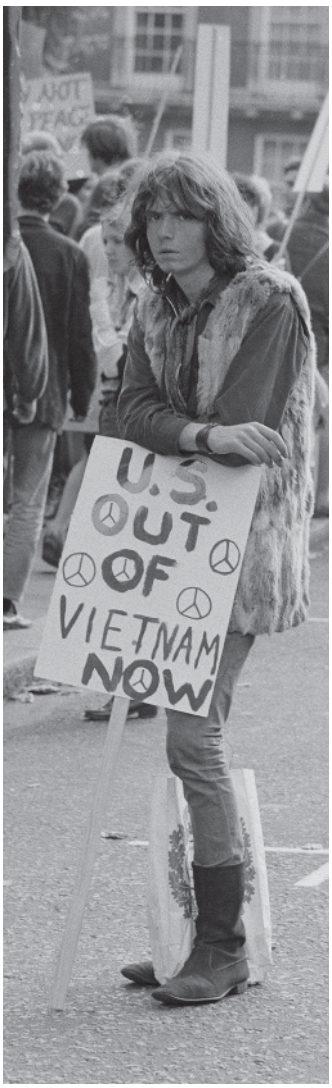
Jovens dançam *rock and roll* em Londres, Reino Unido. Fotografia de 1959. As *performances* dançantes ao som do *rock* provocavam escândalo nos setores tradicionais das sociedades da década de 1950.

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

Todos esses movimentos foram fundamentais para a consolidação do que ficou conhecido como **contracultura**. Na década de 1960, um dos movimentos juvenis mais importantes da contracultura foi o *hippie*. Usando roupas coloridas e negando os padrões da moda, os *hippies* defendiam o amor livre e um modo de vida simples, sem consumo e conectado com a natureza. Apesar de não ser considerado político, esse movimento pacifista teve muito destaque nas contestações à Guerra do Vietnã (1955-1975), ficando famoso pela expressão "Faça amor, não faça guerra".

Na década seguinte, iniciou-se no Reino Unido e nos Estados Unidos o movimento *punk*, formado essencialmente por jovens que não viam possibilidades de futuro, defendiam a negação de qualquer autoridade e tinham como sistema político ideal o anarquismo, uma ideologia política baseada na organização coletiva, sem a presença de autoridades, que considera o Estado e a propriedade privada restrições às chances de emancipação humana. No geral, os *punks* usavam roupas escuras (às vezes rasgadas) e acessórios metálicos e pontiagudos. Além disso, expressavam-se por meio de um estilo musical caracterizado por fortes batidas, ritmo acelerado e letras sarcásticas ou de contestação social. O movimento repercutiu rapidamente em outros países, tendo mais representatividade no Brasil a partir da década de 1980.

Apesar de apresentarem algumas características originais próprias, esses movimentos e manifestações passaram a incorporar elementos da realidade local à medida que ampliaram sua área de abrangência.



HARRY DEMPSTER/DAILY EXPRESS/HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

Jovem *hippie* protestando contra a Guerra do Vietnã em Londres, Reino Unido. Fotografia de 1969. A placa exibe a mensagem: "Estados Unidos fora do Vietnã agora". Com a cobertura feita pela mídia, o movimento *hippie* contra a guerra extrapolou as fronteiras dos Estados Unidos.

Sabia que...

A filosofia existencialista foi uma corrente iniciada no século XIX por pensadores que questionavam o excessivo racionalismo da tradição filosófica. Segundo os existencialistas, o ser humano é livre para constituir-se e responsável pelo que se torna. Entre os expoentes do pensamento existencialista, estão Søren Kierkegaard, Martin Heidegger e Jean-Paul Sartre. A filosofia existencialista de Sartre exerceu muita influência nos movimentos contestatórios juvenis formados logo após a Segunda Guerra Mundial.

Pensando a juventude

Nesse contexto de grande efervescência juvenil, durante a Guerra Fria, os estudos sobre a juventude no mundo ocidental ganharam fôlego.

> Interessados em analisar o conceito de cultura jovem como novidade do pós-guerra na Europa e particularmente na Grã-Bretanha, os pesquisadores do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, através de sua mais importante obra, a famosa coletânea de textos intitulada: Resistance Through Rituals: youth subcultures in post-war Britain [Resistência por meio de rituais: subculturas juvenis na Grã-Bretanha no pós-guerra] (1993 [1976]), apontaram uma série de mudanças, levantadas por um debate mais amplo, além da escola e da expansão da educação, como responsáveis pela visibilidade alcançada pela categoria juventude após os anos 1950. Estes autores destacam como um dos primeiros fatores o aumento do mercado e do consumo no pós-guerra que propiciou o crescimento da indústria de lazer voltada para a juventude. Tal evento teria criado as condições para o desenvolvimento daquele que consideram o segundo fator responsável pelo destaque da juventude: "a emergência dos meios de comunicação de massa, dos entretenimentos de massa, da arte de massa e da cultura de massa" [...].
>
> PEREIRA, Alexandre Barbosa. Muitas palavras: a discussão recente sobre juventude nas ciências sociais. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 1, 2007. p. 4. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/pontourbe/article/view/221532/202652. Acesso em: 26 ago. 2024.

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

Bourdieu e a juventude

Em 1978, durante uma entrevista, o sociólogo francês Pierre Bourdieu afirmou que "a juventude é apenas uma palavra", pois "somos sempre o jovem ou o velho de alguém". Assim, segundo ele, o termo *juventude* não tem sentido isoladamente, sendo determinado em contraste à noção do que se entende pela condição de velho (ou adulto) em um contexto cultural específico. Dezoito anos depois, os sociólogos argentinos Mario Margulis e Marcelo Urresti publicaram um texto intitulado *A juventude é mais que uma palavra*, referindo-se à afirmação de Bourdieu. Segundo os argentinos, o francês considera a juventude "mero signo", uma "construção cultural desgarrada de outras condições".

Atualmente, a juventude é entendida como uma noção social e culturalmente construída, pois a forma como os indivíduos vivem essa etapa de transição da infância para a vida adulta – ou seja, a preparação para a inserção nas diversas dimensões da vida social de forma autônoma, exercendo plenamente os direitos e deveres de cidadãos – depende do meio onde vivem. As experiências juvenis são marcadas por diferenças de gênero, classe social, raça ou cor, etnia e sexualidade. Essas diferenças são determinantes para a forma como as pessoas vivem essa etapa da vida. Ser jovem no meio urbano é diferente de o ser no meio rural ou em comunidades tradicionais, como as ribeirinhas e quilombolas. Assim, entende-se que cada sociedade atribui valores, significados e papéis sociais aos seus jovens. Por isso, não se pode tratar de "uma juventude", mas de "juventudes" e suas formas de expressão, que se relacionam diretamente à experiência cotidiana.

Qual é sua forma de viver e expressar a juventude?

A afirmação de Pierre Bourdieu foi retirada de: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121. A afirmação de Margulis e Urresti foi retirada de: MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palavra. *In*: MARGULIS, Mario (ed.). **La juventud es más que una palavra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 2008. p. 16.

RESPONDA NO CADERNO.

ATIVIDADES

1. **Existem fatores comuns a todos os jovens? Com base nesses fatores, é possível conceituar a juventude de forma única? Justifique.**
2. **Leia o trecho do texto da Unesco sobre juventude reproduzido na página 49 e reflita sobre a seguinte questão: por que a juventude no meio rural começa mais cedo que a do meio urbano?**
3. **Muitos dos direitos previstos no ECA ainda não são efetivos para todas as crianças e todos os adolescentes no Brasil. A partir do trecho da lei reproduzido na página 47 e de suas vivências e seus conhecimentos, identifique quais desses direitos exigem ações da sociedade e do poder público para que sejam garantidos no lugar em que você vive.**
4. **Retome o texto das páginas 50 e 51 e faça o que se pede.**
   a. Identifique as principais características políticas do período no qual ocorreram os movimentos juvenis mencionados no texto.
   b. Selecione dois movimentos juvenis citados e identifique os elementos agregadores de cada um deles.
5. **Analise a charge e responda às questões.**
   a. Em sua opinião, qual é a crítica expressa na charge? Justifique.
   b. Retome o texto da página 51 e responda: a relação entre os meios de comunicação e a juventude expressa na charge é a mesma defendida pelos pesquisadores britânicos do Centre for Contemporary Cultural Studies? Por quê?



Juventude, charge de Claudio Furton, 2016.

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

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

Para encerrar essa etapa, você e os colegas levantarão informações para a compreensão das afinidades entre os jovens dos diferentes grupos da comunidade da qual fazem parte. Para isso, sigam os procedimentos listados a seguir.

1. **Listem os grupos de jovens que vocês reconhecem na comunidade escolar. Antes de elaborar a lista, solicitem a alguém que se voluntarie para ser o mediador da conversa, garantindo que todos se manifestem de maneira organizada. Reflitam sobre estas questões.**
   - É possível identificar diferentes grupos de jovens na escola e em outros locais da comunidade?
   - Como um grupo pode ser reconhecido? Que critérios vocês utilizariam para identificá-lo?
   - É possível apontar um jovem como pertencente a um grupo sem conhecer a forma como ele se identifica? Quem define se alguém faz ou não parte de um grupo?
   - O que pode motivar um jovem a querer integrar um grupo?

   Outras questões podem ser formuladas para enriquecer a conversa. Entretanto, é preciso ficar claro que pertencer a um grupo é uma opção individual. Registrem as reflexões do grupo, pois serão retomadas na atividade final deste projeto: a elaboração do fanzine.

2. **Montem um quadro na lousa para completar, de forma sintética, as informações sobre os grupos elencados na etapa anterior. A ideia é verificar a percepção que os jovens têm de si mesmos e do modo como se organizam socialmente de acordo com suas afinidades.**

   Na primeira coluna, escrevam o nome dos grupos identificados pela turma ou, se preferirem, selecionem alguns. Na linha superior, definam critérios que podem ser usados para definir esses grupos (algumas possibilidades são: modo de se vestir, pessoas de referência, hábitos de consumo, maneiras de se expressar e locais de encontro). Observem o modelo.

Grupos juvenis da comunidade escolar

Denominação do grupo	Modo de se vestir	Pessoas de referência	Hábitos de consumo	Maneiras de se expressar	Locais de encontro

MODELO MODELO

Em seguida, preencham o quadro com as características dos grupos, sempre com respeito às diferenças. É importante respeitar a fala dos colegas, ouvindo-os com atenção para que a conversa seja organizada, produtiva e respeitosa. A participação de todos é muito importante, pois esse é um exercício de valorização da diversidade e de descoberta do potencial criativo da turma.

O conhecimento sobre o comportamento dos colegas será valioso na elaboração final do projeto. Por isso, copiem o quadro ou fotografem a lousa para retomar em suas descobertas quando forem discutir as ideias para a confecção do fanzine.



IGOR ALECSANDER/GETTY IMAGES

Jovens realizando um trabalho em grupo em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2019. Nas atividades coletivas, é sempre importante ouvir atentamente aos colegas e respeitar os diferentes pontos de vista.

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

ETAPA 2

A diversidade juvenil

A diferença entre os termos *juventude* e *juventudes* reflete um esforço de visibilizar a diversidade dessa população. O uso do termo *juventude*, no singular, sugere a existência de uma homogeneidade, passando a ideia de que a juventude, como fase da vida, é marcada por traços comuns – sejam eles a rebeldia, a busca de identidade ou a transição para a vida adulta – e que, em consequência disso, todos os jovens compartilham as mesmas vivências, comportamentos, medos, sonhos e desafios. Dessa forma, o uso do termo *juventude* pode ser insuficiente para comunicar a ampla diversidade de identidades, vivências, interesses, formas de agir e se relacionar existentes entre os jovens. Diante disso, o mais adequado é se referir a *juventudes,* no plural, reconhecendo a existência de múltiplas formas de ser jovem, profundamente influenciadas por marcadores sociais como classe social, raça ou cor, etnia, gênero, sexualidade e local de moradia.

Nesta etapa, você vai

- Compreender a diversidade das juventudes, reconhecendo que as experiências juvenis variam de acordo com marcadores como classe social, raça ou cor, etnia, gênero, sexualidade, entre outros.
- Refletir sobre como as juventudes são plurais, identificando diferentes formas de expressão juvenil na sociedade brasileira, com ênfase nas juventudes contemporâneas.
- Reconhecer como a pandemia afetou as juventudes no Brasil, com destaque para a experiência escolar.
- Reconhecer a importância de considerar a percepção dos jovens sobre suas vivências na elaboração de ações e na construção de um projeto de vida pessoal.
- Conhecer alguns movimentos das juventudes no Brasil, com atenção a como exercem resistência e protagonismo.

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

Juventudes brasileiras: condicionantes sociais

As juventudes vivem realidades diversas, condicionadas por fatores sociais que moldam suas experiências e oportunidades. O acesso a direitos sociais, por exemplo, como educação, saúde, trabalho e moradia, varia significativamente entre os jovens, dependendo de seu contexto. Por exemplo, um jovem que precisa conciliar os estudos no Ensino Médio com o trabalho para ajudar no sustento da família, ou uma jovem mãe que concilia a educação com o cuidado com uma criança vivem realidades diferentes da de um jovem que pode se dedicar integralmente ao ingresso no Ensino Superior, frequentando cursos preparatórios para o vestibular com suporte financeiro familiar. Um jovem LGBTQIA+, que vive em seu cotidiano situações de discriminação e violência, tem uma experiência diferente da de um jovem heterossexual, que vive com maior aceitação social. Esses exemplos mostram como os modos de viver a juventude não constituem uma experiência única. Nesse sentido, ao falar das juventudes brasileiras, é fundamental atentar às diferenças sociodemográficas que caracterizam essa população.

OUTRAS FONTES

Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas
Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

Este documento reúne a legislação nacional e os atos internacionais que regulam os direitos dos jovens no Brasil e no mundo.

SECRETARIA GERAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - GOVERNO FEDERAL



4ª Conferência Nacional de Juventude, em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2023. As conferências nacionais de juventude reúnem jovens de todas as regiões do Brasil para debater temas como educação, emprego, cultura, saúde, segurança e cidadania e definir orientações para a construção de políticas públicas.

Diferenças e desigualdades

ODS 5

ODS 10

A expressão **marcadores sociais da diferença** é um conceito utilizado nas ciências humanas para categorizar, descrever e analisar as diferenças e desigualdades que demarcam as experiências de indivíduos e grupos em uma sociedade. Dá-se o nome de **diferença** às características distintas entre seres humanos, grupos ou sociedades. Já o termo **desigualdade** faz alusão ao conjunto de processos e experiências que favorecem alguns indivíduos ou grupos em detrimento de outros. Nesse sentido, a desigualdade pode estar associada à diferença e derivar dela, mas não é seu sinônimo.

Os marcadores sociais da diferença são o conjunto de características que diferenciam um ser humano de outro. Cada pessoa manifesta múltiplos marcadores, tais como gênero (homem, mulher e travesti, entre outros), raça ou cor (preto, pardo e branco, entre outros), sexualidade (homossexual, heterossexual e bissexual, entre outros) e local de origem (nordestino, gaúcho, morador de área rural, entre outros). O conjunto desses marcadores designa como cada pessoa se reconhece, bem como a forma como é vista pelas demais pessoas. Os marcadores sociais da diferença estão, portanto, diretamente ligados à constituição da identidade.

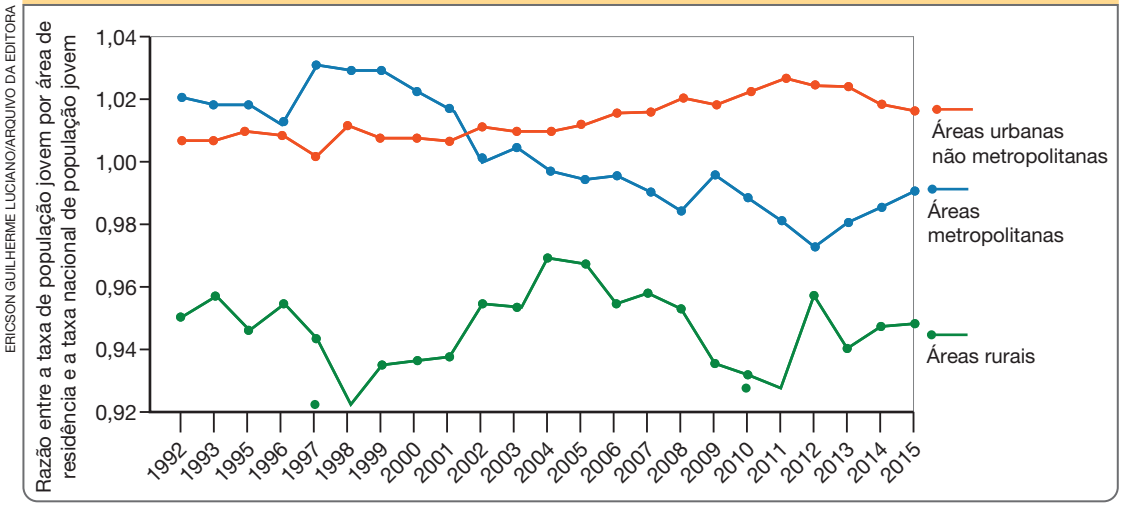
Nas interações sociais, características como gênero, cor, origem, classe social, orientação sexual, entre outras, marcam a forma como cada jovem experimenta a realidade, porque estipulam campos de possibilidades para a existência e determinam as relações que cada indivíduo estabelece com seu entorno. Além de constituir a identidade, os marcadores sociais da diferença demarcam características usadas para hierarquizar e discriminar pessoas e grupos, determinando acessos diferenciais à plena garantia de direitos civis (como o direito à liberdade, à propriedade, entre outros) e sociais (como o direito à educação, à saúde, ao trabalho etc). Os marcadores não são apenas características individuais, mas influenciam profundamente as oportunidades, os direitos e as experiências que as pessoas têm ao longo da vida. Para os jovens, esses marcadores moldam suas experiências de maneira significativa ao estabelecerem acessos diferenciados a recursos e oportunidades. A análise desses marcadores sociais ajuda a identificar disparidades nas experiências e oportunidades disponíveis para eles.

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

Distribuição populacional

Segundo o *Atlas das juventudes*, desde as últimas décadas do século XX até o início da década de 2000, a taxa de jovens vivendo em áreas metropolitanas foi maior em relação à taxa nacional de população jovem. A partir de 2002, esse cenário mudou: as áreas urbanas não metropolitanas passaram a registrar as maiores taxas. Já nas áreas rurais, de 1992 a 2015, o percentual de jovens foi inferior ao da média nacional, refletindo o deslocamento de parte dessa população para as cidades.

Brasil: distribuição de jovens por área de residência – 1992-2015



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BARÃO, Marcus; RESEGUE, Mariana; LEA, Ricardo (coord.). **Atlas das juventudes**: evidências para a transformação das juventudes. [*S. l.*]: Em Movimento, 2021. p. 19.

Analisando a distribuição regional, em 2019, a Região Norte apresentou a maior concentração populacional jovem, com 43% da população composta de pessoas com menos de 24 anos, bem como as cidades com as maiores taxas de população jovem. Já na Região Sul e na Região Sudeste estavam as capitais com menor parcela de população jovem do Brasil. O menor percentual de jovens ocorria no Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, seguido por Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul; Vitória, no Espírito Santo; e Curitiba, no Paraná.

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



CADU DE CASTRO/PULSAR IMAGENS

Jovens dançam carimbó às margens do Rio Tocantins, na comunidade quilombola de Mangabeira, em Mocajuba, Pará. Fotografia de 2022.

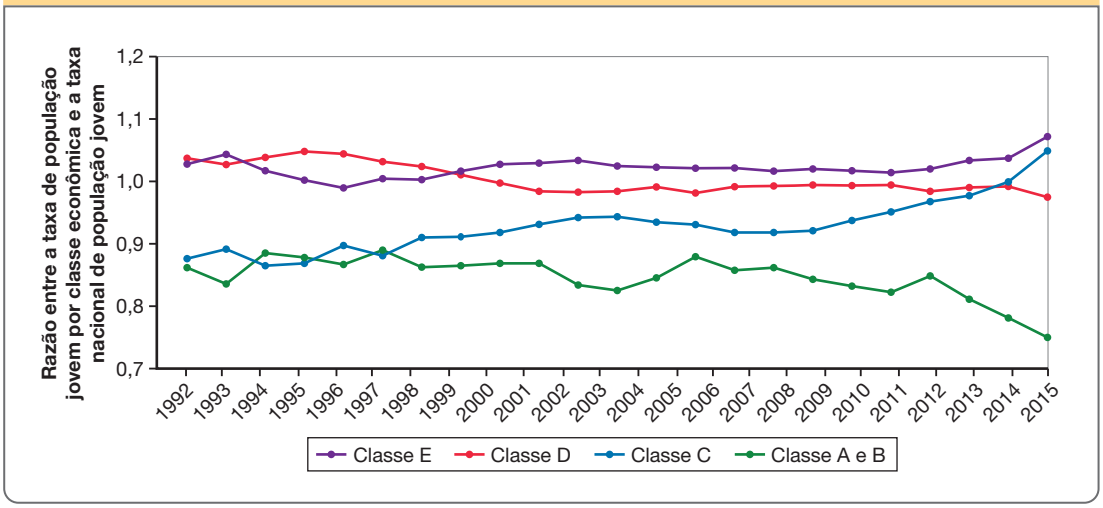
Classe social e condições de vida

Segundo a análise do *Atlas das juventudes*, há 10% mais chances de encontrar jovens na metade mais pobre da população. No Brasil, em 2017, 8,3% dos jovens viviam em situação de extrema pobreza, enquanto 30,1% estavam em situação de pobreza, com menos de 5,5 dólares ao dia. Tais dados revelam como é importante refletir sobre as desigualdades nas condições de vida dos jovens e nos desafios que eles enfrentam.

Um desses desafios diz respeito à escolarização. Em 2018, 11,8% dos jovens de 15 a 17 anos pertencentes aos 20% mais pobres da população brasileira deixaram de frequentar a escola antes de concluir a Educação Básica. Esse percentual representa um volume oito vezes maior de evasão do que o de jovens de 15 a 17 pertencentes aos 20% mais ricos da população. A diferença evidencia como a pobreza afeta parcela considerável dos jovens no Brasil.

No gráfico a seguir, é possível notar que, desde a década de 1990, a presença de jovens em classes economicamente mais abastadas (como A e B) tem apresentado queda, ao passo que há um aumento de jovens nas classes C e E.

Brasil: distribuição de jovens por classe econômica – 1992-2015



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BARÃO, Marcus; RESEGUE, Mariana; LEA, Ricardo (coord.). **Atlas das juventudes**: evidências para a transformação das juventudes. [*S. l.*]: Em Movimento, 2021. p. 20.

Intersecções entre gênero, raça ou cor e sexualidade

Marcadores como gênero, raça ou cor e etnia também moldam a vida dos jovens, influenciando seu acesso a recursos, serviços de saúde e oportunidades de estudo e trabalho.

A maioria da população jovem brasileira é negra (que, segundo o IBGE, engloba os indivíduos pretos e pardos). De acordo com o *Atlas das juventudes*, em 2020, entre os jovens, 61% eram negros, 38% eram brancos, 0,5% eram amarelos, e 0,4%, indígenas. Quanto ao gênero, essa publicação aponta que há razoável equilíbrio na distribuição, mas variação entre faixas etárias: enquanto na população entre 15 e 24 anos a maioria é de homens, na faixa dos 25 aos 29 a maioria é de mulheres.

A produção de dados sobre a população LGBTQIA+ é muito deficitária. Estudos do Grupo Gay da Bahia, organização da sociedade civil, estimam que a população brasileira apresente cerca de 10% de homens homossexuais, 6% de mulheres homossexuais e 0,5% de pessoas trans. Tais dados, entretanto, não são cruzados com o marcador etário, o que dificulta precisar os percentuais populacionais entre os jovens.

No mercado de trabalho brasileiro, as mulheres negras jovens são o grupo mais afetado pelo desemprego e pela desigualdade salarial, com remunerações inferiores aos demais grupos populacionais. Além disso, muitas delas atuam em trabalhos de cuidado e informais, pouco valorizados e frequentemente sujeitos a condições precárias, sem benefícios ou cobertura de direitos trabalhistas. No que tange à escolarização, os homens negros jovens apresentam maiores índices de evasão escolar. A sexualidade também é um marcador determinante nas experiências dos jovens. Jovens LGBTQIA+ enfrentam desafios relacionados à aceitação, o que implica situações de discriminação e violência que, muitas vezes, afetam a saúde mental, bem como a escolarização e a inserção no mundo do trabalho.

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

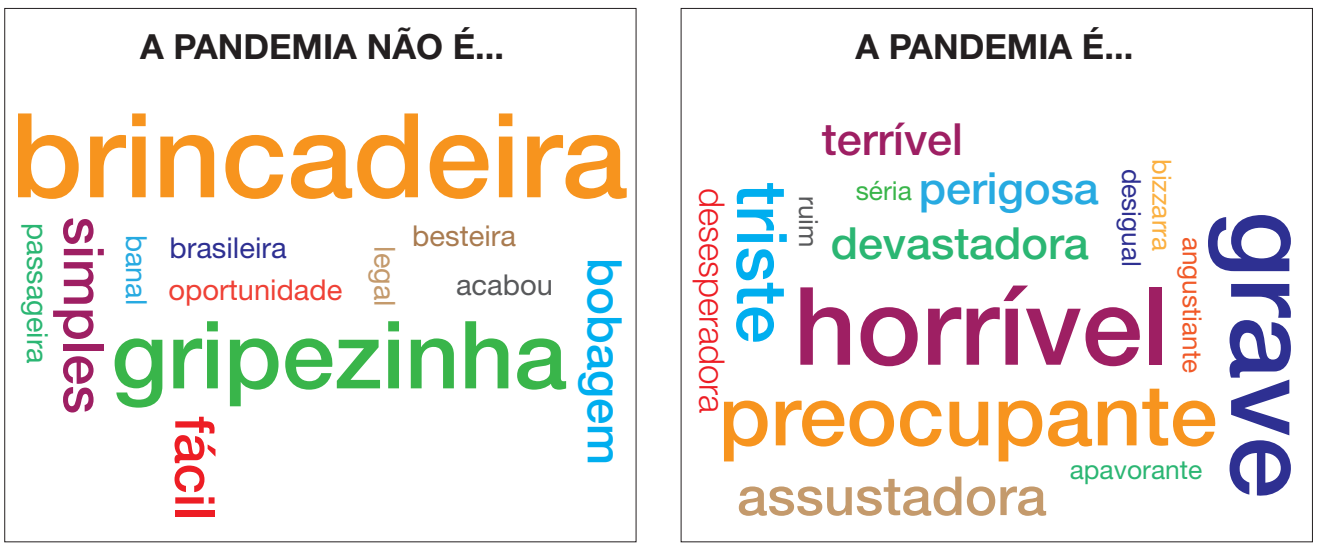
Impactos da pandemia sobre as juventudes

A pandemia de covid-19, que restringiu as interações presenciais em todo o mundo, teve consequências particulares sobre os jovens. Uma delas foi o fato de que a impossibilidade de frequentar escolas e encontrar colegas ampliou o uso de recursos digitais para a comunicação. Se, por um lado, os meios digitais propiciaram o contato entre amigos e a continuidade dos estudos, por outro, seu uso intenso trouxe prejuízos à saúde física e mental, como problemas de visão, sedentarismo, lesão por esforços repetitivos e ansiedade.

Outra consequência da pandemia foi a de que as desigualdades entre as classes sociais tornaram-se mais evidentes. De modo geral, entre a população jovem, houve maior demora para que a rede pública de ensino desenvolvesse mecanismos de ensino a distância, e a falta de equipamentos de uso pessoal entre estudantes mais pobres, associada às dificuldades de manter as atividades de estudo na própria moradia, ampliou a evasão escolar.

Um estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) estimou que, no Brasil, 2 milhões de crianças e jovens de 11 a 19 anos não estavam estudando em 2022 e corriam o risco de não concluir a Educação Básica. Entre os motivos do abandono das aulas mencionados pelos jovens entrevistados, destacavam-se: necessidade de trabalhar, dificuldades de aprendizagem, suspensão das aulas presenciais durante a pandemia, necessidade de cuidar de familiares, falta de transporte, gravidez, deficiência e racismo.

A percepção dos jovens sobre o momento vivido durante a pandemia foi tema de uma pesquisa acadêmica que entrevistou jovens de Porto Alegre. Os participantes foram solicitados a completar duas frases para caracterizar o período. Confira o resultado a seguir.



Fonte: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; SANTOS, Andreia Mendes dos. "Gripezinha? Não! Algo muito grave e preocupante": as percepções de jovens de Porto Alegre (RS) em relação à pandemia de covid-19. *In*: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; CASTILHO, Rosane (org.). **Juventudes brasileiras**: questões contemporâneas. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2021. p. 26.

Os autores da pesquisa, Andreia Mendes dos Santos e Victor Hugo Nedel Oliveira, ressaltaram a importância de que a sociedade conhecesse a percepção dos jovens sobre o que viviam. Segundo eles:

> Pensar e refletir [...] as percepções que jovens de determinada realidade possuem em relação ao período histórico pelo qual se vive é, em um primeiro momento, reconhecê-los como sujeitos de direitos e, ainda, em um segundo momento, distingui-los como atores sociais protagonistas de sua história, de um presente, e não apenas de um futuro que lhes aguardaria. [...]
>
> OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; SANTOS, Andreia Mendes dos. "Gripezinha? Não! Algo muito grave e preocupante": as percepções de jovens de Porto Alegre (RS) em relação à pandemia de covid-19. *In*: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; CASTILHO, Rosane (org.). **Juventudes brasileiras**: questões contemporâneas. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2021. p. 28.

OBJETO DIGITAL
Mapa clicável: A dispersão da covid-19 no Brasil

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Atuação social e expressão cultural

Você acredita que os jovens na sua comunidade, sua cidade ou seu estado têm suas vivências e opiniões consideradas por aqueles que criam leis ou governam o território no qual eles também atuam?

A comunicação é um instrumento fundamental de atuação social. Por meio dela, podemos trocar ideias e opiniões, obter e divulgar informações, transformar a nossa forma de pensar e a dos outros e aprender e ensinar novas habilidades. Nesse sentido, é importante considerar a existência de variadas formas de linguagem (artísticas, corporais e verbais) e a possibilidade de nos expressarmos em diversos meios: em nossas relações pessoais, escolares, profissionais e na vida pública.

Sob um viés profissional, a formação em comunicação social é um dos percursos possíveis para quem quer atuar socialmente por meio da comunicação. O curso superior habilita o comunicador social a trabalhar, por exemplo, como jornalista, publicitário ou profissional em relações públicas.

O jornalista é o profissional que se encarrega de investigar fatos para divulgar informações com veracidade e clareza. Para isso, realiza entrevistas, pesquisa dados, registra imagens por fotografia e vídeo, escreve notícias, edita reportagens, entre outras tarefas.

O publicitário utiliza os meios de comunicação para divulgar produtos e serviços. Para isso, precisa conhecer as ferramentas de comunicação audiovisual e verbal, as características do produto e do público consumidor e os variados meios de comunicação para atender empresas e organizações.

O profissional de relações públicas atua nas interações entre instituições, como órgãos do Estado, organizações da sociedade civil e empresas. O profissional voltado para essa área é responsável por conhecer os valores, as atividades e as características de uma instituição para representá-la diante da sociedade.

Algumas pessoas se destacam socialmente, desde a juventude, pela capacidade de identificar demandas da comunidade ou de um grupo, buscar soluções para problemas sociais e gerenciar conflitos locais. Ainda que esses problemas sejam diversos e possam ser solucionados de diferentes formas, eles geralmente mobilizam a atuação de assistentes sociais, cuja formação no Ensino Superior ocorre em cursos de serviço social. Conhecimentos sobre psicologia, sociologia, direito e política compõem esse curso de graduação com o objetivo de amparar a atuação do assistente social no combate a situações de vulnerabilidade de indivíduos, famílias e comunidades.



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Assistente social visita casa de lavrador em povoado da área rural de Petrolina, Pernambuco. Fotografia de 2016.

Sabia que...

O Estatuto da Criança e do Adolescente alterou profundamente a forma como os menores de idade são considerados em processos judiciais. A partir de 1990, essa lei considerou crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, o que, na prática, significa que as pessoas com menos de 18 anos de idade passaram a ter suas escolhas levadas em conta em processos que as envolviam, como em decisões sobre guarda em caso de divórcio dos pais e liberdade religiosa.

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

Manifestações culturais

As juventudes brasileiras manifestam seus interesses e habilidades de maneiras diversas, ocupando espaços e difundindo expressões culturais. Os bailes de *funk* e de *hip-hop* nas periferias da Região Sudeste, especialmente do Rio de Janeiro e de São Paulo, assim como o tecnobrega na Região Norte, especialmente no Pará, são alguns exemplos de manifestações culturais em que jovens criam e recriam momentos e espaços de diversão, expressão, resistência e visibilidade.

Originado nas favelas do Rio de Janeiro, o *funk* carioca é um gênero de música e dança que mistura batidas eletrônicas com letras que abordam questões sociais, culturais, de consumo e de expressão sexual. O movimento *hip-hop*, que inclui o *rap*, as danças urbanas (como o *breaking*, o *locking* e o *popping*) e o grafite, tem destaque em grandes centros urbanos, como São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Fortaleza, Salvador e Goiânia. Já o tecnobrega é um gênero que combina elementos da música brega com batidas eletrônicas, tratando de temas como amor e vida cotidiana.

Nos últimos anos, têm também ganhado destaque os *slams*, competições de poesia falada que aborda questões de identidade, desigualdade e resistência social. Outra expressão da juventude que tem se disseminado na última década é a cultura *ballroom*. Originada na comunidade LGBTQIA+ afro-americana e latina, é composta de competições que misturam desfile, dança e *performance*.

Além da difusão cultural, juventudes brasileiras têm protagonizado movimentos políticos em período recente. Têm destaque, por exemplo, mobilizações em torno da agenda socioambiental e ocupações de escolas por estudantes secundaristas nos anos de 2015 e 2016 contra reformas curriculares e cortes de verbas públicas para a educação.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Slam das Minas, competição de poesias faladas compostas por mulheres da periferia na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro, estado doRio de Janeiro. Fotografia de 2020.



PAUL ELLIS/AFP

Txai Suruí, jovem ativista indígena do povo Surui Paiter posa durante a Conferência das Nações Unidas sobre Mudança Climática (COP26), em Glasgow, na Escócia. Fotografia de 2021.

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

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. No debate público, há uma distinção entre os termos *juventude* e *juventudes*. Explique essa distinção, caracterizando o sentido de cada um dos termos.
2. A expressão *marcadores sociais da diferença* é utilizada nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para analisar as diferenças e as desigualdades entre pessoas e grupos. Considerando isso, conceitue diferença e desigualdade e, em seguida, explique como elas se articulam.
3. Retome os textos e gráficos das páginas 56 e 57 e, a partir deles, produza um texto dissertativo que analise como diferentes marcadores sociais condicionam as oportunidades dos jovens no Brasil.

Interdisciplinaridade com língua portuguesa

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

Você e os colegas vão sair a campo para realizar entrevistas a fim de conhecer as culturas juvenis e as aspirações dos jovens da localidade. Mas, antes disso, em sala de aula e com a ajuda do professor, preparem o trabalho de campo de acordo com os procedimentos a seguir.

1. Coletivamente, organizem um roteiro de entrevista contendo perguntas que devem ser feitas a pessoas de diferentes gerações que vivem no bairro da escola. Nele, é importante que sejam considerados aspectos relativos à situação dos direitos dos adolescentes no lugar em que vivem, bem como à caracterização das juventudes residentes no bairro (aspectos identitários, manifestações culturais, meios de participação política, entre outros). Formulem perguntas precisas, de fácil compreensão pelos entrevistados.
2. Organizem-se em grupos com pelo menos três integrantes e decidam quantas entrevistas devem ser feitas por grupo. Considerem que todos os grupos farão as mesmas perguntas aos entrevistados. Quanto mais entrevistados, mais diversas tendem a ser as opiniões.
3. Acessem uma plataforma *on-line* ou serviço de GPS que permita verificar o mapa do entorno da escola, delimitem a área em que as entrevistas serão feitas, de acordo com a quantidade total de estudantes da turma, e dividam essa área de modo que cada grupo fique com uma parte.
4. Avaliem o tempo necessário para o trabalho de campo e organizem, com o professor, um cronograma com as datas e os horários das saídas.
5. Providenciem os materiais de que vão precisar: canetas, lápis, papel, gravador de voz, câmera fotográfica etc.
6. Em campo, primeiramente, registrem a percepção que vocês têm dos grupos juvenis da localidade. Para isso, explorem a área que coube ao grupo. Registrem, em fotografias e por escrito, tudo o que considerarem relevante nessa área do bairro.
7. Em seguida, entrevistem as pessoas e registrem a percepção delas sobre o lugar e suas juventudes. Com a permissão dos entrevistados, vocês podem registrar a entrevista, ou utilizar caneta e papel para anotar as respostas. Se possível, fotografem os locais mencionados nos relatos dos entrevistados.

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

ETAPA 3

Conhecer para intervir

Na etapa anterior, você analisou a diversidade das juventudes brasileiras. Nesta, você vai compreender melhor o que é protagonismo e saber como as mídias refletem ações de protagonismo e cidadania. Depois, vai conferir alguns exemplos de jovens protagonistas.

Nesta etapa, você vai

- Compreender o conceito de protagonismo, reconhecendo sua importância como manifestação cidadã individual ou de uma coletividade.
- Saber em que consiste ser protagonista juvenil e conhecer exemplos de protagonismo.
- Organizar as informações pesquisadas, identificar demandas das juventudes locais e buscar e avaliar soluções.

Ser protagonista juvenil

Como você estudou no início deste projeto, protagonista é o indivíduo que assume um papel proativo na comunidade em que está inserido, transformando sua realidade.

Você pode exercer protagonismo em sua escola ou na comunidade da qual faz parte tomando consciência de que sua participação autônoma, ativa e responsável pode gerar ações transformadoras da realidade. Além de utilizar seus conhecimentos para interagir e resolver demandas da comunidade, ao tomar essa atitude, você pode desenvolver o autoconhecimento, o pensamento crítico, a colaboração, a empatia e o engajamento. Tudo isso vai contribuir para a construção de sua identidade pessoal e social.

Percebeu que, como protagonista, você atua e participa dos fatos? Saiba que você não estará sozinho; seus colegas o ajudarão, e, juntos, vocês irão atuar como protagonistas da vida comunitária.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: Juventudes e manifestações pelo clima**

Comunicação comunitária

A comunicação tem papel central na vida das comunidades. Uma rádio ou um jornal comunitário, por exemplo, manifestam os interesses e as demandas das comunidades onde estão inseridos, tornando-se meios de expressão locais. São, ainda, capazes de promover o protagonismo de seus representantes.

Além da rádio e do jornal, a comunicação comunitária pode ser realizada por meio do uso de carro de som, mídias digitais, como *blogs* e *sites* alternativos, canais comunitários em televisão a cabo e fanzines, como o que você e seus colegas vão produzir neste projeto.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Reunião de jovens repórteres indígenas da etnia Pataxó durante o I Seminário Nacional de Etnovivências e Enfrentamento à Crise Climática na aldeia Reserva da Jaqueira em Porto Seguro, Bahia. Fotografia de 2024.

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

Dar voz à comunidade é uma forma de protagonismo

No texto a seguir, você vai conhecer a história de Rene Silva e do jornal *Voz da Comunidade*.

[...] Um dos exemplos mais emblemáticos das mudanças propiciadas pelo avanço da comunicação digital comunitária no Brasil é o jornal *Voz da Comunidade*. O impresso foi fundado em 2005 pelo estudante Rene Silva, então com 11 anos, como meio de debater problemas de sua escola, localizada no bairro de Higienópolis, próximo ao Complexo de Favelas do Alemão, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. A iniciativa conquistou projeção nacional em novembro de 2010, durante a ocupação da comunidade por forças de segurança, quando a equipe, composta principalmente [de] adolescentes, narrou ao vivo o que acontecia nas ruas da comunidade por meio do serviço de ***microblogging*** [...]. Impossibilitados de entrar na localidade para registrar a ação, órgãos de imprensa cederam espaço a essas novas vozes. Desde então, o jornal expandiu sua presença *on-line* e tornou-se o *Voz das Comunidades*, atendendo também outras comunidades no Rio de Janeiro e inspirando iniciativas semelhantes em outros estados.

***Microblogging*:** *blog* com postagem curta, com poucos recursos e opções de interface.

Hoje, o *Voz da Comunidade* conta com uma equipe fixa de 10 pessoas, entre profissionais remunerados e voluntários, e uma tiragem mensal de 10 mil exemplares gratuitos [...]. O portal atualmente possui cerca de 1 milhão de visitantes diários, sendo que 51% dos que [o] acessam são moradores do Complexo do Alemão. [...]

[...] Rene Silva comenta que uma das suas maiores motivações para criar o jornal *Voz da Comunidade* era suprir um hiato sobre a cobertura jornalística dessas populações. O que o motivou, conta, foi "ao abrir um jornal de grande circulação na cidade [do Rio de Janeiro] e não encontrar sequer uma notícia sobre as favelas. Percebi que precisava e podia fazer alguma coisa para mudar essa história e a comunidade começar a se ver num jornal também". A partir dessa fala, podemos inferir que no germe da iniciativa de Silva está a necessidade de uma outra produção discursiva, nos moldes do discurso do jornalismo, mas capaz de englobar a visão de si. [...]

WALTZ, Igor. As vozes do *Voz das Comunidades*: considerações sobre polifonia e dialogismo no discurso da imprensa comunitária. **Fronteiras** – Estudos Midiáticos, v. 19, n. 2, p. 221-232, maio/ago. 2017. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2017.192.07/6212. Acesso em: 29 ago. 2024.

Ao dar visibilidade a várias comunidades do Rio de Janeiro, Rene Silva exerceu protagonismo. Além de informar, as mídias comunitárias podem dar voz aos moradores, mobilizando-os a identificar os problemas locais e a implementar ações concretas que viabilizem a transformação da realidade.



RENE SILVA/ACERVO PESSOAL



ALEXANDRE SILVA/FOTOARENA.

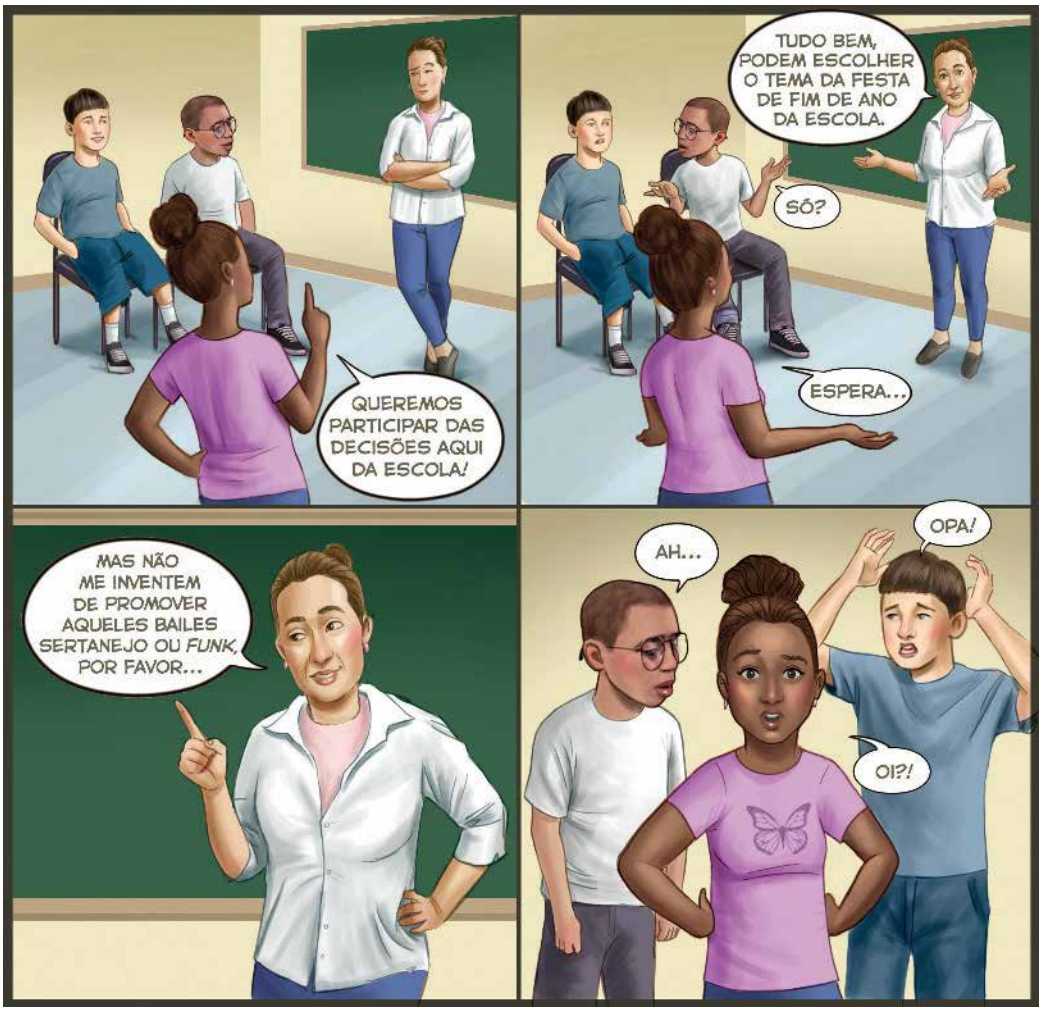
Rene Silva aos 11 anos, com exemplares do jornal comunitário que fundou, e atualmente, durante ação social do *Voz das Comunidades* no Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Fotografias de 2005 e 2022.
Rene continua sendo comunicador social e se tornou ativista. O jornal transformou-se na ONG Voz das Comunidades, que promove a comunicação por meio de um portal de notícias, um aplicativo e um jornal impresso.

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

RESPONDA NO CADERNO.

ATIVIDADES

1. **Analise a ilustração a seguir e faça o que se pede.**



ANDRÉ BDOIS

Ilustração representando um diálogo entre professora e estudantes em sala de aula.

   a. Na ilustração, uma das falas da estudante é: "Queremos participar das decisões aqui da escola!". Por que essa fala expressa a vontade dos estudantes de exercer protagonismo?

   b. A postura da professora contribui para o protagonismo dos estudantes? Por quê?

   c. Continue os diálogos entre os estudantes e a professora de forma que a conclusão seja favorável ao efetivo protagonismo dos estudantes.

2. **Explique quais são os meios utilizados pela comunicação comunitária e os benefícios dessa forma de comunicação.**

3. **Explique por que, por meio do jornal *Voz da Comunidade*, Rene Silva exerceu protagonismo.**

OUTRAS FONTES

Voz das comunidades
Disponível em: https://vozdascomunidades.com.br/. Acesso em: 29 ago. 2024.

Criado por Rene Silva aos 11 anos de idade, o jornal comunitário, que teve início no Complexo do Alemão, hoje tornou-se um portal que trata do cotidiano de outras favelas e comunidades urbanas na cidade do Rio de Janeiro.

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

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

Retome as informações e os registros levantados no fechamento da etapa anterior para organizá-los.

1. **Reúna-se com os colegas de grupo e organizem as informações a respeito das manifestações culturais das juventudes locais e da percepção dos jovens acerca delas. Separem as informações referentes à situação dos direitos dos adolescentes na localidade e utilizem organizadores gráficos, como esquemas ou tabelas, para agrupá-las.**
2. **Repitam o mesmo procedimento para as informações levantadas por meio das entrevistas.**
3. **Reúnam as informações de todos os grupos, formando um panorama dos aspectos positivos e dos aspectos negativos indicados pela turma e pelos entrevistados. Identifiquem os aspectos mais citados.**
4. **Selecionem imagens para representar visualmente os resultados da análise relacionados às culturas juvenis e aos direitos dos adolescentes na comunidade. Caso não tenha sido possível fotografar durante o trabalho de campo, vocês podem elaborar desenhos ou colagens.**
5. **Interpretem os dados obtidos nas etapas anteriores. Para isso:**
   - comparem as informações sobre as culturas juvenis verificadas na escola e no trabalho de campo constatando se há semelhanças ou diferenças;
   - se preciso, voltem a campo, para obter mais registros das culturas juvenis locais por meio de fotos, vídeos ou desenhos, e verifiquem as hipóteses levantadas pelo grupo. Observem e registrem informações que possam auxiliá-los na compreensão das formas de expressão dos jovens da localidade e na garantia de seus direitos.
6. **Discutam como as juventudes da comunidade exercem protagonismo na realidade local. Registrem as conclusões para divulgá-las no fanzine e incentivar a mobilização dos jovens em torno de causas pertinentes para a comunidade.**

EDNEI MARX/ARQUIVO DA EDITORA



Ilustração artística para fins didáticos representando um grupo de estudantes conversando sobre as informações levantadas durante um trabalho de campo.

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

ETAPA 4

Mídia alternativa e protagonismo

Nesta etapa, você compreenderá como um fanzine pode ajudar a criar uma perspectiva diferente sobre as juventudes, suas formas de expressão e seus direitos.

Nesta etapa, você vai

- Conhecer o papel da comunicação social no desenvolvimento de ações comunitárias.
- Refletir sobre a mídia alternativa.
- Compreender as características do fanzine, percebendo-o como expressão artística e instrumento de visibilidade social.
- Debater soluções para a garantia dos direitos dos adolescentes na localidade.

Uma alternativa à mídia hegemônica

A mídia alternativa, composta de diferentes veículos de comunicação independentes, tem como característica contrapor-se à hegemonia da mídia tradicional, formada pelos grandes grupos de comunicação. Nas publicações alternativas, diversos grupos sociais, ao assumirem o protagonismo de sua produção, apresentam informações, temas e pontos de vista que, muitas vezes, não estão presentes nos veículos de comunicação tradicionais. O texto a seguir destaca alguns momentos da história do Brasil em que grupos excluídos ou marginalizados fizeram uso da mídia alternativa para se expressar e promover suas ações.

BIBLIOTECA DA UNESP SÃO PAULO


A PLEBE
Cortezia oriental
O BRAZIL NA GUERRA
Grèves symptomaticas
O DESERTOR
«O Debate»

Primeira página do jornal anarquista *A Plebe*, publicado em 1917. Por meio de jornais operários, os trabalhadores expunham a precariedade de suas condições de vida, divulgavam greves e manifestações, e propunham ideias para transformar sua realidade.

Ao longo da história do Brasil, os meios de comunicação, para além do papel de reafirmar valores e ideias hegemônicas que marcaram a sociedade em diferentes épocas, também atuaram na criação de espaços de contestação. Neste sentido, vale considerar que a história da comunicação registra inúmeras contribuições de jornais e demais canais de expressão de militância operária, de oposição política, de movimentos sociais, enfim, de grupos excluídos e marginalizados que contaram com veículos para manifestar suas ideias e incentivar determinadas ações.

Embora esses registros em torno da história da mídia alternativa estejam dispersos, não se pode negar sua influência e atuação em diversos momentos históricos do país, especialmente em contextos de censura e repressão. Desde os pasquins que circulavam no Brasil colônia, os jornais operários do final do século XIX e a imprensa alternativa do período da ditadura [civil-]militar, até o movimento de rádios e TVs comunitárias e as iniciativas recentes de uso da mídia (impressa, rádio, TV e *on-line*) nos movimentos e grupos sociais, a comunicação alternativa sempre participou ativamente de diversas lutas e contribuiu para o fortalecimento dos espaços de resistência, em meio ao processo de construção da história.

WOITOWICZ, Karina Janz (org.). **Recortes da mídia alternativa**: histórias e memórias da comunicação no Brasil. Ponta Grossa: UEPG, 2009. p. 12-13.

Você pode estar se perguntando: mas o que o fanzine tem a ver com isso? O fanzine é um exemplo de mídia alternativa. De baixo custo, ele pode ser usado para veicular qualquer tema ou assunto de forma livre, expressando a subjetividade de seus autores e conferindo-lhes visibilidade social.

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

O fanzine

A palavra *fanzine* vem da aglutinação da expressão inglesa *Fanatic magazine*, que, em tradução para a língua portuguesa, significa "revista de fãs".

Sendo publicações não profissionais, os fanzines integram a cultura do *Do It Yourself (DIY)*, expressão inglesa que quer dizer "faça você mesmo", e suas edições são menos estruturadas e mais livres do que as dos grandes jornais e revistas. Quando surgiram, os fanzines eram produzidos de forma artesanal. Atualmente, na era dos computadores e da internet, muitos são produzidos de forma digital, utilizando programas de edição de textos e de imagens, e são divulgados em *sites*, *blogs* e outras plataformas digitais.

Os fanzines não costumam ser vendidos em bancas de jornal ou livrarias, sendo, de modo geral, distribuídos gratuitamente ou vendidos diretamente pelos autores. Além disso, é comum que os fanzineiros, isto é, aqueles que produzem fanzines, reúnam-se em feiras e eventos temáticos para divulgar e comercializar suas publicações.

É possível encontrar fanzines de contestação social, literatura, cinema, política, música, saúde, quadrinhos, natureza, esoterismo, culinária, cidades, bairros, profissões, *games* etc. Como são publicações livres, todos esses temas podem ser expressos na forma de poemas, fotografias, ilustrações, crônicas, contos, cartuns, charges etc. Combinando diferentes tipos de texto e imagens, o fanzine configura-se como uma expressão artística e cultural.

Sabia que...

Os primeiros fanzines foram publicados nos Estados Unidos, na década de 1930, por fãs de ficção científica que escreviam textos próprios sobre autores e obras desse tipo de literatura e os divulgavam em eventos, reuniões etc., fora da mídia convencional e comercial.

No Brasil, os primeiros fanzines, então denominados *boletins*, foram publicados na cidade de São Paulo, em 1965. Embora o nome *fanzine* tenha sido criado em 1941 pelo francês Russ Chauvenet, apenas na década de 1970 essa expressão começou a ser utilizada no país.



RICHARD LEVINE/ALAMY/FOTOARENA

Jovens visitam o festival Brooklyn Zine Fest em Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 2014. A promoção de feiras de fanzines como essa contribui para atrair simpatizantes para esse tipo de mídia.

OUTRAS FONTES

Brazineiras: o protagonismo feminino nos fanzines
Thina Curtis (org.). São Paulo: Timo, 2023.

Neste livro, a produtora cultural e fanzineira reúne depoimentos de dezenas de mulheres que produzem fanzines no Brasil.

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

Visibilidade social

Como pode contribuir para a divulgação de conteúdos que não são abordados pelas mídias comerciais e dominantes, o fanzine, muitas vezes, é utilizado por minorias e grupos periféricos como estratégia de resistência.

O texto a seguir trata da visibilidade e da expressividade, por meio do fanzine, de visões e atores sociais não contemplados pela mídia comercial ou excluídos dela.

> Da revolução do mimeógrafo à atualidade dos computadores, algumas mídias são utilizadas com intuito de divulgar aspirações e pontos de vista de indivíduos e grupos sociais que se querem fazer [presentes]. O fanzine é uma das mídias que, no decorrer dos anos, em razão do baixo custo e pela acessibilidade, no sentido de que qualquer pessoa pode fazê-lo, tem sido escolhida como instrumento de propagação de ideias e potencializadora de grupos que querem garantir espaço participante na sociedade.
>
> Como artefato de expressão de uma linguagem, o fanzine soa como um porta-voz de movimentos que se querem fazer presentes na sociedade, dando visibilidade à margem em que habitam, produzindo um incômodo, uma pequena turbulência que tem potencial de se multiplicar. [...]
>
> Os fanzines [...] são mídias que defendem pontos de vista de indivíduos e grupos sociais que têm suas vozes excluídas do discurso oficial da mídia comercial. Estas publicações independentes são criadas a partir de uma vontade de tornar público aquilo que realmente os afeta; assim, com intuito de veicular ideias que esbocem opiniões e, principalmente, formas de se fazerem pulsantes na sociedade, tornam-se instrumento de amadurecimento para tradução do real vivido. [...].
>
> NASCIMENTO, Melissa Eloá Silveira. Fanzines: reflexões acerca do uso de mídia independente na perspectiva de potencialização de ideias. **Extraprensa**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 605-613, 2010. p. 606.

Por meio do fanzine, você e seus colegas poderão dar visibilidade aos direitos dos adolescentes e à expressões juvenis que talvez sejam ignorados pela imprensa do município em que vivem. Além disso, terão a oportunidade de realizar uma produção artístico-cultural, exercitando sua autonomia e expressando sua criatividade.



Páginas do *e-zine A faculdade é a entrada para a vida adulta?*, publicado em 2024 por estudantes da Universidade Federal de São Carlos para discutir, com novos estudantes universitários, a transição da adolescência para a vida adulta.

ANA CAROLINA SQUIZZATO HONORATO; GIOVANNA MENDES POLLIS; LEONARDO F. FREITAS DOS SANTOS; LUÍS PEREIRA DIAS; MARIA LÚCIA MONELLI SOSSAI; SAMISE LUISA BRITO MAYURUNA/CC BY 4.0

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

RESPONDA NO CADERNO.

ATIVIDADES

1. **Qual é a principal característica da mídia alternativa?**
2. **Explique o que é fanzine e cite suas principais características.**
3. **Interprete a tirinha. Em seguida, faça o que se pede.**



Fanzine, tirinha de Laerte, 2003.

   a. Explique o efeito de humor produzido pela tirinha.

   b. Você acha que a tirinha pode ser associada a alguma característica do fanzine estudada ao longo desta etapa? Justifique.

4. **O texto a seguir aborda a produção de fanzineiros da cidade de Manaus, no Amazonas. Leia-o para responder às questões.**

> Os fanzineiros [...] expressam suas visões individuais mesmo quando criam uma versão de uma lenda indígena ou quando transformam em quadrinhos as histórias de um amigo. Nessas práticas, os fanzineiros conseguem uma expressão inteiramente própria, nem sempre parecida com as do mundo onde vivemos, ou com a cidade de Manaus. Essas expressões revelam, *a priori*, os próprios artistas com suas visões de mundo, a partir do que trazem à realidade através de seus fanzines. [...] Os fanzines [...] representam expressões diretas da articulação pessoal do vasto montante de informações e estímulos, acumulados e "sofridos" no interior das cidades.
>
> PINHO, Jefferson Queiroz de. **Uma leitura da *performance* de fanzineiros na cidade de Manaus – Amazonas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. p. 98-99.

   a. É possível afirmar, com base no texto, que a subjetividade é importante na produção dos fanzines? Explique.

   b. Como o texto caracteriza os fanzines?

5. **Releia o texto da página 68. Em seguida, explique o trecho: "Os fanzines [...] são mídias que defendem pontos de vista de indivíduos e grupos sociais que têm suas vozes excluídas do discurso oficial da mídia comercial".**

RESPONDA NO CADERNO.

AGORA, É HORA DE CRIAR

Nas etapas anteriores, você e os colegas discutiram questões sobre a juventude e levantaram informações sobre as formas de expressão dos diferentes grupos juvenis da comunidade em que vivem; vocês pesquisaram, registraram e organizaram informações sobre a situação dos direitos dos adolescentes na localidade; e discutiram formas de garantir esses direitos. Agora, vocês vão refletir sobre essas propostas e eleger as que considerarem viáveis para o grupo e adequadas à realidade local.

1. **Recuperem as informações sobre a situação dos direitos dos adolescentes na localidade e as soluções propostas para resolvê-los.**
2. **Analisem essas propostas e organizem-nas, agrupando aquelas que se assemelham.**
3. **Sintetizem as ideias semelhantes e listem-nas na lousa.**
4. **Destaquem as que parecem possíveis de realizar.**
5. **Discutam essas propostas e elejam a melhor para cada problema, fazendo as adequações que julgarem necessárias para executá-las.**
6. **Registrem essas propostas para que elas possam ser apresentadas no fanzine.**
7. **Considerando que vocês estão assumindo o protagonismo na busca por soluções para os problemas enfrentados pelos jovens, reflitam: de que maneira o fanzine pode ajudá-los nessa tarefa?**

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

PRODUZINDO

Retomando as etapas

O fanzine pode ser feito de forma artesanal ou digital. Na forma artesanal, as páginas que o constituem geralmente são manuscritas e ilustradas com desenhos, recortes e colagens. Já na forma digital, as páginas do *e-zine* são compostas com a utilização de programas de edição gráfica. Em ambas as formas, o fanzine pode ser impresso e distribuído aos leitores. Na forma digital, ele também pode ser acessado pela internet. Neste projeto, você conhecerá melhor o processo artesanal.

Interdisciplinaridade com língua portuguesa

Criando um fanzine

Um fanzine pode ser produzido individual ou coletivamente. Depois de escolhido o tema do fanzine, é preciso escolher o formato e a quantidade de páginas que ele terá. Feito isso, dobra-se a folha de papel de acordo com o formato escolhido e a quantidade de páginas estipulada. Em seguida, as páginas são numeradas.

Depois, o conteúdo propriamente dito – ou seja, os textos e as imagens – é distribuído pelas páginas, compondo-as. Os textos podem ser manuscritos, colados ou impressos, mesmo na forma artesanal, pois, nesse caso, depois de impressos, são recortados e usados para compor a página do fanzine.

O mesmo acontece com as imagens, que podem ser desenhadas, recortadas de materiais impressos, como jornais e revistas ou reproduzirem uma seleção de fotografias. A combinação de textos e imagens também vale na composição da capa do fanzine.

Finalizada a composição, é preciso tirar cópias, montar e distribuir o material. Você percebeu que, com materiais básicos como papel, lápis, canetinhas, tesoura e cola, é possível produzir um fanzine?

Para encerrar o projeto, você e os colegas produzirão o próprio fanzine. O tutorial demonstrará como fazê-lo artesanalmente, mas vocês podem confeccioná-lo digitalmente se preferirem. Vamos lá?

Objetivo

Produzir um fanzine sobre as culturas juvenis e os direitos dos adolescentes na comunidade onde a escola em que vocês estudam está localizada, mostrando aspectos positivos e negativos e propostas para a solução dos problemas identificados. Como opção, vocês podem produzir um *e-zine*.

BRUNO ROSAL/ARQUIVO DA EDITORA



Ilustração artística para fins didáticos representando o processo de produção de fanzine de forma artesanal.

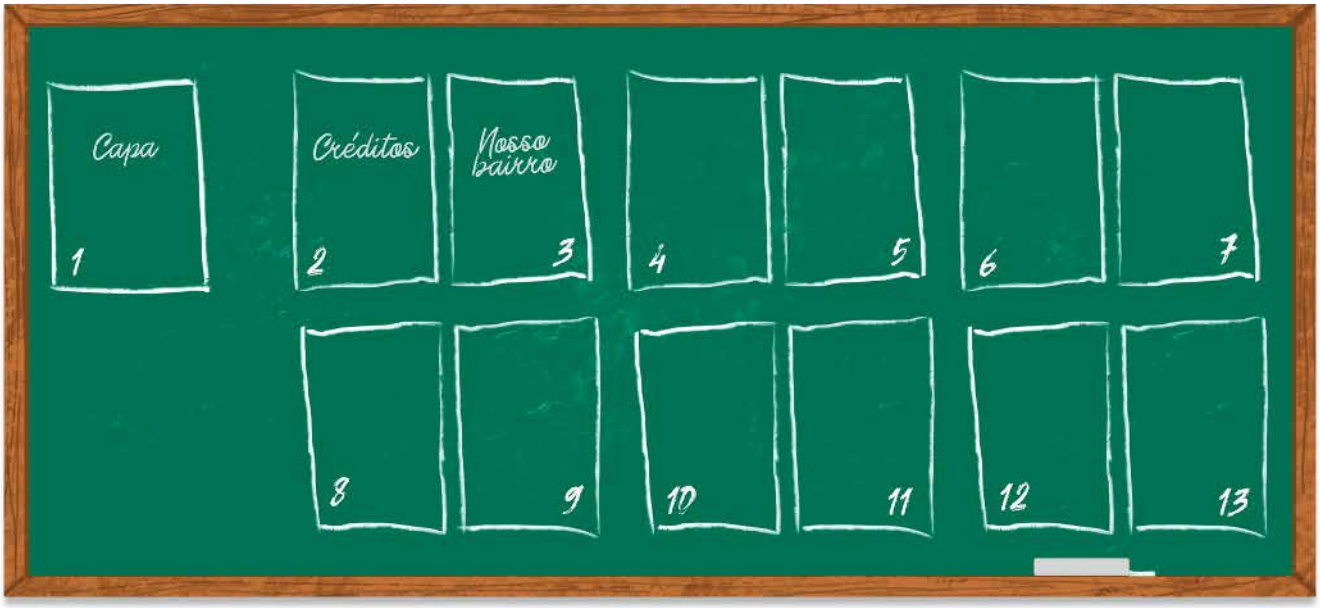
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Procedimentos



SUMKINN/SHUTTERSTOCK

- **Escolha do formato e da quantidade de páginas:** vocês vão decidir o formato e a quantidade de páginas do fanzine. Para isso, considerem o tamanho do papel (folhas de papel sulfite A4) e a quantidade de informações e de imagens que serão utilizadas. Considerem, também, o tamanho que as imagens devem ter para garantir sua legibilidade. Fotos pequenas, por exemplo, podem esconder detalhes importantes. Por isso, sugerimos que o fanzine tenha o formato de meia folha de papel sulfite (tamanho A5). Desse modo, dobrando a folha ao meio, pela borda mais curta, uma folha de papel sulfite corresponderá a quatro páginas do fanzine; duas folhas corresponderão a oito páginas; três folhas, a doze páginas e assim por diante. Com o professor, avaliem a quantidade de material disponível e definam o número de páginas do fanzine. Adiante, ao planejá-las, vocês poderão ajustar esse número.
- **Planejamento do fanzine página a página:** na lousa, façam um esquema representando as páginas e as numerem. Um estudante ficará responsável pela anotação na lousa, e outro deverá copiar o esquema no caderno. A página 1 será a capa, e a página 2 será destinada aos créditos, isto é, à indicação de todos os autores e responsáveis pela elaboração do fanzine. As demais páginas devem apresentar o resultado desenvolvido ao longo das etapas do projeto. Discutam a ordem de entrada dos assuntos no fanzine e os distribuam nas páginas, anotando no esquema.



BRUNO ROSAL/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustração artística para fins didáticos representando o esquema de um fanzine esboçado na lousa.

- **Preparação de textos e imagens:** distribuam as tarefas de produção do fanzine de acordo com o planejamento página a página. Cada grupo será responsável por abordar um tema. Se algum deles tiver muito conteúdo, dividam-no em dois grupos.
- **Distribuição do material:** o material produzido nas etapas anteriores deve ser distribuído de acordo com o assunto designado a cada grupo. Por exemplo, o responsável pela preparação do material sobre as formas de expressão juvenis existentes na comunidade deve resgatar as entrevistas nas quais esse aspecto foi mencionado e, com base nelas e em novas pesquisas na internet ou em jornais e revistas impressos, redigir um texto apresentando suas manifestações culturais. O mesmo pode ser feito em relação ao tema da situação dos direitos dos jovens na localidade. Nesse caso, porém, é preciso apresentar as propostas discutidas na Etapa 4. Lembrem-se de dar títulos aos textos e indicar a autoria, ou seja, o nome de quem escreveu cada um. Avaliem as imagens que já têm e escolham aquelas que julgarem mais representativas.

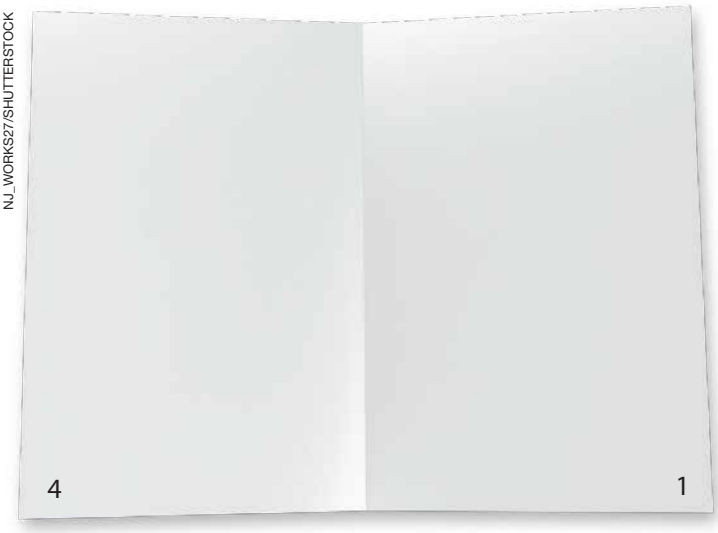
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

- **Confecção das páginas do fanzine:** é hora de colar os textos e as imagens de cada assunto nas folhas de papel e compor cada página do fanzine. Lembrem-se de que a ordem dos assuntos deve ser aquela que vocês estabeleceram no planejamento. Antes de começar as colagens, porém, é preciso entender a maneira como as folhas serão organizadas na montagem do fanzine. Vocês já sabem que, usando uma folha de papel sulfite, é possível compor quatro páginas do fanzine em formato de meia folha, certo? Portanto, para montar um fanzine de dezesseis páginas, serão necessárias quatro folhas de papel sulfite. O fanzine será reproduzido prioritariamente em fotocopiadora. Para facilitar esse processo, mantenham as folhas de papel sulfite inteiras, sem cortá-las, pois, ao reproduzir a frente e o verso das folhas, bastará dobrá-las ao meio para obter quatro páginas. Para isso, é preciso saber a parte da folha que corresponderá a cada página. Considerem o exemplo das ilustrações a seguir, que representam a frente e o verso de uma folha de papel sulfite aberta.

  O esquema das páginas do fanzine em que vocês distribuíram os assuntos mostra o que cada página do fanzine vai abordar, mas não a posição de cada página na folha de papel sulfite. Por isso, é preciso prestar muita atenção ao colar os textos e as imagens de cada página na parte certa da folha.

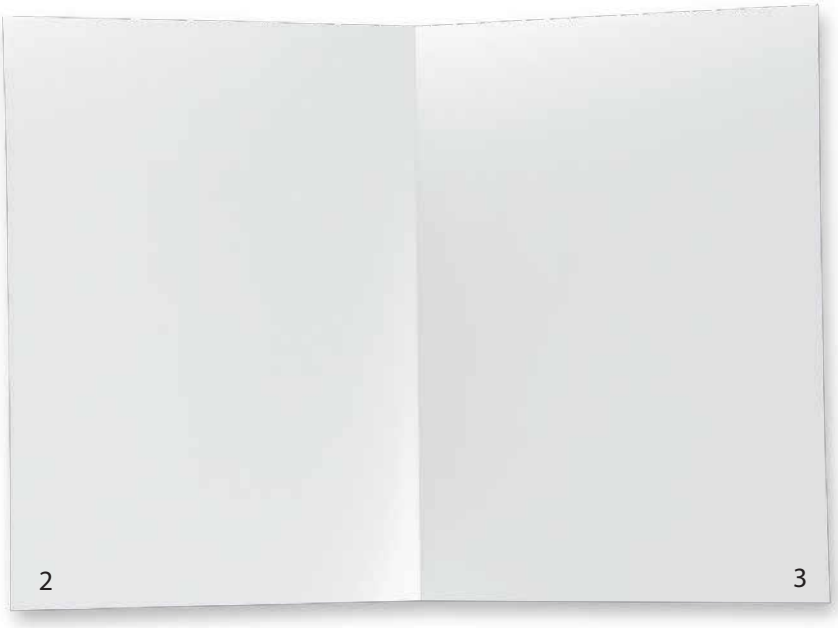
  Lembrem-se de que as páginas 1 e 2 do fanzine correspondem à capa e aos créditos. Deixem para criá-las por último. Atentem para o fato de que, se alguém for responsável pelos assuntos que serão abordados nas páginas 3 a 7, o responsável pelas páginas 8 a 12 vai precisar da folha que está com o primeiro. Por isso, separem a quantidade de folhas necessária para confeccionar o fanzine. Em seguida, dobrem cada folha ao meio (unindo as bordas curtas) para formar um vinco que servirá para delimitar cada página e anotem nas folhas a sequência de páginas. Lembrem-se: só utilizem as folhas que forem numeradas e organizem-se na hora de compartilhá-las.

  Isso feito, vocês podem iniciar as colagens e compor as páginas. Usem a criatividade!



NJ_WORKS27/SHUTTERSTOCK

Ilustração da frente de uma folha de papel sulfite com a indicação das respectivas páginas do fanzine. Na imagem, a frente da folha, que corresponde às páginas 4 e 1.



NJ_WORKS27/SHUTTERSTOCK

Ilustração de uma folha de papel sulfite com a indicação das respectivas páginas do fanzine. Na imagem, o verso da folha, que corresponde às páginas 2 e 3.

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

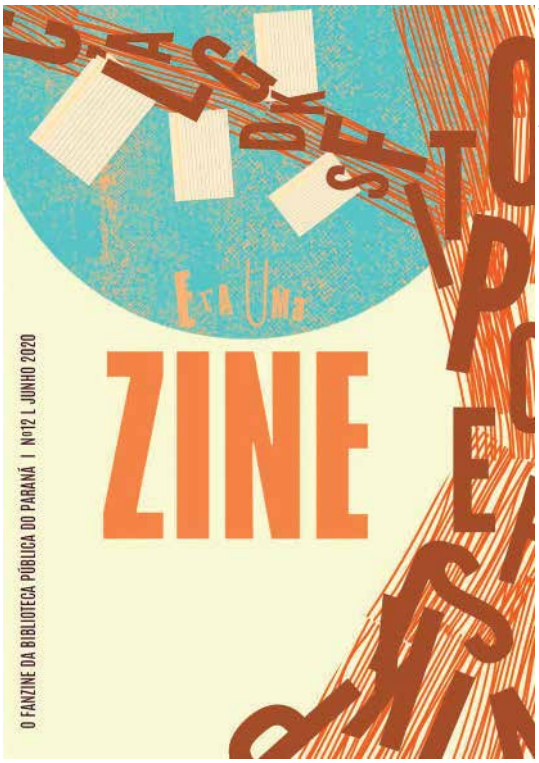
- **Composição da capa e da página de créditos:** definam como será a capa do fanzine. Discutam quais e como serão os elementos da capa: título, frases de destaque para chamar a atenção do leitor, imagens e outros elementos gráficos. Sejam criativos e garantam que todos os envolvidos se sintam contemplados. Vocês já sabem que a página de créditos corresponde à lista de todos os autores e responsáveis pela elaboração do fanzine. Além dos nomes das pessoas, indiquem a natureza da participação delas; por exemplo, elaboração de textos, ilustrações, revisão, coordenação etc. Nessa página, também haverá a apresentação do fanzine em um breve texto.
- **Montagem do fanzine:** antes de montar o fanzine, é preciso tirar cópias das folhas (frente e verso). Elas serão a matriz do fanzine que vocês produziram. Assim, quando quiserem reproduzi-lo, basta tirar cópia dessas folhas. Antes de imprimir a quantidade de cópias desejada, testem fazendo apenas uma cópia de cada folha. Dobrem todas as folhas ao meio, organizando-as de acordo com a sequência numérica das páginas. Depois de conferir se está tudo em ordem, é só grampear as folhas. Deu tudo certo? Então, repitam esse procedimento com as demais cópias.

  Essa foi só a primeira edição! Que tal partir para a segunda?

Plano B

Além da produção artesanal impressa, uma opção é produzir a versão digital do fanzine, o *e-zine*. Na internet, vocês podem encontrar dicas para a produção do *e-zine* (inclusive vídeos tutoriais). Muitas das informações disponibilizadas para a produção do fanzine se aplicam à produção do *e-zine*, e o tema – as culturas juvenis e a situação dos direitos dos jovens na localidade – continua sendo o mesmo!

A produção do *e-zine* pode ser uma opção interessante para este projeto, pois aumenta de forma significativa o alcance do material produzido por vocês em comparação com a versão artesanal, pois um *e-zine* pode ser distribuído a um número maior de pessoas.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ

Capa da publicação *Era Uma Zine*, fanzine eletrônico para o público infantil desenvolvido pela Biblioteca Pública do Paraná. Fotografia de 2020.

COMPARTILHANDO

1. **Parte dos fanzines deve ser distribuída internamente, na escola. Vocês podem entregar os fanzines no portão de entrada da escola, por exemplo, ou colocá-los em um lugar acessível e visível a todos, para que cada um pegue seu exemplar. Nesse caso, próximo ao local, coloquem um cartaz sobre a publicação, incentivando a leitura. Antes de distribuir o material, peçam autorização à direção da escola.**
2. **Outra parte dos fanzines deve ser distribuída para a comunidade local. Discutam a melhor estratégia para isso: distribuí-los de porta em porta ou disponibilizá-los em alguns pontos comerciais, por exemplo. Nesse último caso, peçam autorização para os lojistas antes de deixar o material no local.**
3. **Com a autorização da direção da escola, enviem alguns exemplares do fanzine para a prefeitura e para a câmara de vereadores. Anexem uma cartinha apresentando brevemente o material.**

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

Autoavaliação

Individualmente, considere os itens dos quadros a seguir para avaliar sua aprendizagem e sua participação nas etapas do projeto e na elaboração do fanzine. Registre sua autoavaliação no caderno.

Depois, analise suas respostas. Retome conceitos não aprendidos e discuta com o professor maneiras de aprimorar os pontos nos quais você indicou as opções "mais ou menos" ou "não".

ETAPA 1

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Refleti sobre o conceito de juventude e percebi sua relação com a adolescência?			
Conheci exemplos de protagonismo juvenil ao longo da história?			
Compreendi como a juventude é entendida pelas ciências humanas?			
Ajudei a identificar formas de expressão da juventude na comunidade em que está a escola?			
Percebi a existência de diferentes grupos de jovens na escola e em outros locais da comunidade?			
Participei das atividades, construindo argumentos para expressar meus pontos de vista e respeitando a fala dos colegas?			

ETAPA 2

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Reconheci a diversidade das juventudes no Brasil?			
Identifiquei marcadores sociais que afetam diferentes grupos sociais e refleti sobre a influência desses marcadores sobre as juventudes no país?			
Avaliei o impacto da pandemia sobre a formação escolar dos jovens no Brasil considerando aspectos sociais e de classe econômica?			
Conheci manifestações culturais das juventudes brasileiras com atenção às linguagens e questões apresentadas por elas?			
Investiguei a situação dos direitos dos adolescentes na localidade?			

ETAPA 3

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Entendi o significado do termo *protagonismo* e sua importância como manifestação da cidadania?			
Reconheci o protagonismo juvenil na experiência de criação do jornal *Voz da Comunidade*?			
Identifiquei características da comunicação comunitária?			
Organizei informações e contribuí para a montagem de um panorama geral sobre as expressões e a garantia dos direitos das juventudes na comunidade em que está a escola?			

MODELO MODELO

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

ETAPA 4

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Refleti sobre o papel da mídia alternativa?			
Compreendi as características do fanzine?			
Percebi que o fanzine pode ser utilizado como instrumento de visibilidade social?			
Relacionei a produção de um fanzine ao exercício do protagonismo juvenil?			
Avaliei as propostas apresentadas para garantir o direito dos adolescentes na localidade, considerando a viabilidade de sua execução?			
Apresentei meus pontos de vista e ouvi a opinião dos colegas de forma respeitosa?			

MODELO

PRODUZINDO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Compreendi algumas técnicas utilizadas na forma de produção artesanal do fanzine?			
Participei do planejamento do material?			
Contribuí para a elaboração dos textos ou para a seleção das imagens?			
Ajudei a confeccionar o material?			
Acompanhei a montagem do fanzine?			
Executei as tarefas com dedicação e comprometimento?			
Participei da divulgação do fanzine?			

MODELO

Avaliação do projeto

Junte-se aos colegas e avaliem a produção e a divulgação do fanzine. Para isso, discutam os itens do quadro a seguir. Registrem no caderno as respostas que deram a cada item.

Depois, socializem as respostas do grupo com os demais estudantes. Conversem sobre os pontos positivos do projeto e sobre os aspectos que podem ser aperfeiçoados. Durante essa conversa, refiram-se a situações, e não a pessoas.

AVALIAÇÃO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
O projeto contribuiu para identificar formas de expressões juvenis presentes na comunidade e dar visibilidade a elas?			
As atividades realizadas colaboraram para que você e seus colegas percebessem a diversidade humana e se reconhecessem como parte dela?			
Foi possível perceber desafios e possibilidades que compõem as vivências dos jovens brasileiros e refletir sobre eles?			
A turma se engajou na busca por soluções viáveis para garantir os direitos dos adolescentes?			
Todos os estudantes participaram ativamente da produção do fanzine ou do *e-zine*?			
O projeto contribuiu para dar voz aos jovens da comunidade?			
Os textos elaborados pela turma apresentaram argumentos construídos com base em fatos, dados e informações confiáveis?			
O fanzine ou *e-zine* foi divulgado na escola?			
Houve divulgação entre os moradores da comunidade?			
Foram enviados exemplares do fanzine às autoridades municipais?			
O resultado do projeto atendeu às expectativas da turma?			

MODELO

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

PROJETO 3

Comunicação: consumo e produção responsável de informação

TEMA CONTEMPORÂNEO: EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO



FOTOS: GST/SHUTTERSTOCK / WEB-DESIGN/SHUTTERSTOCK / RZAREK/ SHUTTERSTOCK / OYLS/SHUTTERSTOCK / AMAZEINDESIGN/SHUTTERSTOCK / BLACK CREATOR 24/SHUTTERSTOCK / LIKEKIGHTOM/ SHUTTERSTOCK / PASSION ARTIST/SHUTTERSTOCK / URANIUM/SHUTTERSTOCK / KOLONKO/SHUTTERSTOCK / PIXINOO/ SHUTTERSTOCK /EVGENIY YES/SHUTTERSTOCK / PROSTOCK-STUDIO/SHUTTERSTOCK

ILUSTRAÇÃO: MARCEL LISBOA

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

Ilustração artística para fins didáticos representando uma jovem cercada por dispositivos eletrônicos digitais.

Como o início do século XXI pode ser definido? Frequentemente, ele é chamado de *era da informação*, tanto pela velocidade quanto pela quantidade de dados e informações produzidos e distribuídos a todo instante com as ferramentas digitais. Chega a ser difícil filtrar e absorver o que de fato é relevante. Por isso, é importante refletir sobre o consumo e a produção responsável de informação.

- Como você costuma se informar sobre o que acontece no mundo?
- Como você avalia a qualidade das informações que consome?
- O conteúdo que você costuma consumir incentiva outras formas de consumo? Se sim, quais?
- Já pensou qual é a relação entre o consumo de informação e as preocupações relacionadas às tendências, que orientam formas de agir, de se comportar e de consumir outros produtos?
- Como é o mercado de trabalho para jornalistas, produtores de conteúdo e outros profissionais da área de comunicação?
- Que outras profissões pertencem ao campo da comunicação? Você pretende atuar em alguma delas após a conclusão dos seus estudos?

CONHEÇA O PROJETO

O quê?

Este projeto consiste na produção de uma reportagem sobre o consumo e a produção responsável de informação. A reportagem poderá ser feita em formato de **vídeo**, com duração de cinco a dez minutos, e publicada em plataformas de vídeos *on-line*, *blog* ou rede social. Como alternativa, ela também poderá ser produzida em **versão impressa**, para ser afixada ou distribuída na escola.

Para quê?

- Compreender o desenvolvimento das mídias ao longo do tempo.
- Conhecer as principais formas de consumir informação no Brasil e no mundo hoje.
- Refletir sobre o papel social das mídias e compreender como uma informação se torna notícia.
- Discutir criticamente os dilemas éticos relacionados à produção de informação.
- Refletir sobre como a análise das informações consumidas pode contribuir para o consumo consciente e responsável.
- Refletir sobre os princípios que norteiam as atividades profissionais de jornalistas e de produtores de conteúdo.
- Produzir uma reportagem sobre o consumo e a produção responsável de informação.

Por quê?

"Saber é poder." A frase, atribuída ao filósofo e cientista inglês Francis Bacon no século XVI, permanece atual e revela a importância do conhecimento para a humanidade.

Durante a Idade Média, na Europa, o conhecimento se concentrava, principalmente, nas mãos da Igreja e de uma pequena parcela da nobreza. Entre os séculos XV e XVII, contudo, a visão de mundo ditada pela Igreja foi abalada por um importante movimento intelectual, artístico, cultural e científico: o Renascimento.

No século XV, o desenvolvimento da prensa de tipos móveis, por Johannes Gutenberg, propiciou os recursos técnicos necessários para a difusão dos escritos produzidos pelos renascentistas. A prensa de Gutenberg não substituiu de imediato os manuscritos, cuja produção era cara e lenta; contudo, com o passar do tempo, a disseminação dessas máquinas, assim como seu aperfeiçoamento, permitiu o aumento da difusão dos mais variados textos, que passaram a ser reproduzidos mais rapidamente, em escalas maiores e por preços mais acessíveis.

Isso foi importante, por exemplo, para a propagação do pensamento iluminista, que se desenvolveu, principalmente, no século XVIII. As publicações influenciadas pelas ideias iluministas e os debates promovidos pela imprensa ganharam cada vez mais destaque. Por meio da circulação de textos impressos, as notícias e as discussões travadas na Europa chegaram, por exemplo, à América, influenciando costumes e movimentos políticos neste continente.

Atualmente, com o advento da internet e o surgimento das redes sociais, a maneira como consumimos e produzimos conteúdo alterou-se significativamente. Há muitas informações em circulação, produzidas por diversos agentes, o que demanda muito mais critério para selecionar e analisar a informação.



JAN SOCHOR/GETTY IMAGES

Composição de uma página para impressão com tipos móveis. Cali, Colômbia. Fotografia de 2024.

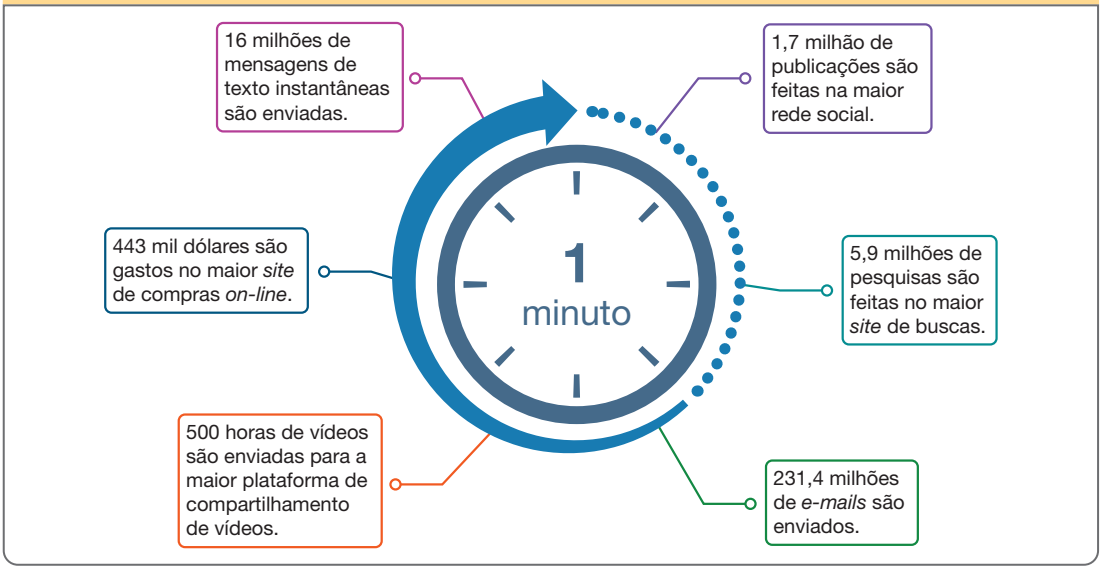
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A intensa circulação de informações que ocorre hoje só foi possível em razão das transformações tecnológicas que caracterizaram os séculos XIX e XX. Além dos jornais e dos meios impressos que já circulavam, nesse período surgiram novos meios de comunicação, que passaram a explorar diferentes linguagens. Ao longo do tempo, o cinema, o rádio, a televisão e a internet se tornaram as principais formas de transmitir informação. Hoje, alguns desses meios fazem isso de forma instantânea.

Os meios de comunicação contribuíram para transformar as sociedades, na medida em que reduziram distâncias, ampliaram a interação entre as pessoas e aumentaram o acesso à informação. Atualmente, eles são instrumentos fundamentais para nos informar e entreter. No entanto, ao mesmo tempo, eles deram origem a uma acirrada competição pela atenção dos potenciais consumidores (que consomem também os bens neles anunciados), de modo que o uso dessas ferramentas requer uma postura crítica e atenta.

Como podemos estar conscientes sobre as informações que consumimos e ser responsáveis pelas que produzimos e compartilhamos? Este projeto foi elaborado com o objetivo de promover reflexões sobre essas questões fundamentais para o campo profissional da comunicação (que, além de jornalistas e de produtores de conteúdo, inclui profissionais como editores, *designers*, fotógrafos, profissionais do audiovisual e da publicidade e muitos outros), discutindo as transformações dos meios de comunicação, o papel e a importância das mídias e a necessidade de adotar uma postura crítica, responsável e autônoma diante das informações que consumimos e produzimos diariamente.

Mundo: o que acontece na internet em um minuto – 2022



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: DATA never sleeps 10.0. **Domo**, 2022. Disponível em: https://www.domo.com/data-never-sleeps. Acesso em: 14 ago. 2024.

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

Com o quê?

Anote aí do que você vai precisar:

- *smartphone* ou câmera digital;
- microfone compatível com o equipamento de vídeo utilizado;
- computador ou *tablet* com acesso à internet;
- *software* gratuito para edição de vídeo;
- caderno ou bloco de notas;
- impressora;
- materiais de escrita (caneta, lápis e borracha).

Como?

O projeto está estruturado em quatro etapas. Você e seus colegas vão investigar o papel das mídias na sociedade, refletir sobre o consumo e a produção de informação e, depois de leituras, entrevistas, pesquisas e discussões, vão elaborar uma reportagem.

ETAPA 1

Nesta etapa, você vai analisar as transformações dos meios de comunicação desde o desenvolvimento da prensa tipográfica, no século XV, até os avanços da microeletrônica, entre as últimas décadas do século XX e o início do século XXI, e as transformações sociais, principalmente nas relações de trabalho e de consumo, que esses avanços provocaram. Para concluir, você e seus colegas entrevistarão duas pessoas da comunidade escolar para investigar esse tema e farão registros dessas entrevistas.

ETAPA 2

Nesta etapa, você irá refletir sobre as mudanças no modo de produzir e consumir informações no mundo após o advento da internet, bem como as transformações que essa ferramenta produziu nas formas de trabalhar e de consumir. Ao final, fará, junto aos colegas, uma pesquisa sobre os tipos de mídia mais utilizados pelas pessoas da comunidade escolar. Vocês vão aplicar questionários para obter esses dados e produzir um quadro para apresentá-los.

ETAPA 3

Nesta etapa, você vai analisar o contexto atual da produção e do consumo de informação no Brasil. Além disso, irá refletir sobre as desigualdades no acesso à informação no país e os dilemas dos profissionais da área da comunicação. Para encerrar essa etapa, você e seus colegas vão produzir gráficos, comparar os dados obtidos na pesquisa realizada na Etapa 2 com as estatísticas nacionais e produzir uma apresentação de *slides*.

ETAPA 4

Na última etapa do projeto, você irá conhecer o conceito de **notícia**, e refletir sobre os fundamentos éticos envolvidos nas práticas profissionais da área de comunicação. Além disso, irá discutir a importância da liberdade de imprensa e as relações entre o consumo de informação e o consumismo, analisando uma seleção de conteúdos populares nas mídias mais utilizadas pela comunidade escolar. Para encerrar esta etapa, você irá elaborar, junto aos colegas, um manual para a produção de conteúdo de modo ético e responsável.

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

Sugestão de cronograma

O projeto poderá ser desenvolvido em dezenove aulas, além do período complementar para a apresentação das reportagens, que podem ser distribuídas de modo a se adequarem a um bimestre, trimestre ou semestre.

Após percorrer todas as etapas, você e seus colegas produzirão uma reportagem sobre o consumo e a produção responsável de informação e a publicarão em meio digital ou impresso. Depois, cada um deverá avaliar seu desempenho individual, o trabalho realizado em grupo e a reportagem que elaboraram como produto final.

Sugere-se que os professores de **filosofia**, **sociologia** e/ou **história** liderem o desenvolvimento deste projeto.

Duração do projeto: dezenove aulas de, aproximadamente, cinquenta minutos e um período complementar para apresentação

Atividade	Duração
Abertura e Conheça o projeto	duas aulas
Etapa 1	três aulas
Etapa 2	três aulas
Etapa 3	três aulas
Etapa 4	três aulas
Produzindo	quatro aulas
Compartilhando	período complementar
Avaliando	uma aula

ETAPA 1

Mudanças tecnológicas e meios de comunicação

Em razão das transformações tecnológicas nos meios de comunicação, a transmissão das informações tem sido cada vez mais rápida e atingido cada vez mais pessoas. Nesta etapa, você investigará esse fenômeno.

Depois, por meio de entrevistas, pesquisará como essas mudanças afetaram as relações de pessoas da comunidade escolar com a informação. Assim, você tomará contato com outras ideias, que vão ajudá-lo a refletir sobre o que significa adotar uma postura responsável na produção e divulgação de informação.

Nesta etapa, você vai

- Conhecer a história dos principais meios de comunicação utilizados atualmente.
- Discutir as transformações provocadas pelas novas tecnologias no campo da comunicação.
- Realizar entrevistas com pessoas de diferentes faixas etárias sobre o modo como as transformações na comunicação modificaram as relações delas com o consumo de informação e de outros bens.

Transformações nos meios de comunicação

Diversos meios de comunicação foram utilizados ao longo da história; entretanto, a criação da prensa de tipos móveis por Gutenberg no século XV é considerada um dos mais importantes marcos da história dos meios de comunicação no Ocidente. Na Europa, vivia-se, então, o período de transição entre a Idade Média e a Moderna, momento em que a leitura e a escrita eram atividades restritas ao clero e a alguns nobres.

Ao possibilitar a reprodução mais rápida e mais barata dos textos, a prensa tipográfica contribuiu para que o acesso à leitura se ampliasse gradualmente. Ao longo dos séculos, livros, panfletos e periódicos passaram a circular em escala cada vez maior, expandindo a difusão de ideias, fatos e histórias por meio da linguagem escrita.



DEAGOSTINI/GETTY IMAGES

Reprodução de uma página da Bíblia impressa por Gutenberg usando a prensa de tipos móveis, em 1455. Conhecida como "a Bíblia de 42 linhas", esta é a primeira impressão europeia conhecida.

As transformações produzidas pela prensa podem ser consideradas um exemplo de como as mudanças no modo pelo qual as informações circulam modificam as sociedades, desde a formação de novas áreas profissionais até os modos de apreender e produzir informação.

As novidades nas técnicas de produção de material impresso geraram novas profissões nessa área: tipógrafos, jornalistas, redatores, editores e livreiros surgiram, exercendo uma intensa atividade, que aumentou ainda a demanda pelo trabalho de revisores e de bibliotecários.

A maneira como as informações circulavam também sofreu alterações. Enquanto os analfabetos compunham a maior parte da população, as práticas de leitura coletiva e em voz alta eram predominantes; mais tarde, porém, a partir do século XIX, com o surgimento de escolas públicas e o aumento do número de alfabetizados, pouco a pouco foi se estabelecendo a prevalência da leitura silenciosa e individual.

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

Livros, revistas, jornais e panfletos: divulgadores de ideias

A técnica de impressão de Gutenberg logo se espalhou pela Europa. Por volta de 1500, mais de 250 cidades, entre as quais Londres, Roma, Veneza e Paris, dispunham de máquinas para impressão. Estima-se que até o ano de 1500, cerca de 13 milhões de livros impressos nas tipografias europeias estivessem em circulação. No mesmo período, no Império Turco-Otomano, a impressão de livros era considerada um crime punido com pena de morte. A primeira prensa só foi instalada nesse império no século XVIII. Enquanto isso, no Extremo Oriente, China, Japão e Coreia dominavam suas próprias técnicas de impressão.

Além de estudos filosóficos e matemáticos, também circulavam na Europa livros e folhetos com textos que se tornaram parte importante da cultura popular, como os que apresentavam a vida de santos católicos e os romances de cavalaria, comercializados, inclusive, por vendedores ambulantes. O desenvolvimento das técnicas de impressão também permitiu a circulação de estampas e gravuras com imagens religiosas e satíricas, além de mapas, que apresentavam territórios até então desconhecidos dos europeus.

Tiragens: exemplares de jornais, revistas ou livros impressos de uma só vez, ou em uma mesma edição.

Na Europa, os primeiros jornais surgiram no início do século XVII, abordando temas ligados aos negócios e ao comércio, além daqueles relacionados ao governo e à Igreja Católica, muitas vezes com uma perspectiva crítica. Também havia jornais literários que comentavam os lançamentos de livros. A princípio, os jornais tinham edições semanais. Mais tarde, no século XVIII, durante a Revolução Francesa, passaram a ser publicados diariamente. Logo, surgiram também as revistas e periódicos publicados mensal ou trimestralmente.

Em boa parte das monarquias europeias, os livros eram examinados pelas autoridades e era necessário obter permissão do rei para imprimi-los; ainda assim, havia impressões clandestinas. No Brasil, no período colonial, a impressão de livros só foi permitida a partir de 1808, com a transferência da família real portuguesa para o Rio de Janeiro e a criação da Imprensa Régia, o que possibilitou também a impressão do primeiro jornal, a *Gazeta do Rio de Janeiro*.

Utilizados para difundir ideias políticas, jornais, periódicos e panfletos foram fundamentais para a formação do que chamamos de *opinião pública*. A influência e a abrangência dessas publicações aumentaram ainda mais no século XIX, com o aumento das **tiragens**, as novas formas de impressão (como as impressoras de cilindros rotativos, por exemplo) e a maior interligação entre informações, pessoas e mercadorias propiciada pelo telégrafo, pelas ferrovias e pelos navios a vapor.

Os dados numéricos sobre os livros impressos nos anos 1500 e sobre a greve dos tipógrafos no Rio de Janeiro no século XIX foram retirados, respectivamente, de: BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à internet. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 24. VITORINO, Artur José Renda. Escravismo, proletários e a greve dos compositores tipográficos de 1858 no Rio de Janeiro. **Caderno AEL**, Campinas, v. 6, n. 10/11, p. 69-107, 1999.

Sabia que...

Em janeiro de 1858, no Rio de Janeiro, 32 tipógrafos do *Jornal do Comércio*, 26 do *Correio Mercantil* e 22 do *Diário do Rio de Janeiro* paralisaram suas atividades e reivindicaram aumento do ordenado após dois anos sem reajuste, reclamando salários compatíveis com os preços dos alimentos e dos aluguéis. Eles se recusaram a publicar os jornais diários e lançaram seu próprio jornal, o *Jornal dos Tipógrafos*, para apresentar à população suas reivindicações. O jornal independente foi publicado por três meses, mas não há informação de que as reivindicações tenham sido atendidas. A greve, contudo, mobilizou o imperador, que solicitou à Câmara dos Deputados uma solução para refrear a alta dos preços.



GOMES JUNIOR/COLEÇÃO GILBERTO FERREZ/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

Jornaleiros na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1899. No século XIX, era comum que os jornais fossem vendidos nas ruas por crianças. O trabalho infantil era explorado em diversas atividades, sendo uma delas a de vendedor ambulante de jornais. Hoje, o trabalho infantil é proibido, e os jovens podem trabalhar apenas na condição de aprendizes, após os 14 anos, com jornada máxima de 6 horas diárias e 30 horas semanais.

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

Cinema: propagador de hábitos e valores culturais

No século XIX, as transformações decorrentes da Segunda Revolução Industrial, como a eletricidade e a urbanização, também foram essenciais para a difusão de novos meios de comunicação que atingiram milhões de pessoas, como o telégrafo elétrico, o telefone, o cinema e o rádio.

A primeira exibição pública do cinematógrafo, criado pelos irmãos Auguste e Louis Lumière, em Paris, na França, em 1895, é considerada o marco inicial do cinema. Herdeiros de uma empresa do ramo da fotografia, os irmãos Lumière aperfeiçoaram o cinetoscópio – máquina que exibia uma sequência de imagens em movimento registradas em um filme –, após conhecerem esse invento criado em 1891 nos laboratórios de Thomas Edison, nos Estados Unidos. Em 1895, os irmãos Lumière apresentaram ao público um equipamento que permitia filmar e projetar o material produzido. Os irmãos divulgaram a novidade ao redor do mundo e, em 1896, foi realizada a primeira exibição no Brasil, que ocorreu no Rio de Janeiro.

Os primeiros filmes eram curtos e formados por planos únicos, sem cortes, mas logo cada cineasta desenvolveu sua própria forma de fazer filmes. Nos Estados Unidos, George Méliès, por exemplo, cortava os filmes para produzir efeitos especiais. Na França e nos Estados Unidos, Alice Guy-Blaché, que dirigiu mais de mil filmes, produziu os primeiros de ficção, em uma época em que o comum era retratar o movimento de trens, pessoas ou animais. O estúdio de Charles Pathè, na França, produzia histórias simples e populares, muitas vezes com apelo chocante ou grotesco; mais tarde, adaptou histórias da literatura e, em 1908, produziu o primeiro cinejornal, que levou as notícias para as telas.

Com a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos passaram a produzir filmes em uma escala massiva e, aos poucos, o cinema passou das mãos dos cineastas pioneiros para as de grandes corporações que controlavam sua produção e exibição. As principais companhias de cinema estadunidenses foram fundadas entre 1908 e 1918, e muitas delas estão em atividade até hoje. Nesse contexto, surgiram, algumas profissões novas: roteiristas, diretores, produtores e operadores de câmera foram responsáveis por dar forma a esse meio que levou atores e atrizes dos palcos do teatro para as telas de cinema.

Na década de 1920, o cinema passou a combinar as imagens ao som sincronizado, e a produção estadunidense, antes fixada em Nova York, se deslocou para a costa oeste do país, onde as companhias haviam encontrado terrenos baratos para construir seus estúdios: era o início de Hollywood.

Unindo informação e arte, a linguagem audiovisual foi utilizada para entreter e emocionar as pessoas, mas também para propagar valores, ideias e hábitos culturais. Para historiadores como Nicolau Sevcenko, o cinema deu origem a uma indústria que ofertava doses de fantasia e de emoção para uma população cujos modos de vida estavam em profunda transformação em razão da industrialização e da urbanização.

OUTRAS FONTES

***Be natural*: a história não contada da primeira cineasta do mundo**
Direção: Pamela B. Green. Estados Unidos, 2018. Duração: 103 minutos.

Com imagens de acervo e entrevistas, o documentário aborda a trajetória da cineasta Alice Guy-Blanché. Secretária em uma companhia francesa de fotografia e cinema no final do século XIX, Alice se tornou a primeira cineasta chefe de produção da companhia e, mais tarde, nos Estados Unidos, fundou sua própria companhia de cinema.



PHOTOQUEST/GETTY IMAGES

Homem assiste a filme no cinetoscópio. Nova York, Estados Unidos. Fotografia dos anos 1900. Enquanto o cinetoscópio oferecia uma experiência individual, o cinematógrafo dos irmãos Lumière permitia a exibição coletiva dos filmes.

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

Rádio: entretenimento e notícias imediatas

A industrialização, a urbanização e a eletricidade radicalizaram as possibilidades de influenciarmos uns aos outros mesmo a centenas de quilômetros de distância. A transmissão de informação por ondas eletromagnéticas via rádio, por exemplo, permitiu que pudéssemos nos fazer presentes "na terra ou no mar", como destacou o filósofo canadense Marshall McLuhan.

Assim como ocorreu com o cinema, a invenção do rádio foi fruto da associação de conhecimentos produzidos por pessoas em diferentes tempos e espaços. As equações básicas sobre o campo eletromagnético foram comprovadas, no século XIX, pelo físico Heinrich Hertz, nascido em Hamburgo, na atual Alemanha. Contudo, também havia cientistas investigando o tema na Rússia, na França e na Itália, entre outros locais.

A invenção do rádio, embora controversa, é atribuída ao italiano Guglielmo Marconi. Em 1896, no Reino Unido, ele demonstrou a transmissão de sinais e impulsos elétricos, realizando experimentos para transmitir informações via rádio para a esquadra britânica.

A princípio, o rádio não era entendido como um meio de grande difusão. Na Primeira Guerra Mundial, por exemplo, foi utilizado para transmitir informações com propósitos militares. Contudo, naquele momento, já existiam radioamadores atuando pelo mundo todo em clubes de transmissão, ampliando as possibilidades de uso da novidade.

Entre o final do século XIX e o início do XX, o rádio já era utilizado para transmitir concertos musicais, palestras, informações sobre eventos de interesse público e notícias sobre corridas e jogos. No entanto, foi sobretudo a partir da década de 1920 que surgiram as redes de rádio e tiveram início as transmissões regulares.

Por utilizar a linguagem verbal não escrita e a música, o rádio difundiu-se para um grande público e prevaleceu como principal meio de comunicação entre o início do século XX e a década de 1950. Muitas famílias tinham um rádio em suas casas para acompanhar as notícias, os jogos de futebol, as radionovelas e os programas de calouros com cantores e cantoras buscando oportunidades para mostrar seu talento.

Diferentemente da mídia impressa, o rádio podia transmitir notícias urgentes com prontidão. Durante a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, as pessoas ficavam sabendo dos avanços e recuos das tropas por esse meio de comunicação. As transmissões eram feitas em tempo real, e logo esse veículo foi percebido como um meio poderoso para a publicidade e a propaganda política.



ACERVO ICONOGRAPHIA

Família ouvindo rádio na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1942.

Os termos de McLuhan foram retirados de de: MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional: Edusp, 1972. p. 50.
Os dados numéricos sobre os telespectadores ao redor do mundo em 2022 foram retirados de: NUMBER of TV viewers worldwide from 2017 to 2026. Statista, [*s. l.*], 2023. Disponível em: https://www.statista.com/forecasts/1207931/tv-viewers-worldwide-number. Acesso em: 9 set. 2024.

Televisão: imagem e som no conforto dos lares

A influência do entretenimento, da informação e da propaganda no cotidiano tornou-se ainda mais complexa a partir dos anos 1930, com o surgimento da televisão que, da década de 1950 em diante, transformou-se em um dos meios de comunicação mais utilizados, promovendo grandes transformações no modo de as pessoas se informarem e se entreterem.

Com as transmissões via satélite, foi possível o envio de imagens em tempo real. A velocidade da informação permitia que pessoas do mundo inteiro assistissem aos mesmos programas, como competições esportivas, premiações internacionais e outros eventos.

Por meio de programas de auditório, filmes, telejornais, novelas, jogos e *reality shows*, ainda hoje a televisão monopoliza a atenção de bilhões de pessoas. Segundo dados de 2022, 5,4 bilhões de pessoas assistem à televisão no mundo, de modo que esse meio desempenha um papel fundamental na divulgação de fatos e na construção da consciência coletiva das sociedades modernas.

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

Internet: informação em rede

A criação da internet provocou uma revolução nos meios de comunicação. Concebida como um projeto militar, a internet teve origem em um consórcio multidisciplinar que reuniu pesquisadores, acadêmicos, empresas e o governo dos Estados Unidos, durante os anos 1960, no contexto da Guerra Fria.

A primeira comunicação direta entre dois computadores foi realizada nos laboratórios da Universidade de Califórnia (UCLA), em 1969, conduzida pela Agência de Projetos e Pesquisa Avançada de Defesa (Darpa). No mesmo ano, foi criada a primeira rede de conexão, chamada Arpanet, que conectava computadores de bases militares e de universidades. A Arpanet nasceu para solucionar a preocupação dos militares estadunidenses, que queriam uma rede de telecomunicações que não tivesse uma central e, por isso, não pudesse ser destruída por um ataque soviético.

Até o final dos anos 1980, a internet permaneceu restrita a algumas universidades, empresas e agências públicas. O ambiente virtual como conhecemos hoje começou a tomar forma somente em meados dos anos 1990, com o desenvolvimento de *chips* e protocolos de comunicação para os computadores pessoais. A partir daí, teve início uma transformação sem precedentes nos meios de comunicação, pois a internet permitiu qualificar qualquer pessoa com acesso à rede como potencial produtora de conteúdo.

Nas últimas décadas, as tecnologias da informação e comunicação se desenvolveram rapidamente, sobretudo com a popularização dos *smartphones* e das ferramentas digitais. Se, no final dos anos 1990, o acesso às informações *on-line* era uma grande novidade, atualmente esse é um dos principais meios utilizados pela população para se informar.

Com a diversificação dos meios de comunicação e a multiplicação das redes sociais e dos aplicativos de mensagens instantâneas, *podcasts* e vídeos, a produção e a circulação de conteúdos se tornaram ainda mais rápidas e cada vez mais abundantes: qualquer pessoa conectada à rede pode produzir um material e, imediatamente, disponibilizá-lo na internet para milhões de pessoas ao mesmo tempo.

OBJETO DIGITAL
***Podcast*: O que é *podcast*?**

A rapidez e o volume de informações disponíveis fazem com que as pessoas tenham uma relação cada vez mais dinâmica e superficial com a informação, não se aprofundando nos temas, ou na leitura, o que pode gerar distorções de compreensão e fomentar preconceitos e polarizações. Por isso, as facilidades da internet exigem consciência e responsabilidade na produção e divulgação de conteúdos, já que muitas pessoas são influenciadas por eles.



ARINA P HABICH/SHUTTERSTOCK

Jovem examina as novidades de um *smartphone* em uma loja em Denver, Estados Unidos. Fotografia de 2024.

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

RESPONDA NO CADERNO.

ATIVIDADES

1. **Explique de que modo a difusão do processo de impressão, resultante da criação da prensa de tipos móveis, contribuiu para o aumento da circulação de informações.**

2. **Explique como o surgimento de meios de comunicação como o cinema e o rádio se relaciona aos processos de industrialização e urbanização ocorridos na Segunda Revolução Industrial.**

3. **Leia o texto a seguir e, depois, faça o que se pede.**

ODS 5

[...] o rádio transformava a vida dos pobres, e sobretudo das mulheres pobres presas ao lar, como nada fizera antes. Trazia o mundo à sua sala. Daí em diante, os mais solitários não precisavam mais ficar inteiramente sós. E toda a gama do que podia ser dito, cantado, tocado [...] estava agora ao alcance deles. [...]

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

[...] sua capacidade de falar simultaneamente a incontáveis milhões, cada um deles sentindo-se abordado como indivíduo, transformava-o numa ferramenta inconcebivelmente poderosa de informação [...], como governantes e vendedores logo perceberam, para propaganda política e publicidade [...].

[...] muito daquilo que ele iniciou tornou-se parte da vida diária – o comentário esportivo, o noticiário, o programa de entrevistas com celebridades, a novela, e também todos os tipos de seriado. [...] Pela primeira vez na história pessoas desconhecidas que se encontravam provavelmente sabiam o que cada um tinha ouvido (mais tarde visto) na noite anterior: o grande jogo, o programa humorístico, [...] o conteúdo do noticiário.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX : 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 194-195.

a. É possível afirmar que o rádio contribuiu para ampliar o acesso à informação por grupos sociais historicamente excluídos, como as mulheres? Justifique sua resposta indicando passagens do texto.

b. Quais características dessa forma de comunicação a tornaram uma "ferramenta inconcebivelmente poderosa [...] para a propaganda política e a publicidade"?

c. Você acredita que, hoje, outros meios de comunicação também reúnem essas características? Se sim, quais? Justifique sua resposta.

4. **Analise o texto e a tirinha a seguir e, depois, faça o que se pede.**

Uma das características da comunicação é a socialização, troca, relacionamento, interação ou simplesmente estar conectado [...]. Nesse processo, a tecnologia surge como benefícios sociais. [...]

Tendo o idioma como um dos principais obstáculos comunicacionais, os imigrantes haitianos buscam sempre manter conexões com o seu país de origem. Além de morar na sede da Missão Paz, em São Paulo, eles se reúnem para conversar, participar de palestras e ficarem informados de cursos e oportunidades de empregos que são oferecidas. [...] [Esse] grupo de imigrantes haitianos [...] faz uso de dispositivos móveis e redes sociais para manter o vínculo com seus familiares.

ALMEIDA, Cristóvão *et al*. Imigrantes haitianos no Brasil e consumo de mídia. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2016. p. 4-10. Disponível em: https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0060-1.pdf. Acesso em: 3 out. 2024.



© ANDRÉ DAHMER

Quadrinhos anos 10, tirinha de André Dahmer, 2016.

a. Com base no texto, é possível afirmar que as tecnologias de comunicação aproximam as pessoas? Por quê?

b. E de acordo com a tirinha? Segundo a tirinha, como "a internet está mudando as relações humanas"?

c. Compare as perspectivas expressas no texto e na tirinha e redija um texto dissertativo sobre os impactos das tecnologias de comunicação nas relações humanas. Utilize dados e exemplos para compor argumentos.

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

OBJETO DIGITAL Vídeo: Entrevista

RESPONDA NO CADERNO.

AGORA, É HORA DE CRIAR

Nessa etapa, você estudou algumas das mudanças relacionadas aos meios de comunicação e refletiu sobre os impactos sociais dessas transformações, com destaque para aquelas produzidas pela internet. Agora, você investigará como esses processos afetaram as pessoas da comunidade em que vive.

1. **Junte-se a dois ou três colegas para preparar o roteiro de uma entrevista com o objetivo de investigar de que forma as mudanças ocorridas nos meios de comunicação afetaram as relações das pessoas do local onde vocês vivem com a informação. Para isso, considere o exemplo a seguir.**

Interdisciplinaridade com língua portuguesa

Roteiro de entrevista: transformações nos meios de comunicação

Pergunta	Resposta do entrevistado
Qual é o seu nome, idade e ocupação?	
Quais são os principais meios de comunicação que você utiliza para se informar atualmente?	
Esses sempre foram os principais meios de comunicação utilizados por você ou no passado você utilizava outros?	
Caso tenha utilizado outros meios de comunicação no passado, quais eram eles?	
Caso tenha adotado a utilização de outros meios de comunicação no presente, por que isso ocorreu?	
Você confia mais nas informações que recebe hoje ou nas que recebia no passado? Por quê? Dê exemplos.	
Você acredita que as informações veiculadas nos meios de comunicação influenciam os desejos de consumo das pessoas em geral? Por quê?	
Você acredita que as informações que recebe nos meios de comunicação influenciam os seus próprios desejos de consumo? Por quê?	
Caso acredite que as informações que recebe nos meios de comunicação influenciam os desejos de consumo, explique como isso acontece e dê exemplos.	
Você considera que as mudanças ocorridas nas últimas décadas nos meios de comunicação modificaram as formas de as pessoas em geral lidarem com a informação? Se sim, por quê?	
Caso considere que as informações veiculadas nas diferentes mídias têm relação com o consumismo, você acredita que isso provoca impactos no meio ambiente? Se sim, quais?	

MODELO MODELO

2. **Escolham duas pessoas de diferentes faixas etárias para entrevistar. Façam o contato com elas previamente e marquem uma data e um horário. Informem o objetivo da entrevista e peçam autorização para o uso dos registros.**
3. **Antes das entrevistas, providenciem bloco de notas, caderno e canetas e definam quais membros do grupo ficarão responsáveis por conduzir as entrevistas e quais se responsabilizarão pelos registros.**
4. **Os registros podem ser feitos por áudio, por escrito ou em formato audiovisual, com o uso de *smartphone* ou câmera de vídeo. Neste último caso, considerem também a necessidade de usar um microfone para a captação do áudio da entrevista.**
5. **Durante as entrevistas, utilizem o roteiro definido pelo grupo. Tratem os entrevistados com respeito, ouvindo e registrando atentamente suas respostas.**
6. **Após a realização das entrevistas, reúnam-se e selecionem os trechos mais importantes das entrevistas, nos quais os entrevistados deram as respostas mais interessantes.**
7. **Guardem os registros das entrevistas produzidos pelo grupo. Eles farão parte da reportagem sobre o consumo e a produção responsável de informação, que deverá ser elaborada ao final do projeto.**

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

ETAPA 2

Transformações na forma de consumir e produzir informação no mundo

Nas primeiras décadas do século XXI, a ampliação do acesso à internet e o surgimento das redes sociais afetaram o cotidiano, o mercado de trabalho e a maneira como as pessoas lidam com as informações, tornando-se objeto de estudo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nesta etapa, você vai

- Refletir sobre a comunicação de massa e a ideia de "aldeia global".
- Reconhecer transformações nos modos de consumir e produzir informação.
- Debater sobre o impacto dos meios digitais de comunicação no meio ambiente, a fim de identificar formas de consumo e produção responsáveis.
- Fazer uma pesquisa sobre as formas predominantes de consumo de informação na comunidade escolar, por meio da aplicação de questionários.

Meios de comunicação de massa

Alguns dos meios de comunicação que você estudou, como a televisão e o rádio, são utilizados para transmitir informações de forma simultânea a um número enorme de pessoas. Por esse motivo, são considerados meios de comunicação de massa, também chamados de *mídia*, adaptação da expressão *mass media* ("mídia de massa"). Leia, a seguir, a definição de comunicação de massa de acordo com a filósofa Marilena Chauí.

> A expressão *comunicação de massa* foi criada para se referir a objetos tecnológicos capazes de transmitir a mesma informação para um vasto público ou para a massa. Inicialmente, referia-se ao rádio e ao cinema, pois a imprensa pressupunha pessoas alfabetizadas, o que não era requerido pelo rádio nem pelo cinema em seus começos. Pouco a pouco, estendeu-se para a imprensa, a publicidade ou propaganda, a fotografia e a televisão.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. p. 35.

Considere, por exemplo, uma transmissão televisiva: uma emissora centralizada envia o mesmo programa para milhões de espectadores ao mesmo tempo. A informação transmitida fica sujeita ao controle dos emissores, detentores da tecnologia de transmissão (empresas, grupos ou governos, por exemplo). A mensagem deve ser compreensível para um público amplo, que é entendido como homogêneo, uma audiência de massa.



O melhor de Calvin, tirinha de Bill Watterson, 2012. Usando de ironia, Calvin tece críticas ao modelo de comunicação de massa ressaltando a "manipulação dos desejos humanos para fins comerciais" presentes nas mídias.

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

A ideia de "aldeia global"

O desenvolvimento dos meios de comunicação possibilitou o aumento do fluxo de informações entre diferentes partes do planeta, promovendo uma comunicação imediata, feita de modo independente das distâncias. Nos anos 1960, o filósofo canadense Marshall McLuhan utilizou a expressão "aldeia global" para definir a integração promovida por transmissões de ondas eletromagnéticas e meios de comunicação eletrônicos surgidos durante a "era da eletricidade", caso do rádio e da televisão, por exemplo.

Por meio da ideia de "aldeia global", McLuhan destacou as possibilidades de interligação cultural em escala global e a sensação de proximidade produzida pelos meios de comunicação eletrônicos. Afinal, mesmo separados por longas distâncias uns dos outros, os espectadores de um mesmo programa, por exemplo, compartilham experiências e referências em comum.

Mais tarde, no final dos anos 1980, o geógrafo britânico David Harvey reforçou que o desenvolvimento dos meios de comunicação e dos meios de transporte contribuiu para o "encolhimento do mundo". Com essa metáfora, transmite-se a ideia de que o planeta ficou menor em razão da velocidade dos fluxos de informação, pessoas e mercadorias, transformando as relações sociais e as noções de espaço e de tempo, ainda que as distâncias físicas não tenham mudado.

Novas mídias e segmentação da informação

O encontro entre as tecnologias da comunicação e a computação resultou nas chamadas *novas mídias*. Com o surgimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, como a internet, e sua rápida difusão, que ocorreu de modo muito mais veloz do que havia ocorrido com outros meios de comunicação, a noção de um público de massa, homogêneo e indistinto, que receberia as mesmas informações, perdeu espaço para a produção e o consumo de informação efetuados de modo cada vez mais **segmentado** por gostos, valores, ideologias e outros fatores.

Segmentado: fracionado, fragmentado, dividido em segmentos.

Apesar da ampliação do alcance da informação e da conectividade cada vez maior produzida pelas novas mídias, para o sociólogo de origem espanhola Manuel Castells, a tendência de segmentar a produção e a difusão de informação teria nos afastado da ideia de "aldeia global" de McLuhan. Segundo Castells, nós não estaríamos vivendo em uma "aldeia global", mas sim em "domicílios sob medida".

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Ativismo nas redes

Não se trata mais de transmitir simultaneamente a mesma mensagem ao maior número de pessoas possível, mas sim de direcionar o tipo de informação destinada a cada grupo de receptores, que também fazem a própria curadoria de informações, participam do processo por meio da interatividade e produzem e difundem seu próprio conteúdo.

Nesse contexto, o mercado de trabalho na área da comunicação se alterou drasticamente. Além dos jornalistas, surgiram produtores de conteúdo, que utilizam as redes sociais para divulgar informações para "nichos" de interesses específicos. Esses profissionais, em sua imensa maioria, trabalham de maneira autônoma, vendendo conteúdos e associando-os a publicidade dos mais variados serviços e produtos.



AHMAD AL-ATRASH/AFP/GETTY IMAGES

O jovem Mohammed Abu al-Nur produz conteúdo audiovisual em seu estúdio na zona rural de Idlib, Síria. Fotografia de 2022. A possibilidade de produzir e distribuir informações em larga escala fez da internet um meio de expressar-se e mobilizar pessoas.

Os termos de Marshall McLuhan foram retirados de: MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg**: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional: Edusp, 1972. p. 49. Os termos de Manuel Castells foram retirados de: CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: Economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. p. 426.

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

O consumo de informação

As imagens a seguir expressam algumas das mudanças na forma de consumir informação ocorridas nas últimas décadas. Analise os comportamentos das pessoas registrados durante uma viagem de metrô na cidade estadunidense de Nova York, em 1973, e na cidade chinesa de Nanquim, em 2023.

EVERETT/SHUTTERSTOCK



Passageiros lendo jornais no metrô em Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 1973.



ZHONG NAN/FEATURE CHINA/FUTURE PUBLISHING/GETTY IMAGES

Passageiros usando *smartphones* no metrô em Nanquim, China. Fotografia de 2023.

Como revelam as imagens, o hábito de consumir informações permaneceu, mas a forma de fazê-lo sofreu transformações. Tempos atrás, jornais impressos e programas transmitidos pela televisão e pelo rádio eram as formas mais comuns de se informar. Hoje, as ferramentas digitais disponíveis na internet, como *sites*, portais, redes sociais, plataformas de vídeos e aplicativos também são importantes fontes de acesso à informação e ao entretenimento, sobretudo entre os jovens.

De acordo com o instituto Pew Research Center, nos Estados Unidos, a tiragem de jornais impressos diminuiu mais de 60% entre 1990 e 2020. O mesmo ocorreu em outros países, pois a leitura de publicações impressas perdeu espaço para a de digitais.

Pesquisas sobre o comportamento dos nativos digitais – pessoas que nasceram e cresceram em contato direto com as tecnologias digitais de informação e comunicação – revelam como esses indivíduos utilizam os meios de comunicação e consomem informação.

Em 2022, uma pesquisa realizada pelo Reuters Institute com jovens de doze países (Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França, Espanha, Itália, Irlanda, Dinamarca, Finlândia, Austrália, Brasil e Japão) revelou que, naquele ano, 39% dos nativos digitais utilizavam as redes sociais como sua principal fonte de notícias. Essa pesquisa também indicou que o *smartphone* se tornou um dos principais meios para acessar as notícias pela manhã. Na Irlanda e no Reino Unido, por exemplo, 35% dos entrevistados disseram que o primeiro contato com as notícias do dia era realizado por meio desses aparelhos. De acordo com essa mesma pesquisa, os mais jovens tendiam a se informar por meio de textos, embora fossem mais adeptos dos conteúdos produzidos em linguagem audiovisual do que os mais velhos. A pesquisa indicou, ainda, que notícias sobre entretenimento, cultura, artes e educação eram as que mais despertavam interesse nos jovens, ainda que quatro em cada dez deles evitassem ter contato com notícias.

Os dados numéricos sobre a tiragem de jornais dos Estados Unidos foram retirados de: NEWSPAPERS Fact Sheet. **Pew Research Center**. Washington DC, 10 nov. 2023. Disponível em: https://www.pewresearch.org/journalism/fact-sheet/newspapers/. Acesso em: 14 ago. 2024. Os dados numéricos sobre os hábitos de consumo de informação dos nativos digitais foram retirados de NEWMAN, N. *et al*. **Digital News Report 2022**. [Oxford]: Reuters Institute, 2022. p. 11, 23, 42-44.

OUTRAS FONTES

Navegando em mares conhecidos: como usar a internet a seu favor
Silmara Franco. São Paulo: Moderna, 2012. (Coleção Informação e Diálogo).

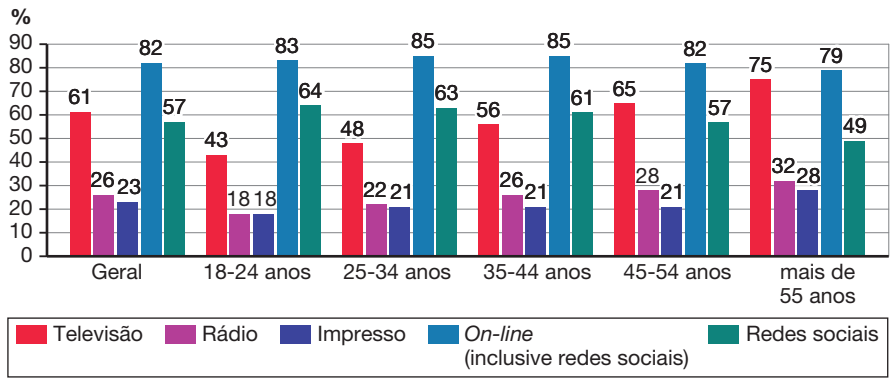
Em linguagem acessível, o livro aborda o surgimento da internet e reflete sobre usos da rede que podem ferir a integridade das pessoas, como violações de direitos humanos, perseguições, crimes virtuais e *ciberbullying*, oferecendo orientações sobre como se proteger e utilizar a internet com ética e segurança.

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

Mudanças nas formas de consumir informação

Ao redor do mundo, os jovens tendem a utilizar as mídias de forma diferente dos integrantes das gerações anteriores. As notícias, por exemplo, são obtidas de forma difusa, usando-se ferramentas diversificadas, que possibilitam encontrar perspectivas plurais e espaços para interagir ativamente, apontando uma tendência de comportamento mais engajado.

Mundo: principais fontes de notícias (por idade) – 2022



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

A pesquisa do Reuters Institute que produziu os dados apresentados no gráfico e no quadro foi realizada em 46 locais: África do Sul, Alemanha, Argentina, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Bulgária, Canadá, Chile, Cingapura, Colômbia, Coreia do Sul, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Filipinas, Finlândia, França, Grécia, Hong Kong, Hungria, Índia, Indonésia, Irlanda, Itália, Japão, Malásia, México, Nigéria, Noruega, Países Baixos, Peru, Polônia, Portugal, Quênia, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Suécia, Suíça, Taiwan, Tailândia e Turquia.

Fonte: REUTERS INSTITUTE FOR THE STUDY OF JOURNALISM. **Digital News Report 2022**: interactive. Oxford: Reuters Institute, 2022. Disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022/interactive. Acesso em: 16 ago. 2024.

No gráfico, pode-se verificar que, em todas as faixas etárias, publicações *on-line* eram os meios mais usados para obter notícias. As redes sociais eram um pouco mais populares entre os jovens, enquanto o rádio e a TV eram mais utilizados entre os mais velhos. O surgimento das mídias digitais, portanto, não eliminou os demais meios, mas encerrou sua predominância.

Os dados numéricos sobre o acesso à internet no mundo foram retirados de: CRESCIMENTO da internet desacelera e 2,7 bilhões ficam fora da rede. **ONU News**, [*s. l.*], 16 set. 2022. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2022/09/1801381. Acesso em: 16 ago. 2024.

Mundo: meios de comunicação mais utilizados e menos utilizados por país (%) – 2022

	Televisão	Mídia impressa	Rádio	Mídia *On-line*	Redes sociais
Países em que foram mais utilizados	Portugal e Romênia **74%**	Índia **49%**	Áustria **51%**	Nigéria **95%**	Quênia **82%**
	Grécia **73%**	Áustria **42%**	Quênia **46%**	Quênia **92%**	Nigéria **79%**
	Quênia **73%**	Suíça **40%**	Irlanda **40%**	Tailândia **91%**	Tailândia **78%**
	Itália e República Tcheca **70%**	Nigéria e África do Sul **33%**	Alemanha e Suécia **39%**	Croácia **90%**	Malásia **75%**
Países em que foram menos utilizados	Reino Unido **53%**	Canadá, Taiwan, Coreia do Sul e Filipinas **16%**	Taiwan **14%**	França **69%**	França **40%**
	Tailândia **50%**	Estados Unidos, França, Romênia, Itália e Tailândia **15%**	Coreia do Sul **13%**	Alemanha **68%**	Países Baixos **37%**
	Estados Unidos e Cingapura **48%**	Polônia **13%**	Argentina e Japão **12%**	Estados Unidos **67%**	Alemanha **32%**
	México **45%**	Brasil e Hungria **12%**	Indonésia **10%**	Japão **65%**	Japão **28%**

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Por outro lado, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2022, cerca de um terço da população mundial nunca acessou a internet. Naquele ano, 40% dos africanos e 89% dos europeus estavam conectados. Mesmo em um mundo interconectado, as diferenças culturais e regionais ainda persistem, refletindo-se no uso dos meios de comunicação, como mostrado no quadro.

Fonte: REUTERS INSTITUTE FOR THE STUDY OF JOURNALISM. **Digital News Report 2022**: interactive. Oxford: Reuters Institute, 2022. Disponível em: https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2022/interactive. Acesso em: 16 ago. 2024.

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

RESPONDA NO CADERNO.

ATIVIDADES

1. **Todo meio de comunicação pode ser considerado de massa? Justifique.**
2. **Alguns estudiosos relacionam o desenvolvimento dos meios de comunicação a uma percepção de "encolhimento do mundo". Explique essa metáfora.**
3. **No texto a seguir, o sociólogo Manuel Castells reflete sobre a difusão da internet e os impactos produzidos pela desigualdade no acesso à rede ao redor do mundo. Leia o texto e, em seguida, faça o que se pede.**

> [...] o índice de difusão da Internet em 1999 era tão grande no mundo inteiro que estava claro que o acesso generalizado seria a norma nos países avançados no início do século XXI. [...] A internet tem tido um índice de penetração mais veloz do que qualquer outro meio de comunicação na história: nos Estados Unidos, o rádio levou trinta anos para chegar a sessenta milhões de pessoas; a TV alcançou esse nível de difusão em 15 anos; a Internet o fez em apenas três anos após a criação da teia mundial. [...] O resto do mundo está atrasado com relação à América do Norte e os países desenvolvidos, mas o acesso à Internet e seu uso os estavam alcançando rapidamente nos principais centros metropolitanos de todos os continentes. Contudo, não deixa de ser importante quem teve acesso primeiro, e a quê, porque, ao contrário da televisão, os consumidores da Internet são também produtores, pois fornecem conteúdo e dão forma à teia. Assim, o momento de chegada tão desigual das sociedades à constelação da Internet terá consequências duradouras no futuro padrão da comunicação e da cultura mundiais.
>
> CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1. p. 439.

Escreva um texto dissertativo relacionando a ideia de "aldeia global" e as críticas a essa ideia com as desigualdades no acesso à internet e a possibilidade que a rede mundial de computadores oferece às pessoas de criar conteúdo. O texto deve sugerir maneiras de diminuir as desigualdades de acesso à internet.

ODS 10

4. **Você participa de redes sociais ou costuma utilizar alguma outra ferramenta digital? Em caso afirmativo, registre seu comportamento durante as interações ao longo de uma semana; caso não utilize essas ferramentas, registre as outras formas por meio das quais você se informa e se comunica. Por fim, responda:**
   a. Que rede social ou ferramenta você utiliza mais?
   b. Com que frequência você a utiliza?
   c. Que tipos de conteúdo você costuma consumir?
   d. Esses conteúdos afetaram seus desejos de consumo ao longo da semana?
5. **Compare as respostas que você registrou na atividade 4 com as dos demais colegas e, com o auxílio do professor, discuta com eles os aspectos positivos e os negativos dos comportamentos registrados.**
6. **Junte-se a mais dois colegas para pesquisar sobre a trajetória profissional de um produtor de conteúdo ativo nas redes sociais. Façam um texto que apresente os seguintes pontos:**
   - nome do produtor de conteúdo;
   - rede social em que se destaca e número de seguidores;
   - temas que aborda;
   - modo de remuneração (por visualização, por publicidade, por patrocínio etc.);
   - por que o público o considera relevante;
   - como a confiabilidade das informações compartilhadas é garantida? (formação profissional, fontes etc.).
7. **Você estudou que, entre 1990 e 2020, a tiragem dos jornais impressos nos Estados Unidos caiu 60%. Por um lado, essa mudança contribuiu, indiretamente, para reduzir o consumo de papel. Por outro, os aparelhos eletrônicos usados para acessar as mídias digitais são fabricados a partir de matérias-primas provenientes da mineração, entre as quais metais raros, e polímeros plásticos que demandam a extração de petróleo e cujo descarte incorreto provoca a degradação do meio ambiente. Considerando esse contexto, reúna-se em grupo com os colegas para debater as possibilidades de estabelecer formas de consumo e produção responsável desses recursos.**

ODS 12

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

RESPONDA NO CADERNO.

AGORA, É HORA DE CRIAR

Nessa etapa, você refletiu sobre a ideia de "aldeia global" e a percepção de encolhimento do mundo decorrente da intensa circulação de informações possibilitada pelas mudanças na comunicação. Estudou também as principais transformações no modo de produzir e consumir informações nas últimas décadas, considerando, especialmente, a ampliação do acesso à internet. Agora, você investigará o cenário da comunidade escolar. Quais são as principais formas de consumir informação utilizadas pelos estudantes e seus familiares, professores e demais trabalhadores da escola? Vamos pesquisar?

1. **Reúna-se com seus colegas de grupo e definam o público-alvo da pesquisa, ou seja, quais membros da comunidade escolar responderão ao questionário. Podem ser colegas, pais ou responsáveis, professores, coordenadores, diretores e demais funcionários da escola. É importante que sejam entrevistadas pelo menos dez pessoas, de diferentes faixas etárias. Cada grupo da turma pode selecionar um público-alvo.**

2. **Produzam um questionário sobre o consumo de informações direcionado ao público-alvo. Vocês podem se inspirar no modelo a seguir.**

MODELO

- Qual é a sua faixa etária?
  - [ ] Até 17 anos.
  - [ ] Entre 18 anos e 24 anos.
  - [ ] Entre 25 anos e 34 anos.
  - [ ] Mais de 35 anos.
- Que meio de comunicação você costuma utilizar para se informar sobre os acontecimentos do dia a dia e outras notícias?
  - [ ] Rádio.
  - [ ] Televisão.
  - [ ] Portais, *sites* ou canais de vídeos especializados em notícias.
  - [ ] Redes sociais.
  - [ ] Jornal ou revista impressos.
  - [ ] Outro. Qual?
- Você acredita que as informações que consome são confiáveis?
  - [ ] Sim.
  - [ ] Não.
  - [ ] Outro (ou prefere não responder).
- Qual é o dispositivo que você mais utiliza para acessar a internet, caso o faça?
  - [ ] *Smartphone*.
  - [ ] *Smart TV*.
  - [ ] *Tablet*.
  - [ ] Computador.
  - [ ] *Notebook*.
  - [ ] Outro. Qual?
- Caso utilize a internet, qual é o seu principal objetivo ao acessar a rede?
  - [ ] Ler/ouvir/ver notícias.
  - [ ] Usar aplicativos de mensagens.
  - [ ] Buscar entretenimento (música, filmes e séries, jogos ou vídeos).
  - [ ] Obter informações sobre localização e trânsito.
  - [ ] Obter informações sobre produtos e serviços.
  - [ ] Trabalho ou estudo.
  - [ ] Acessar as redes sociais.
  - [ ] Outro. Qual?

3. **Transponham o questionário para um editor de texto, planilha ou ferramenta de formulários *on-line*. Vocês podem imprimi-lo ou enviar o *link* do questionário para o público-alvo da pesquisa. Lembrem-se: se forem utilizar questionários impressos, façam cópias extras.**

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

RESPONDA NO CADERNO.

4. Se forem usar questionários impressos, formem duplas durante a aplicação e entrevistem as pessoas com educação e respeito.
5. Tendo em mãos todos os questionários preenchidos, calculem os percentuais das respostas e organizem as informações em um quadro, conforme o modelo a seguir.

Percentual das faixas etárias

[ ] Até 17 anos.
[ ] Entre 18 e 24 anos.
[ ] Entre 25 e 34 anos.
[ ] Mais de 35 anos.



Percentual dos meios de comunicação mais utilizados

[ ] Rádio.
[ ] Televisão.
[ ] Portais, *sites* ou canais de vídeos especializados em notícias.
[ ] Redes sociais.
[ ] Jornal ou revista impressos.
[ ] Outros.

Percentual de confiança nas informações que recebe

[ ] Confiam nas informações.
[ ] Não confiam nas informações.
[ ] Outro ou preferiu não responder.

Percentual do dispositivo de acesso à internet mais utilizado

[ ] *Smartphone*.
[ ] Computador.
[ ] *Smart TV*.
[ ] *Notebook*.
[ ] *Tablet*.
[ ] Outro.

Percentual dos objetivos do acesso à internet

[ ] Ler/ouvir/ver notícias.
[ ] Usar aplicativos de mensagens.
[ ] Buscar entretenimento.
[ ] Obter informações de localização e trânsito.
[ ] Obter informações sobre produtos e serviços.
[ ] Trabalho ou estudo.
[ ] Acessar as redes sociais.
[ ] Outro.

6. Guardem os registros da pesquisa. Esse material será utilizado na próxima etapa e comporá a reportagem a ser produzida no final do projeto.

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

ETAPA 3

Transformações nas formas de consumir e produzir informações no Brasil

Nas etapas anteriores, você refletiu sobre as contínuas transformações dos meios de comunicação no mundo. Agora, terá a oportunidade de analisar as transformações ocorridas nesse cenário no Brasil.

Nesta etapa, você vai

- Discutir o contexto brasileiro de produção, consumo e difusão de informação.
- Refletir sobre as diferenças ao acesso à informação no Brasil.
- Analisar a influência das novas mídias na difusão de informação e no mercado de trabalho nesse campo no Brasil.
- Comparar os dados obtidos na pesquisa realizada na etapa anterior com as estatísticas nacionais e produzir uma apresentação.

O consumo da informação no Brasil

Assim como ocorre ao redor do mundo, as pesquisas realizadas sobre a comunicação no Brasil indicam que o consumo e a produção de informação no país se transformaram profundamente nos últimos anos.

Nas primeiras décadas do século XXI, as versões impressas de meios de comunicação, como jornais e revistas, por exemplo, perderam muitos leitores e sofreram expressivas reduções de suas tiragens, que diminuíram cerca de 56% entre 2016 e 2021. Nesse período, modelos de assinaturas pagas para leitura *on-line* se tornaram cada vez mais comuns.

No mesmo período, a televisão ainda era um dos meios de comunicação mais utilizados pelos brasileiros. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2021, havia aparelho televisor em 95,5% dos domicílios do país.

No entanto, apesar do uso intenso da televisão, a internet vinha ganhando cada vez mais espaço como um dos principais meios de comunicação utilizados pelos brasileiros para se informar. O levantamento do IBGE indicou que, em 2021, a internet era utilizada em 90% dos domicílios do país.

Os dados numéricos sobre a redução da tiragem dos jornais impressos foram retirados de: YAHYA, Hanna. Jornais em 2021: impresso cai 13%; digital sobe 6%. **Poder 360**, Brasília, DF, 1 fev. 2022. Disponível em: https://www.poder360.com.br/midia/jornais-em-2021-impresso-cai-13-digital-sobe-6/. Acesso em: 16 ago. 2024. Os dados numéricos sobre o percentual de utilização de internet no Brasil foram retirados de: IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro, 2022. p. 5.

Brasil: equipamento utilizado para acessar a internet (%) – 2019-2021

Equipamento	2019	2021
Telefone móvel celular (*smartphone*)	98,6	98,8
Microcomputador	46,2	41,9
Televisão (*smart TV*)	32,2	45,1
Tablet	10,9	9,3

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Outros dados importantes levantados pela pesquisa do IBGE foram o aumento do uso das *smart TVs* e a redução do uso de microcomputadores e *tablets*. Apesar do aumento expressivo do acesso à internet via *smart TV*, o *smartphone* foi o principal meio de acesso à internet, indicado por 98,8% dos entrevistados.

Fonte: IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. p. 1.

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

O gráfico a seguir, que teve como fonte uma pesquisa pesquisa do Reuters Institute, demonstra como os meios de comunicação impressos tiveram uma queda expressiva no Brasil. Nas primeiras décadas do século XXI, eles passaram a ser usados por um pequeno percentual da população, perdendo espaço para outros meios, como *sites*, portais e canais digitais especializados ou não em notícias. A televisão também perdeu espaço como fonte de informação, caindo vinte pontos percentuais entre 2013 e 2022.

Já as redes sociais foram as únicas fontes de informação verificadas pela pesquisa que apresentaram crescimento no Brasil. Desde o início da década de 2010, elas demonstram forte crescimento no país, ultrapassando a televisão como fonte de notícias, tendo sido apontadas por cerca de 64% das pessoas entrevistadas como um dos principais meios empregados para se informar em 2022.

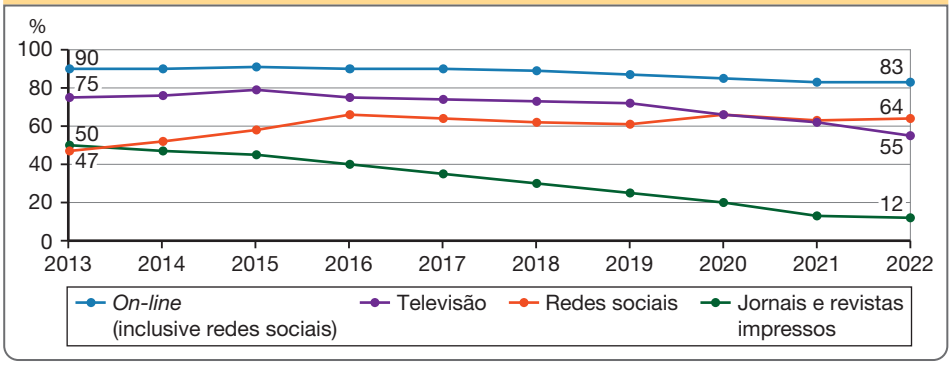
Entre as redes sociais mais utilizadas pelos brasileiros para obter notícias, as mais destacadas eram as plataformas de compartilhamento de vídeos – muitos dos quais produzidos pelos próprios usuários –, citadas por 43% dos entrevistados, e aplicativos de trocas de mensagens instantâneas e chamadas de voz – usados como fonte de notícias por 41% dos entrevistados.

OUTRAS FONTES

IBGE Educa Jovens
Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html. Acesso em: 16 ago. 2024.

Essa matéria especial do portal IBGE Educa apresenta a análise de gráficos sobre o uso de tecnologias da informação e comunicação no Brasil, obtidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021.

Brasil: principais fontes de notícias – 2013-2022



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: NEWMAN, Nic. *et al*. **Digital News Report 2022**. [Oxford]: Reuters Institute, 2022. p. 117.

O crescimento do uso das redes sociais como fonte de notícias foi acompanhado pela progressiva queda na confiança dos brasileiros nas informações que recebem. Se, em 2015, 60% dos brasileiros confiavam nas notícias com que tinham contato por diferentes meios, em 2022, apenas 48% das pessoas entrevistadas confiavam nas informações recebidas.

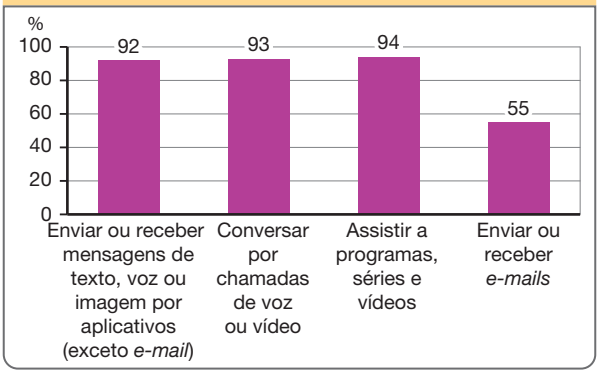
De acordo com os dados apurados pelo IBGE, em 2021, os jovens entre 25 e 29 anos eram aqueles que mais utilizavam a internet. Nessa faixa etária, 94,5% deles haviam acessado a rede nos três meses anteriores à pesquisa, um crescimento de quase dois pontos percentuais em relação à pesquisa anterior, realizada em 2019. Os jovens entre 14 e 19 anos também estavam mais conectados que nas pesquisas realizadas nos anos anteriores: 91,8% deles haviam utilizado a internet no período, apresentando um crescimento de 1,7 ponto percentual em relação a 2019.

Ainda de acordo com o IBGE, entre os estudantes das escolas públicas do Brasil, as finalidades de uso da internet mais comuns eram: assistir a programas, séries e vídeos; conversar por chamadas de voz ou vídeo; enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens, e, por último, enviar ou receber *e-mails*.

Fonte: IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. p. 9.

Os dados numéricos sobre as principais redes sociais usadas pelos brasileiros para obter notícias foram retirados de: NEWMAN, Nic. *et al*. **Digital News Report 2022**. [Oxford]: Reuters Institute, 2022. p. 117.
Os dados numéricos sobre o percentual de utilização de internet entre os jovens foram retirados de: IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. p. 8.

Brasil: finalidades do acesso à internet pelos estudantes de escolas públicas – 2021



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

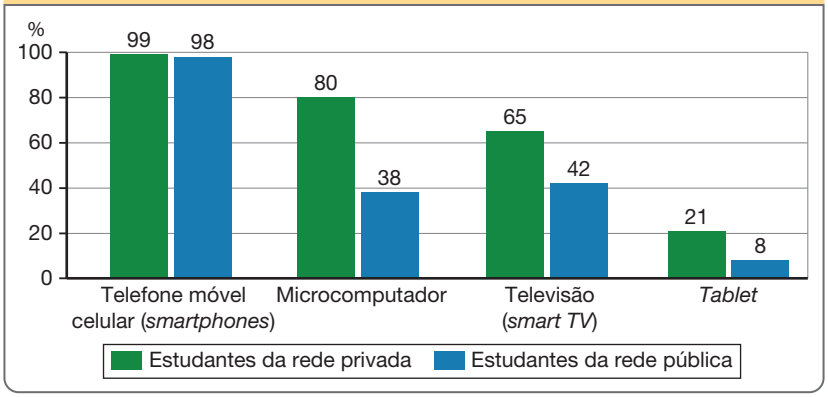
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Desigualdades no acesso à informação no Brasil

ODS 10

Apesar da ampliação do acesso à internet no Brasil nos últimos anos, a desigualdade no acesso à informação ainda persiste no país. Um dos motivos disso é a irregularidade nas condições de acesso, que se distribuem de maneira pouco uniforme no conjunto da população. Analise, por exemplo, o gráfico sobre os dispositivos mais utilizados pelos estudantes para acessar a internet. Os *smartphones* lideram a lista de dispositivos mais usados, tanto entre os estudantes das escolas públicas quanto entre os das escolas privadas; no entanto, segundo a pesquisa do IBGE, estes últimos têm mais acesso a outros tipos de dispositivos, como microcomputadores, *smart TVs* e *tablets*.

Brasil: dispositivos mais utilizados pelos estudantes para acessar a internet – 2021



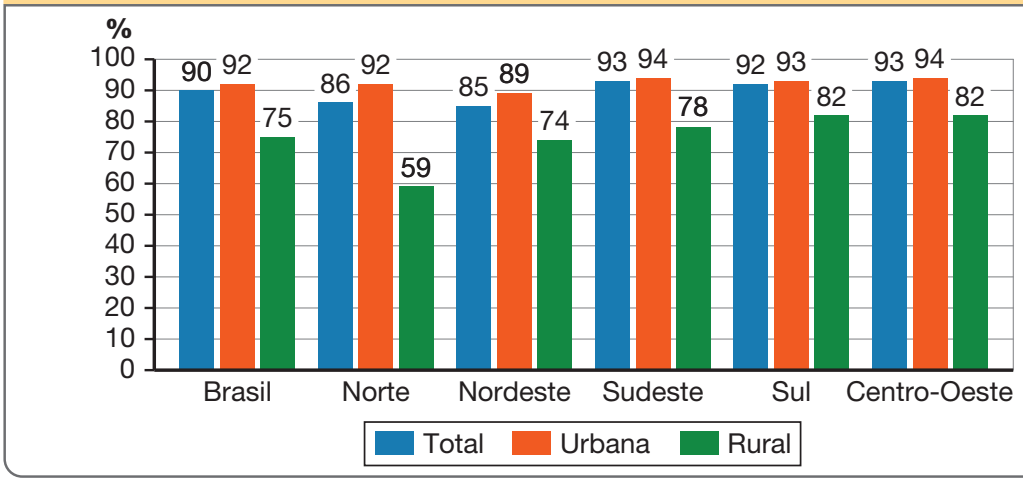
ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. p. 9.

Além disso, muitas vezes, o acesso à internet móvel no país é realizado por meio de pacotes de dados limitados, o que proporciona um acesso de baixa qualidade à rede. Em alguns cenários, apenas aplicativos de mensagens e redes sociais são de livre acesso, o que acaba por estimular a consulta exclusiva a eles, restringindo as possibilidades de pesquisa em outras fontes.

Outro fator que exerce influência no acesso à informação no Brasil é a infraestrutura desigual, que não permite acessar regularmente os serviços dos provedores de internet, como é o caso de inúmeras favelas e de locais distantes dos grandes centros urbanos. O contraste de condições de participação nos fluxos de comunicação também está relacionado às desigualdades regionais e as existentes entre as zonas urbanas e as zonas rurais do país. Conforme indicam os dados do IBGE, na zona rural da Região Norte, por exemplo, em 2021 não havia ocorrido nenhum acesso à internet em mais de 40% dos domicílios.

Brasil: domicílios em que havia utilização da internet por situação de domicílio (%) – 2021



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. p. 5.

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

A produção da informação no Brasil

A desigualdade no acesso à informação pode resultar no aumento da desinformação, ou seja, no crescimento da difusão de informações falsas com a intenção de influenciar a opinião pública e provocar reações que favoreçam os responsáveis por elas. Pode implicar também a representação desequilibrada das diferentes culturas, etnias e grupos sociais nos meios de comunicação.

Some-se a isso as dificuldades na produção de informação no Brasil. Em 2022, o jornalista Dairan Paul publicou o artigo "O custo emocional de ser jornalista", em que apresenta alguns dos problemas que esses profissionais encontram atualmente no mercado de trabalho, relacionadas principalmente ao apoio financeiro e estrutural para a realização de reportagens investigativas, que demandam mais tempo e investimento.

> Exageros à parte, o jornalismo realmente exerce papel fundamental nas sociedades. E jornalistas sabem disso. Recentemente, no primeiro ano de covid, embora muitos profissionais se sentissem exaustos, boa parte relatou continuar seu trabalho porque percebia nele a prestação de um serviço essencial aos cidadãos. Os dados são do relatório coordenado pelo Centro de Pesquisa Comunicação & Trabalho (CPCT), ligado à USP. Há uma ligação direta aqui: uma parcela de jornalistas se sente realizada quando exerce os valores que idealiza sobre o jornalismo.
>
> Esses valores, por outro lado, nem sempre são atingíveis com tamanha facilidade. Investigar, denunciar e fiscalizar requer, em boa parte das vezes, uma infraestrutura adequada. Além de caras, reportagens do tipo esbarram no problema das redações cada vez mais enxutas.
>
> Quem consegue praticar esse tipo de jornalismo, então? No Brasil, boa parte dos jornalistas sequer trabalha com jornalismo nos moldes tradicionais. Mais de um terço atua fora da mídia em funções como assessoria de imprensa e produção de conteúdo para mídia digital, afirma o *Perfil do Jornalista Brasileiro 2021*.
>
> Os pesquisadores Jacques Mick e Sabina Estayno avaliam que há um fenômeno de "dualização estrutural" sobre as carreiras dos jornalistas brasileiros. Há dois grupos: uma minoria bastante homogênea, com menos de 2 mil profissionais (os dados são baseados no registro de 145 mil jornalistas, de 2012). Essa elite possui remuneração elevada, mais autonomia, permanecem por mais tempo na profissão e gozam de maior visibilidade na TV, rádio, jornal e internet. Na outra ponta, o grupo majoritário dos jornalistas brasileiros trabalha em equipes pequenas e economicamente instáveis, possuem pouca autonomia e estão submetidos a condições adversas de trabalho (jornada extensa, vínculo empregatício frágil). Uma realidade bem distante do sonho romântico de ser jornalista [...].
>
> PAUL, Dairan. O custo emocional de ser jornalista. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, 12 jul. 2022. Disponível em: https://www.observatoriodaimprensa.com.br/desafios-do-jornalismo/o-custo-emocional-de-ser-jornalista/. Acesso em: 16 ago. 2024.



EDILSON RODRIGUES/AGÊNCIA SENADO

Jornalistas trabalhando durante a pandemia de covid-19 no Congresso Nacional, em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2020.

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

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Analise o gráfico "Brasil: principais fontes de notícias – 2013-2022", na página 95, e relacione-o às principais transformações na comunicação no Brasil no século XXI.**
2. **Quais são os principais fatores envolvidos na desigualdade do acesso à informação no Brasil? Dê exemplos.**
3. **Analise a tirinha a seguir e, depois, responda às questões.**



Bichinhos de jardim, tirinha de Clara Gomes, 2022.

a. Por que um dos personagens da tirinha é qualificado por outro como "um cara estranho"?

b. Qual é a relação entre o comportamento dos personagens e as transformações nos meios de comunicação no Brasil?

4. **Leia o texto a seguir e, depois, explique a relação entre o acesso à informação e aos direitos básicos.**

ODS 10

O acesso à internet no Brasil é um retrato muito fiel das desigualdades sociais no país. [...]

Nos últimos anos, a dona de casa Luciana [...] não consegue exercer o direito de votar. "Meu título é de Belford Roxo. [...] estou tentando transferir para cá e não estou conseguindo. Porque liguei para lá e eles falaram que é pela internet. Só que não tenho acesso à internet", afirma. [...]

Quase 34 milhões de brasileiros nunca acessam a internet [...].

Entre as causas da desigualdade do acesso estão deficiências de qualidade e distribuição do sinal e o custo do serviço e dos equipamentos. [...]

MENOS de um terço da população brasileira tem acesso pleno à internet, mostra pesquisa. **G1**, Rio de Janeiro, 18 mar. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/03/18/menos-de-um-terco-da-populacao-brasileira-tem-acesso-pleno-a-internet-mostra-pesquisa.ghtml. Acesso em: 15 ago. 2024.

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

Nessa etapa, você analisou o consumo da informação no Brasil atual e as desigualdades existentes no acesso à informação. Agora, junto aos colegas, você irá analisar como esses dados se relacionam com a realidade da comunidade escolar.

Interdisciplinaridade com matemática

1. **Reúna-se com os colegas de grupo e retomem o quadro produzido no final da Etapa 2 (páginas 92 e 93). Utilizem o quadro para produzir gráficos que permitam apresentar visualmente os resultados da pesquisa realizada por vocês.**
2. **Comparem os dados obtidos na pesquisa feita por vocês e os dados apresentados nas páginas 95 e 96. Juntos, avaliem:**
   - Os meios de comunicação mais utilizados na comunidade escolar são os mesmos apontados pela pesquisa na página 95? Em caso negativo, quais são as principais diferenças?
   - Os dispositivos mais utilizados para acessar a internet pela comunidade escolar são os mesmos apontados pela pesquisa na página 96?
   - As principais finalidades do acesso à internet pela comunidade escolar são iguais ou diferentes daquelas apontadas pela pesquisa na página 95?

   Anotem as observações do grupo e elaborem hipóteses sobre os motivos de tais resultados. Vocês podem considerar, por exemplo, as informações sobre a faixa etária predominante dos entrevistados ou outros dados objetivos sobre a comunidade da escola.
3. **Elaborem uma apresentação para comunicar o resultado da pesquisa. Utilizem os gráficos produzidos e apresentem as hipóteses levantadas pelo grupo. Esse material deverá compor a reportagem a ser produzida no final do projeto.**

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

ETAPA 4

Ética, consumo e informação

As liberdades de expressão e de imprensa, garantidas pela Constituição Brasileira, são consideradas pilares da democracia. Em razão dessa importância, é fundamental discutir os aspectos éticos e sociais envolvidos na produção e na difusão de informação.

Nesta etapa, você vai

- Compreender como uma informação se torna notícia.
- Refletir sobre os dilemas éticos envolvidos nas práticas da área de comunicação.
- Examinar as relações entre informação e consumo.
- Analisar criticamente materiais selecionados nas mídias mais utilizadas pela comunidade escolar.
- Elaborar um manual para a produção de conteúdo, de modo ético e responsável.

Como uma informação se torna notícia?

Para refletir sobre os dilemas éticos na produção de informação, é necessário compreender primeiro como, afinal, uma informação se torna notícia. Pode-se entender que uma **notícia** é a transcrição de uma informação ou fato verdadeiro, recente e de interesse público. Para tornar-se notícia, a informação é verificada pelo jornalista que, por meio de recursos de linguagem, deve torná-la objetiva, fácil de entender e atraente para o público. Por isso, a notícia também é entendida como produto jornalístico.

Os motivos pelos quais uma informação se torna notícia variam conforme os contextos políticos, econômicos e sociais estabelecidos na área de influência de um veículo de comunicação. A abordagem é influenciada pelo perfil do público, pela audiência e pelo meio de comunicação utilizado.

Há também fatores subjetivos que fazem parte desses critérios e são determinantes no processo de decisão das pautas. Eles estão relacionados aos princípios e valores éticos dos profissionais e dos veículos de comunicação e direcionam o que é publicado ou divulgado. Portanto, essas escolhas são influenciadas por diversos fatores.

ALOISIO MAURICIO/FOTOARENA



Redação de jornalismo em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2019.

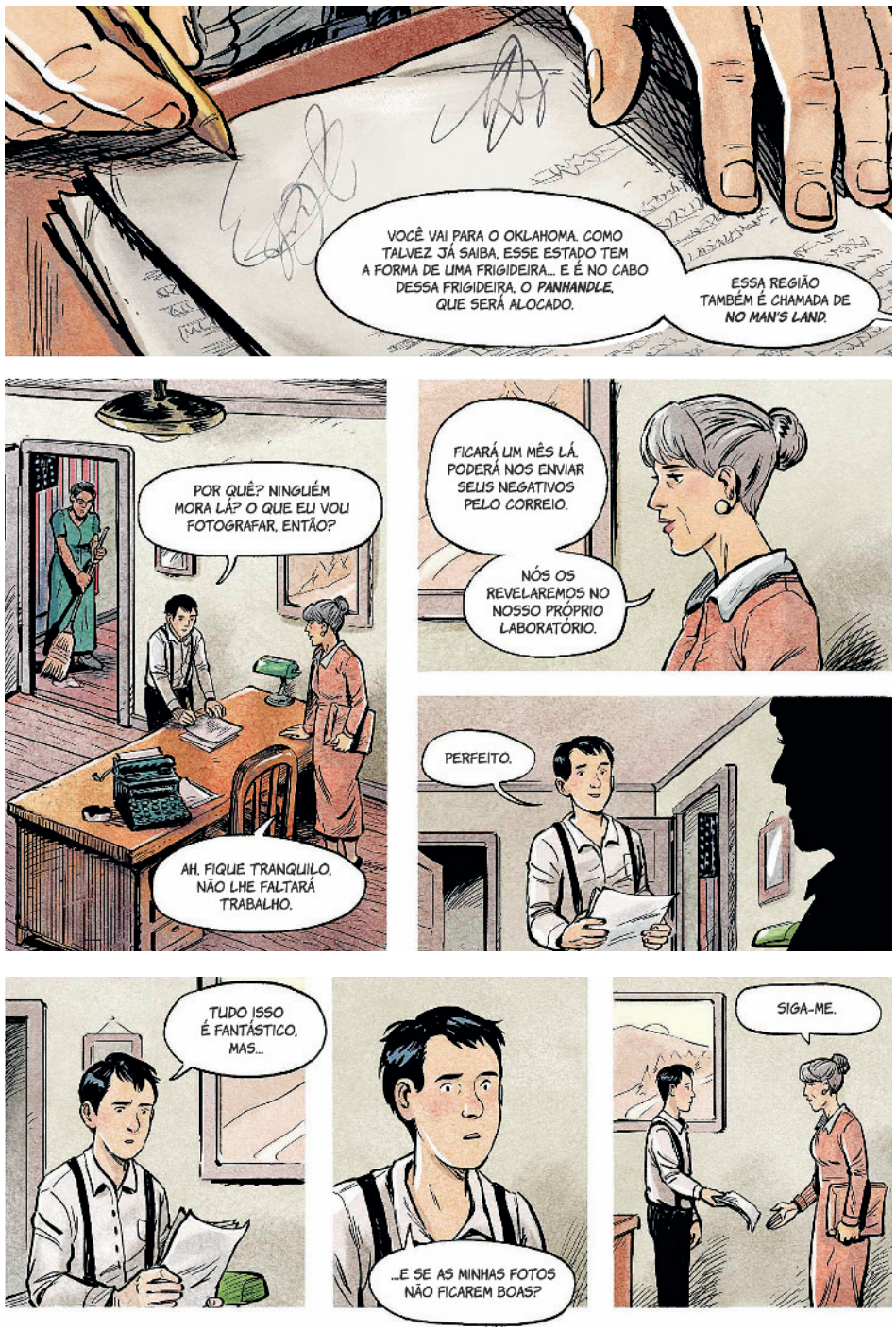
As discussões sobre a ética na imprensa são constantes tanto no ambiente acadêmico quanto nos meios de comunicação.

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

A ética no jornalismo

Para garantir que a mídia cumpra seu papel, é importante estar atento ao compromisso com a ética e a responsabilidade social, de modo que as informações transmitidas sejam isentas de manipulações.

É necessário desenvolver uma postura crítica em relação ao que as mídias divulgam, pois, ao mesmo tempo que elas podem ser meios para defesa dos interesses públicos, também podem orientar **tendências**, estimular a venda de produtos e reforçar estereótipos e preconceitos, naturalizando discursos estigmatizantes relacionados, por exemplo, ao gênero e à cor ou raça.



AIMÉE DE JONGH/EDITORA NEMO

Cena do quadrinho *Dias de areia*, de Aimée de Jongh, publicado pela editora Nemo, em 2022. Essa obra ficcional aborda a história de um jovem fotojornalista contratado para registrar a situação da população atingida por uma enorme tempestade de areia nos Estados Unidos nos anos 1930.

Quando produzem notícias, os jornalistas devem seguir o código de ética da profissão. Entre os princípios estabelecidos destacam-se o compromisso com a divulgação de informações precisas, corretas e verídicas e o interesse social e coletivo nos fatos noticiados. Uma notícia não deve ser produzida de modo sensacionalista, com base em imagens manipuladas ou visando a vantagens e ao favorecimento pessoal. O jornalista deve verificar as informações e buscar provas que deem fundamento ao que divulga e, além disso, deve ouvir todas as pessoas envolvidas no fato transformado em notícia.

No entanto, alguns veículos de comunicação são conhecidos pelo uso de abordagens sensacionalistas, sobretudo para relatar acontecimentos trágicos ou fatos policiais. O uso de manchetes apelativas, termos exagerados e imagens que retratam a violência procuram atrair a audiência, apostando na mobilização imediata de sentimentos como a raiva, o medo, a insegurança e a curiosidade. Esse tipo de jornalismo manipula sentimentos, comportamentos e opiniões, e, em muitos casos, há imprecisão no conteúdo transmitido.

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

A espetacularização da mídia e o Marco Civil da Internet

Para o professor de filosofia da Universidade de São Paulo (USP), Renato Janine Ribeiro, a lógica do consumo leva à "espetacularização da imprensa". O termo *espetacularização* está relacionado à ideia de "sociedade do espetáculo", desenvolvida nos anos 1960 pelo francês Guy Debord. Para ele, as sociedades modernas teriam como característica principal a inversão da realidade, fruto da manipulação e da distorção dos fatos promovida pelos meios de comunicação que, por meio de suas imagens e representações, teriam a capacidade de alterar nossas percepções sobre o que vivemos.

Além disso, com a popularização da internet, as notícias e informações não são disseminadas apenas por profissionais da área de comunicação. Muitos produtores de conteúdo não se preocupam com a checagem da veracidade dos fatos, buscando apenas causar impacto e chocar o público, "caçar *likes*", ou vender produtos por meio da divulgação do conteúdo. Por isso, é importante estar atento à intencionalidade dos conteúdos que consumimos.

Por motivos como esse, e pelo aumento dos casos de *ciberbullying* e de crimes cibernéticos, em 2014 foi aprovado pelo Congresso Nacional o **Marco Civil da Internet**, que estabelece princípios e garantias do exercício da cidadania nos meios digitais, além da diversidade, da liberdade de expressão e da proteção da privacidade e de dados pessoais.

A citação de Renato Janine Ribeiro foi retirada de: XAVIER, Gustavo. Renato Janine Ribeiro aponta problemas da imprensa brasileira. **Jornal da USP**, São Paulo, 10 maio 2016. Disponível em: https://jornal.usp.br/radio-usp/renato-janine-ribeiro-aponta-problemas-da-imprensa-brasileira/. Acesso em: 16 ago. 2024.

A liberdade de imprensa

A imprensa, muitas vezes, encontra dificuldades para apurar os fatos e transmitir notícias livremente, pois tais atividades podem contrapor-se aos interesses de grupos políticos, de organizações criminosas ou de grandes corporações que não têm responsabilidade social e ambiental.

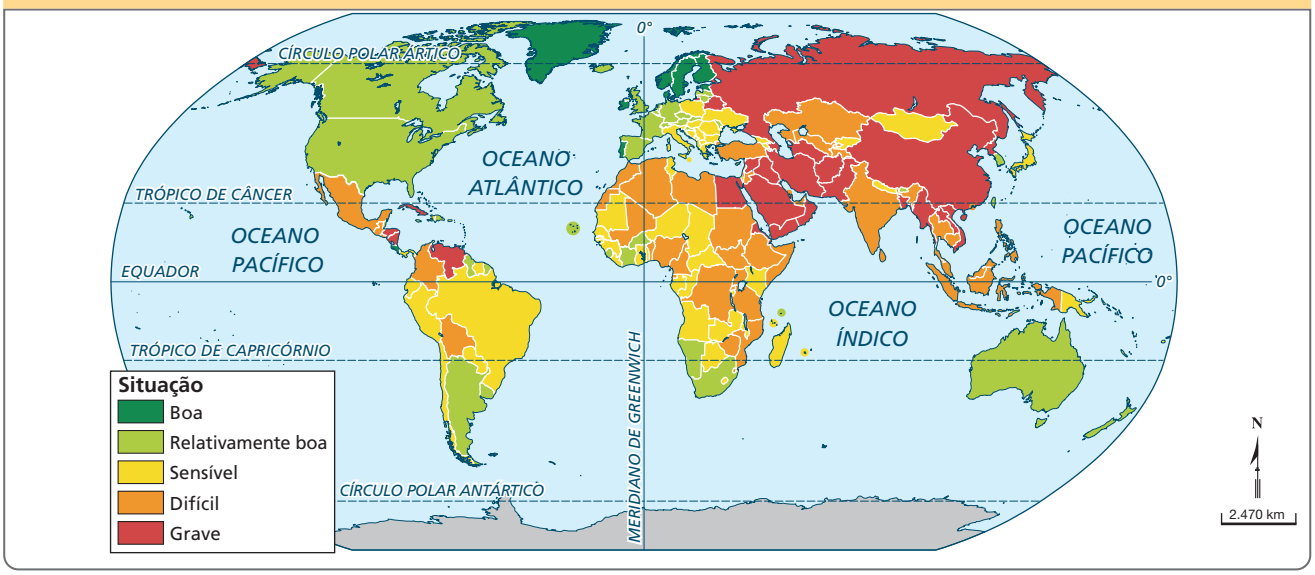
Censura, detenções arbitrárias, perseguição e intimidação de jornalistas, ainda hoje limitam o trabalho da imprensa, cuja liberdade é considerada ameaçada em diversos países do mundo, como representado no mapa. Segundo a organização Repórteres sem Fronteiras, em 2022, cerca de 533 jornalistas foram presos ao exercer seu trabalho, ao menos 57 jornalistas foram assassinados, 65 haviam sido feitos reféns e 49 estavam desaparecidos.

O cerceamento da imprensa fere as liberdades fundamentais, o direito à informação e a pluralidade de ideias. Denunciar violações de direitos humanos é papel fundamental da imprensa, que deve ser protegida e resguardada.

Os dados numéricos sobre prisões, assassinatos e desaparecimentos de jornalistas foram retirados de: NOVO recorde de jornalistas presos no mundo. **Repórteres sem fronteiras**, [*s. l.*], 14 dez. 2022. Disponível em: https://rsf.org/pt-br/novo-recorde-de-jornalistas-presos-no-mundo. Acesso em: 16 ago. 2024.

ODS 16

Mundo: liberdade de imprensa – 2022



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: A LIBERDADE de imprensa no mundo em 2022. **Repórteres sem Fronteiras**, [*s. l.*], maio 2022. Disponível em: https://rsf.org/sites/default/files/medias/file/2022/05/CARTE_2022%20PT.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

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

Informação e consumo

Manter uma postura crítica em relação aos conteúdos consumidos e divulgados nas mais diversas mídias inclui ficar atento ao modo como esses materiais podem ter os objetivos de estimular a venda de determinados produtos ou de orientar tendências. Nas redes sociais, por exemplo, não é incomum deparar-se com *trends*, conteúdos populares com os quais milhões de usuários interagem e que, seguindo a lógica dos algoritmos, são compartilhados por cada vez mais usuários, obtendo a atenção de um número crescente de pessoas.

A ideia de tendência, contudo, não nasceu com as redes sociais. Para o sociólogo Zygmunt Bauman, a noção de tendência é característica da cultura das sociedades de consumo. Desde há muito, essa noção é relacionada aos discursos da moda e tem destaque em meios de comunicação anteriores aos digitais. Para Bauman, a questão das tendências revela as preocupações humanas com o reconhecimento social que, nas sociedades de consumo, está relacionado ao ato de "estar (e permanecer) à frente", entendido como um meio de obter aprovação, traçando a linha entre o "sucesso" e o "fracasso". Nas palavras dele:

> [...] numa sociedade de consumidores, em que os vínculos humanos tendem a ser conduzidos e mediados pelos mercados de bens de consumo, o sentimento de pertença não é obtido seguindo-se os procedimentos administrados [...] por essas "tendências de estilo" aos quais se aspira, mas por meio da própria identificação **metonímica** do aspirante com a "tendência". [...] seus resultados são apresentados com a ajuda de "marcas de pertença" visíveis, em geral, encontráveis nas lojas. Nas "tribos pós-modernas [...], "figuras emblemáticas" e suas marcas visíveis [...] substituem os "totens" das tribos originais. *Estar* à frente portando os emblemas das figuras [...] da tendência de estilo escolhido por alguém [...] concederia o reconhecimento e a aceitação desejados, enquanto *permanecer* à frente é a única forma de tornar tal reconhecimento seguro [...]. "*Estar* à frente" indica uma chance de segurança, certeza e de certeza de segurança – exatamente os tipos de experiências de que a vida de consumo sente falta [...] embora seja guiada pelo desejo de adquiri-la.
>
> BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. p. 102-103.

Metonímica: relativo à metonímia; uso de uma palavra em lugar de outra em razão de sua significação relacionada com a primeira, como usar o nome do autor em lugar do nome da obra.



EZRA ACAYAN/GETTY IMAGES

Jovem promove a venda de cosméticos durante *live* em uma rede social. Pulilan, na Filipinas. Fotografia de 2024. Na atualidade, influenciadores digitais são reconhecidos por divulgar produtos, associando-os a determinado estilo de vida, ainda que, muitas vezes, não anunciem que se trata de uma propaganda.

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

Nas etapas anteriores, ao longo da condução das entrevistas e da aplicação dos questionários, possivelmente você recebeu respostas diferentes sobre como as informações obtidas nas mídias influenciam os desejos de consumo. Será que alguma delas se parece com as do historiador e filósofo René Girard?

Para Girard, os humanos desejam imensamente, mas não sabem exatamente o quê. Isso daria forma ao **desejo mimético**, mecanismo segundo o qual desejamos aquilo que outras pessoas desejam. Em geral, essas pessoas são figuras que desfrutam de *status* social, as quais ele chama de "mediadores do desejo". Para tentar obter o mesmo prestígio do mediador e evitar a necessidade de questionar quais são os nossos próprios desejos, segundo Girard, copiamos o desejo do mediador de forma inconsciente, confundindo-o com a vontade de sermos "nós mesmos". Será que esse mecanismo pode ser identificado nas relações estabelecidas com as informações veiculadas nas mídias? Como esse mecanismo e o desejo de "estar à frente" podem estimular o consumismo e o consumo excessivo de informação?

Mimético: relativo ao termo grego *mimesis*, que significa literalmente "imitação".

RESPONDA NO CADERNO.

ATIVIDADES

1. **Em 5 de junho de 2022, o jornalista britânico Dom Phillips e o indigenista brasileiro Bruno Araújo Pereira desapareceram em Atalaia do Norte, no Amazonas. O jornalista pretendia entrevistar lideranças indígenas e das comunidades ribeirinhas para um novo livro. Dez dias depois, seus corpos foram encontrados e seus assassinos, presos. Em grupo, pesquisem as diferentes maneiras por meio das quais esse evento foi abordado nas mídias e a relação entre o evento e a liberdade de imprensa.**
2. **Permaneçam em grupo para pesquisar, selecionar e analisar materiais extraídos das mídias mais utilizadas pela comunidade escolar, conforme a pesquisa realizada nas etapas anteriores. Cada grupo poderá pesquisar manchetes, notícias, reportagens, vídeos ou postagens, analisando se eles:**
   - demonstram abordagens sensacionalistas;
   - reforçam estereótipos ou preconceitos;
   - incentivam o consumismo;
   - divulgam produtos e serviços sem indicar se tratar de publicidade;
   - utilizam dados falsos, pouco confiáveis, ou não utilizam dados corretos, científicos ou verdadeiros.

   Apresentem os materiais selecionados para a turma. Demonstrem o porquê da escolha, indicando as violações cometidas e as boas práticas que poderiam ter sido adotadas. Reservem os minutos finais da apresentação para ouvir a opinião dos colegas sobre os problemas analisados e as práticas que poderiam ter sido adotadas.

RESPONDA NO CADERNO.

AGORA, É HORA DE CRIAR

Nessa etapa, você refletiu sobre o conceito de ***notícia*** e avaliou os dilemas éticos envolvidos na produção de informação. Além disso, refletiu sobre a espetacularização nos meios de comunicação e as relações entre informação e consumo. Agora, junto aos colegas, irá definir os princípios que os grupos deverão seguir ao produzir a reportagem sobre o consumo e a produção responsável de informação no final do projeto.

1. **Reúna-se com os colegas de grupo para debater quais princípios vocês consideram fundamentais para garantir a confiabilidade da informação. Discutam quais devem ser as condutas adotadas para criar conteúdo de forma ética e responsável, produzindo materiais isentos de manipulação e que respeitem as diferenças. Considerem:**
   - aspectos gerais, como a escolha das pautas, a busca por fontes confiáveis, a verificação dos fatos e o tratamento respeitoso com as pessoas retratadas;
   - aspectos específicos, como evitar o uso de manchetes sensacionalistas, estabelecer critérios para a seleção das imagens e apresentar mais de uma perspectiva sobre o mesmo fato ou fenômeno, incluindo diferentes especialistas.

   Ao final, anotem os princípios e os procedimentos definidos pelo grupo.
2. **Os grupos devem compilar e apresentar os princípios e os procedimentos escolhidos. Com o auxílio do professor, a turma escolherá quais princípios serão adotados por todos na produção da reportagem ao final do projeto.**
3. **Elaborem uma versão escrita do manual para a produção de conteúdo de modo ético e responsável, apresentando os princípios definidos pela turma. Vocês podem utilizar o formato de cartilha ou elaborar uma lista objetiva com as regras que os grupos devem seguir.**

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

Retomando as etapas

Cada uma das etapas deste projeto contribuiu para que você e seus colegas chegassem até aqui. Na Etapa 1, vocês realizaram entrevistas com pessoas de diferentes faixas etárias para investigar como as mudanças na comunicação afetaram a relação delas com a informação. Na Etapa 2, vocês aplicaram questionários para conhecer os hábitos da comunidade escolar relacionados aos meios de comunicação. Na Etapa 3, vocês compararam os dados obtidos nos questionários com estatísticas nacionais e produziram uma apresentação. Por fim, na Etapa 4, vocês elaboraram um guia para a produção de conteúdo de modo ético e responsável. Agora, você e seus colegas vão reunir os produtos de cada uma dessas etapas para produzir uma reportagem sobre o consumo e a produção responsável de informação.

Criando uma reportagem

Antes de começar, é importante entender a diferença entre notícia e reportagem. A notícia envolve um conteúdo factual, uma informação cuja necessidade de divulgação é associada ao momento da publicação – por exemplo, a notícia de um alagamento ou do resultado de um jogo esportivo.

Já a reportagem traz outros elementos, pois abarca um tema complexo por meio de diferentes ângulos e o contextualiza no tempo e no espaço, apresentando dados de pesquisas e opiniões de pessoas envolvidas e de especialistas; além disso, pode conter uma análise mais aprofundada dos eventos ou processos em questão. Isso significa que a reportagem tem caráter investigativo, envolve pesquisas, entrevistas e a apuração de dados em fontes diversas. O produto final deste projeto se enquadra no conceito de **reportagem**.

Interdisciplinaridade com língua portuguesa

NOTÍCIA	REPORTAGEM
• Apresenta um fato de forma simples e objetiva. • É uma publicação imediata e de conteúdo com validade de curto prazo, divulgada no momento seguinte à ocorrência do fato. • Tem conteúdo factual, do cotidiano.	• Contém análise de causas, consequências, efeitos e alcance de um fato ou processo. • Envolve investigação, trabalho de campo e pesquisa, e requer mais tempo para elaboração. • Tem conteúdo contínuo, ou seja, o interesse em sua leitura pode se estender por mais tempo do que ocorre com as notícias.

Fonte: FELIX, Fernanda. Diferença entre notícia e reportagem de acordo com a: forma, pauta e lide. **Academia do Jornalista**, Rio de Janeiro, 6 mar. 2018. Disponível em: em: https://academiadojornalista.com.br/producao-de-texto-jornalistico/diferenca-entre-noticia-e-reportagem-de-acordo-com-forma-pauta-e-lide/. Acesso em: 16 ago. 2024.

FOTOS: PASSION ARTIST/SHUTTERSTOCK / PASEVEN/SHUTTERSTOCK / STUDIO MAIA/SHUTTERSTOCK / PETER KOTOFF/SHUTTERSTOCK / SHUTTERSTOCK/PREMIUMART/ SHUTTERSTOCK/I000S_PIXELS/ MONKEY BUSINESS IMAGES/SHUTTERSTOCK / DABOOST/ SHUTTERSTOCK



ILUSTRAÇÃO: MARCEL LISBOA

Ilustração para fins didáticos representando estudantes trabalhando em conjunto.

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

Objetivo

Produzir e publicar uma reportagem sobre o consumo e a produção responsável de informação. A reportagem pode ser produzida em formato de vídeo ou em versão impressa.

Procedimentos

- **Elaborar o roteiro**: o grupo deve reunir todos os materiais produzidos em "Agora, é hora de criar" ao longo do projeto e conversar sobre os resultados das pesquisas. Definam os objetivos da reportagem e listem o que será necessário elaborar:
  - **título ou manchete**: texto curto que deve atrair a atenção, destacando o assunto que será tratado;
  - **título secundário ou descrição do vídeo**: texto complementar ao título ou manchete com informações adicionais e uma questão sobre o conteúdo explorado no material;
  - **contextualização**: apresentação do tema e das principais questões e informações que nortearam a reportagem;
  - **corpo da reportagem**: conjunto articulado dos elementos da reportagem, no qual são apresentadas informações mais detalhadas, elementos visuais (como os gráficos), trechos das entrevistas etc., para responder às questões apresentadas no título secundário e na contextualização.
- **Selecionar os materiais**: definido o roteiro, selecionem os materiais que serão utilizados. Façam a seleção pensando nos seguintes critérios:
  - escolham os trechos das entrevistas que serão utilizados. Em caso de produção audiovisual, privilegiem registros com boa qualidade de som e vídeo;
  - separem o material gráfico, priorizando aqueles que respondam às questões introduzidas no início da reportagem;
  - identifiquem, no roteiro, os pontos nos quais cada material será inserido.
- **Produzir e editar a reportagem:** escrevam todos os textos que farão parte do vídeo. Gravem a locução em ambiente fechado, com a menor interferência possível de ruídos. Utilizem um editor de vídeo para transformar todo o material audiovisual em um único arquivo. O vídeo deve ter de 5 a 10 minutos, e seu formato deve ser compatível com o meio de publicação, como plataformas de vídeos *on-line*, *blogs* ou redes sociais.

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

Plano B

A reportagem terá prioritariamente o formato de vídeo para veiculação *on-line*. Como opção, ela pode ser produzida na **versão impressa**, em formato de pôster, para ser afixado em um mural na escola, ou de folheto, para distribuição. Nesse caso, distribuam os exemplares em um local de fácil acesso. Outra sugestão é incluí-la no jornal da escola (caso exista) ou imprimir uma edição especial, com as reportagens de todos os grupos, e distribuir na comunidade escolar.

COMPARTILHANDO

1. **Defina com o professor e os colegas a plataforma de vídeos *on-line*, *blog* ou rede social ou outro meio pelo qual a reportagem será publicada.**
2. **Publiquem a reportagem conforme definido pela turma. Se possível, criem um grupo para troca de ideias e referências sobre o consumo consciente de informação. Desse modo, as discussões desse projeto podem ser ampliadas, ou mesmo se tornar permanentes.**
3. **Divulguem onde a reportagem pode ser encontrada. Se tiverem autorização, façam anúncios nos murais da escola, por exemplo, instigando a leitura das reportagens por meio de dados e questões sobre o consumo de informação na comunidade escolar.**

Autoavaliação

Individualmente, considere os itens do quadro a seguir para avaliar sua aprendizagem e sua participação nas etapas do projeto e na produção da reportagem.

Registre sua autoavaliação no caderno. Depois, analise suas respostas. Retome conceitos não aprendidos e discuta com o professor maneiras de aprimorar os pontos nos quais você assinalou as opções "mais ou menos" ou "não".

ETAPA 1

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Compreendi as mudanças nos meios de comunicação ao longo do tempo e seus impactos para a sociedade?			
Percebi a importância da internet para a história dos meios de comunicação?			
Participei das entrevistas sobre como as transformações nos meios de comunicação afetaram as formas de se relacionar com a informação?			
Argumentei, defendi meu ponto de vista e respeitei as decisões tomadas pelo grupo durante a realização e o registro das entrevistas?			

ETAPA 2

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Compreendi as transformações no modo de produzir e consumir informações ocorridas nas últimas décadas?			
Compreendi a importância de consumir conscientemente as informações veiculadas nos meios de comunicação?			
Identifiquei os meios de comunicação mais utilizados pelos nativos digitais para ter acesso às informações?			
Participei da produção, da aplicação e da análise dos questionários da pesquisa?			
Consegui estabelecer uma boa comunicação com o público-alvo, considerando diferentes contextos da comunidade escolar?			

ETAPA 3

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Ampliei meus conhecimentos sobre a produção e o consumo de informação no Brasil?			
Compreendi os impactos das desigualdades sociais, regionais e outras no acesso à informação no Brasil?			
Comparei os dados obtidos na pesquisa da Etapa 1 com as estatísticas nacionais sobre o mesmo tema?			
Participei da produção dos gráficos e da apresentação dos resultados da pesquisa do grupo?			

ETAPA 4

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Identifiquei os motivos pelos quais uma informação se torna notícia e compreendi a importância da liberdade de imprensa?			
Analisei publicações e refleti sobre as implicações da produção, divulgação e consumo de informações?			

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

Percebi que profissões ligadas à área de comunicação, como as de jornalista e de produtor de conteúdo, exigem decisões que devem ser pautadas pela ética e pela responsabilidade?			
Contribuí para a elaboração do guia para produção de conteúdo de modo ético e responsável?			
Argumentei, defendi meu ponto de vista e respeitei as decisões tomadas pelo grupo durante a elaboração do guia para produção de conteúdo de modo ético e responsável?			

PRODUZINDO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Participei da organização dos produtos construídos ao longo do projeto, bem como da elaboração do roteiro da reportagem?			
Realizei as tarefas com compromisso e dedicação?			
Contribuí com a produção da reportagem dando sugestões e assumindo responsabilidades?			
Contribuí para a publicação da reportagem e para sua divulgação na comunidade escolar?			
Sinto-me mais preparado para lidar com as informações que chegam a todo instante de forma responsável e consciente?			

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

Avaliação do projeto

Junte-se aos colegas e avaliem a produção e divulgação da reportagem. Para isso, discutam os itens do quadro a seguir. Registrem no caderno as respostas que deram a cada item.

Depois, socializem as respostas do grupo com os demais estudantes. Conversem sobre os pontos positivos do projeto e sobre os aspectos que podem ser aperfeiçoados. Durante essa conversa, refiram-se a situações, e não a pessoas.

AVALIAÇÃO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
As entrevistas sobre os impactos das transformações dos meios de comunicação enriqueceram as perspectivas abordadas na reportagem?			
O roteiro das entrevistas contribuiu para estimular a expressão dos entrevistados sobre o tema			
Houve registro escrito, em áudio, visual ou audiovisual das entrevistas?			
Os resultados da pesquisa estatística forneceram um panorama do consumo de informações na comunidade escolar?			
O grupo comparou os dados obtidos na pesquisa na comunidade escolar e os dados nacionais sobre o tema levantando hipóteses objetivas para as eventuais diferenças?			
O grupo contribuiu para a elaboração coletiva do manual para a produção de conteúdo de modo ético e responsável?			
A reportagem ficou compreensível e atraente para o público?			
A reportagem fez uso de diferentes linguagens (verbal, visual, sonora e/ou digital)?			
O grupo soube lidar com a pluralidade de ideias e demonstrou isso na reportagem?			
A divulgação da reportagem contribuiu para ampliar a discussão sobre esse tema na comunidade escolar?			
A produção da reportagem sensibilizou os integrantes do grupo a respeito da necessidade de produzir e consumir informações de forma responsável e consciente?			
A reportagem sensibilizou a comunidade escolar a respeito da necessidade de produzir e consumir informações de forma responsável e consciente?			
O projeto colaborou para que os estudantes se aproximassem e se compreendessem melhor?			

PROJETO 4

O problema das notícias falsas

TEMA CONTEMPORÂNEO: VIDA FAMILIAR E SOCIAL



ANDRÉ DOIS/ARQUIVO DA EDITORA

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

Ilustração artística para fins didáticos representando jovens em um parque reagindo às informações veiculadas por meio da internet.

Você certamente já ouviu falar em *fake news*, notícias falsas que imitam o formato de um artigo jornalístico e têm como objetivo enganar e manipular intencionalmente a opinião pública sobre um assunto, evento ou indivíduo.

Com o uso da internet e das redes sociais, a difusão de informações falsas se tornou rápida e de difícil controle, alcançando um número enorme de pessoas em pouco tempo. Neste projeto, você vai refletir sobre esse problema e descobrir o que é possível fazer para evitar ser enganado e transmitir desinformação. Para iniciar essa reflexão, converse com os colegas sobre as seguintes questões:

- Você conhece um exemplo de notícia falsa?
- As notícias falsas são a única modalidade de desinformação?
- Quais são os motivos da produção e da distribuição de desinformação *on-line*?
- De que modo a desinformação pode causar prejuízos à sociedade?
- Quais áreas do conhecimento e profissões estão ligadas ao combate à desinformação?

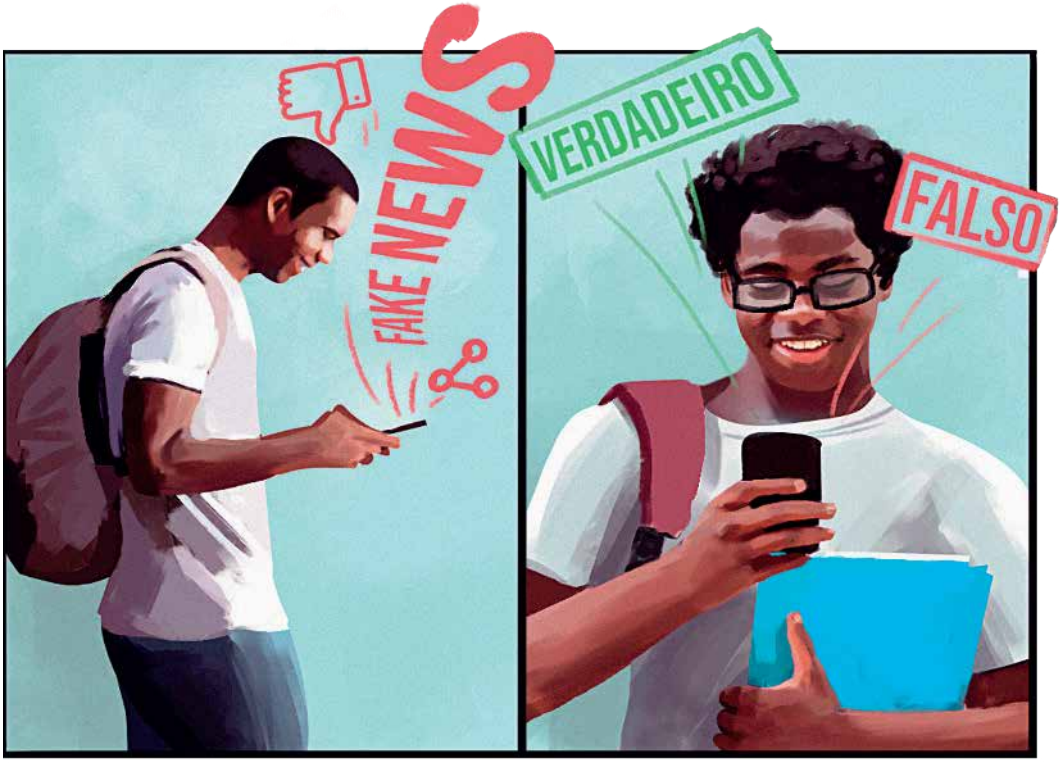
CONHEÇA O PROJETO

O quê?

Este projeto visa apresentar e problematizar as notícias falsas, discutir as terminologias adequadas para tratar da desinformação digital e avaliar seus impactos na vida cotidiana e nas relações sociais. O projeto discute os papéis dos agentes envolvidos na produção e distribuição de desinformação e as áreas de conhecimento e profissões que podem ser mobilizadas para combatê-la. São apresentados, também, procedimentos de checagem de informação, que irão contribuir para a produção de **cartões informativos**, que podem ter formato digital ou impresso, e devem analisar e desarticular notícias falsas em circulação na comunidade em que você e os colegas vivem.

Para quê?

- Entender o que são notícias falsas.
- Conhecer a terminologia usada para designar os tipos de desinformação.
- Compreender como a desinformação manipula a opinião pública.
- Refletir sobre os impactos da disseminação de desinformação na vida cotidiana.
- Identificar e caracterizar os agentes dos processos de produção e distribuição de desinformação, bem como a atuação de profissionais envolvidos no combate a ela.
- Identificar e refutar notícias falsas por meio de argumentação coerente, com base em fatos, dados e conhecimentos científicos.
- Divulgar técnicas de refutação de notícias falsas usando as linguagens verbal, visual e digital a fim de comunicar ideias e contribuir para o combate à desinformação.



BRUNO ROSAL/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustração artística para fins didáticos representando a identificação de notícias falsas disseminadas na internet.

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

Por quê?

Você já avaliou se uma notícia era verdadeira antes de compartilhá-la nas redes sociais? Hoje essa prática tem se tornado cada vez mais comum, mas muitas pessoas ainda divulgam informações *on-line* sem antes checar sua veracidade, contribuindo para a disseminação de desinformação, que pode prejudicar indivíduos e sociedades.

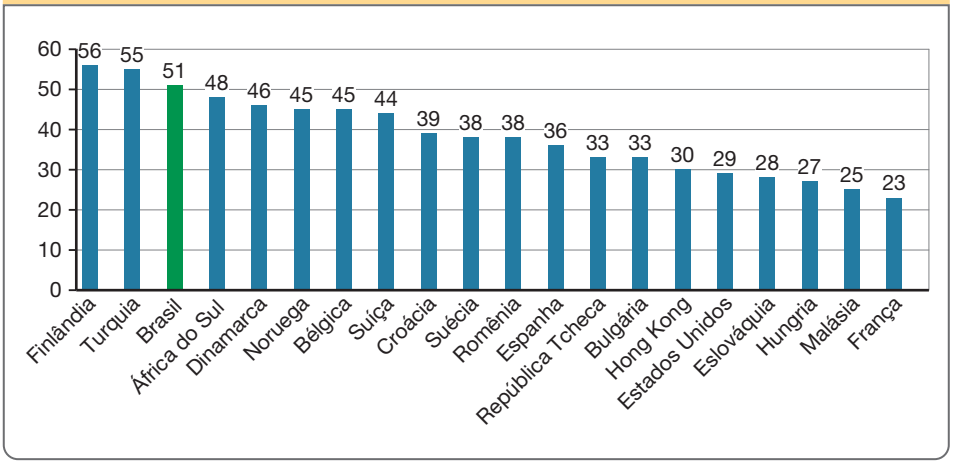
A desinformação é um problema global e adquire características diferentes de acordo com a realidade social de cada país. Nos Estados Unidos, por exemplo, uma pesquisa publicada em 2019 revelou que idosos são os que mais acreditam em artigos falsos, compartilhando-os sete vezes mais que os jovens.

No Brasil, segundo levantamento feito pelo Poynter Institute, instituição de ensino e pesquisa estadunidense, em 2019, quatro em cada dez brasileiros afirmaram receber notícias falsas todos os dias. Além disso, 43% afirmaram já ter enviado uma postagem, vídeo, imagem ou notícia que mais tarde perceberam ser falsa.

De acordo com o relatório *Digital News Report*, produzido pela agência de notícias Reuters em parceria com a Universidade de Oxford, no Reino Unido, em 2020, o Brasil estava em primeiro lugar no *ranking* de preocupação com o que é verdadeiro ou não na internet. O relatório apontou que 84% dos brasileiros estavam muito ou extremamente preocupados com o que era real ou falso na internet. A mesma pesquisa constatou que pouco mais da metade dos brasileiros, 51%, concordava que podia confiar nas notícias.

Os dados numéricos sobre o percentual de brasileiros preocupados com o que é verdadeiro ou não na internet foram retirados de: NEWMAN, Nic. *et al*. **Digital News Report 2020**. [Oxford]: Reuters Institute, 2022. p. 18. Os dados numéricos sobre a prevalência da desinformação entre idosos nos Estados Unidos foram retirados de: GUESS, Andrew; NAGLER, Jonathan; TUCKER, Joshua. Less than you think: prevalence and predictors of fake news dissemination on Facebook. **Science Advances**, v. 5, n. 1, 9 jan. 2019. Os dados numéricos sobre recebimento e compartilhamento de notícias falsas por brasileiros em 2019 foram retirados de: POYNTER INSTITUTE FOR MEDIA STUDIES. **A Global Study on Information Literacy**. Understanding generational behaviors and concerns around false and misleading information online. ago. 2022. p. 32, 38.

Mundo: proporção de pessoas que concordam que podem confiar nas notícias – 2020



Fonte: NEWMAN, Nic. *et al*. **Digital News Report 2020**. [Oxford]: Reuters Institute, 2022. p. 15.

As notícias falsas são convincentes e é difícil controlar sua difusão. Além disso, não é fácil para as autoridades descobrir sua origem para punir os responsáveis. Muitas delas são criadas para manipular a opinião pública, interferindo na vida política e social. Outras são criadas para vender produtos ou roubar dados de usuários da internet meio de ***phishing***. Nessa prática, ***hiperlinks*** maliciosos são inseridos em anúncios chamativos, a fim de capturar os dados de quem os acessa. Entre os objetos mais comuns desses anúncios estão as ofertas falsas de emprego e os produtos para a saúde enganosos.

Para modificar esse estado de coisas, é fundamental conscientizar a população sobre como a desinformação digital afeta negativamente as sociedades e sobre as formas de combatê-la.

Phishing: derivado do termo em inglês *fishing* ("pesca"), relacionado ao roubo de dados pessoais em meios eletrônicos.

Hiperlinks: hipermídias formadas por trecho de texto ou outro elemento que, ao ser acionado, direciona a ou exibe outro hiperdocumento.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Neste projeto, você e os colegas terão a oportunidade de participar de uma ação colaborativa, desenvolvendo cartões informativos sobre estratégias para averiguar a veracidade das informações *on-line*. Vamos lá?

Com o quê?

Para realizar este projeto, vocês vão precisar de:

- computador e/ou *smartphone* com acesso à internet;
- aplicativos de *design* gráfico e/ou impressora e papel para impressão;
- materiais para escrita (papel, lápis, borracha e canetas);
- fita adesiva, cola e papel plástico adesivo transparente.

Como?

Este projeto está organizado em quatro etapas para que você e os colegas possam refletir sobre diferentes aspectos do tema e criar um produto final.

ETAPA 1

Nesta etapa, você vai explorar o que são notícias falsas e compreender outras modalidades de desordem informacional. Você também vai conhecer as motivações e as temáticas mais frequentes da desinformação e refletir sobre suas consequências individuais e coletivas, considerando a responsabilidade de todos os envolvidos nas práticas digitais, com destaque para os profissionais que atuam no campo das tecnologias digitais de comunicação e informação. Ao final da etapa, você vai pesquisar como se dá a circulação de desinformação entre seus familiares e amigos.

ETAPA 2

Ao longo da segunda etapa, você estudará casos e efeitos da desordem informacional em diferentes momentos históricos e refletirá sobre a relação entre o contexto social e os efeitos da desordem informacional, além de identificar a importância da atuação de profissionais da área de comunicação para o letramento digital e o combate à desinformação. Por fim, vai analisar as notícias falsas coletadas na primeira etapa, identificando os temas, os meios e as estratégias usados para a difusão de desinformação na sua comunidade.

ETAPA 3

Nesta etapa, você vai conhecer alguns procedimentos de checagem de fatos e a atuação de agências e profissionais que se dedicam a verificar e desmentir notícias falsas. Depois, terá a oportunidade de aplicar esses procedimentos na análise das notícias falsas coletadas nas etapas anteriores.

ETAPA 4

Na última etapa, você vai explorar a noção de curadoria, além de discutir e estabelecer critérios para a organização das notícias falsas reunidas nas etapas anteriores. Essa seleção servirá de base para a criação dos cartões informativos, digitais ou impressos, no final do projeto.

Sugestão de cronograma

O projeto poderá ser desenvolvido em dezenove aulas, além do período complementar para a apresentação dos cartões informativos. As aulas podem ser distribuídas para que o projeto seja adequado a um bimestre, um trimestre ou um semestre.

Duração do projeto: dezenove aulas de aproximadamente cinquenta minutos e um período complementar para apresentação

Atividade	Duração
Abertura e Conheça o projeto	duas aulas
Etapa 1	três aulas
Etapa 2	três aulas
Etapa 3	três aulas
Etapa 4	três aulas
Produzindo e Compartilhando	quatro aulas e período complementar para apresentação
Avaliando	uma aula

Após percorrer essas etapas, você e os colegas criarão os cartões informativos. Para isso, utilizarão os conhecimentos adquiridos no percurso e as ferramentas de edição de texto e imagem disponíveis. Depois, divulgarão os cartões na comunidade escolar. Ao final, cada um deverá avaliar seu desempenho, o projeto e o resultado do trabalho da turma.

Sugere-se que os professores de **história** e/ou **sociologia** liderem o desenvolvimento deste projeto.

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

ETAPA 1

A desordem informacional

Nesta primeira etapa do projeto, você estudará a problemática da desinformação *on-line*. Primeiro, conhecerá o fenômeno da desordem informacional; depois, examinará os tipos de conteúdo que a compõem e suas diferentes temáticas.

Nesta etapa, você vai

- Compreender o conceito de desordem informacional.
- Examinar as temáticas e as motivações das notícias falsas.
- Refletir sobre as consequências das notícias falsas e a responsabilidade relacionada à produção e à divulgação de conteúdo na internet.
- Realizar uma entrevista e coletar exemplos de notícias falsas que circulam em seu meio familiar e social.

Notícias falsas e desordem informacional

Você já deve ter se deparado com o uso do termo em inglês *fake news*, que significa, literalmente, "notícia falsa". Ele é usado para dar nome aos conteúdos falsos produzidos e distribuídos de modo a parecerem verdadeiros. A expressão se tornou muito popular a partir de 2016, durante a campanha eleitoral presidencial dos Estados Unidos, quando perfis em redes sociais e páginas maliciosas divulgaram notícias falsas sobre um dos candidatos daquela disputa. No Brasil, o termo se popularizou em um contexto de expansão do acesso à internet no país.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: O combate à desinformação**

Apesar de não ser novidade, no mundo contemporâneo, a divulgação de notícias falsas se distingue pela escala: atualmente, podemos produzir, armazenar e distribuir uma quantidade imensa de informação em proporções inéditas, tanto de volume como de alcance.

A quantidade de informação falsa que circula nas mídias digitais configura um cenário que alguns pesquisadores da área da comunicação chamam de *desordem informacional*. No cenário de ascensão das mídias digitais, os estudiosos usam esse termo para se referir a uma espécie de anomalia no campo da informação, caracterizada pela "poluição informacional" em escala global.



Fake news, charge de Duke, 2019.

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

Modalidades de desordem informacional

Diante do volume de informações com que nos deparamos diariamente, é inevitável termos de lidar com a desordem informacional: às vezes, **informações falsas** decorrentes de erros não intencionais, como equívocos na leitura, na análise ou no tratamento de dados, problemas de tradução ou conteúdos humorísticos e ficcionais mal compreendidos levados a sério.

Em outros casos, como os das notícias falsas, as informações são criadas, manipuladas e publicadas com a intenção deliberada de causar dano e obter ganhos. Esse é o contexto da chamada **desinformação**, que inclui a divulgação de informações tiradas de contexto, como notícias antigas publicadas como atuais ou creditadas erroneamente a fontes oficiais. A desinformação abrange ainda as informações integralmente fabricadas, que, apesar de eventualmente aparentarem objetividade, citarem fontes e conterem *hiperlinks*, usam fontes falsas e direcionam os leitores para páginas igualmente enganadoras para tentar corroborar a informação infundada apresentada.

Há também **informações maliciosas**, produzidas e difundidas para abalar a imagem pública de uma personalidade, instituição ou grupo, como empresas, políticos, artistas, ou indivíduos que têm uma determinada religião, orientação sexual ou filiação política. Também é considerada maliciosa a divulgação de informações privadas – verdadeiras ou falsas – que resulta em assédio, *cyberbullying*, violação de privacidade, entre outros crimes.

Nota-se, por meio desses exemplos, que a desordem informacional exige uma estrutura para a produção e a distribuição de informações não confiáveis pela rede mundial de computadores, e que profissionais, instituições e usuários da rede podem estar envolvidos nesses processos. Mas o que motiva a desinformação?

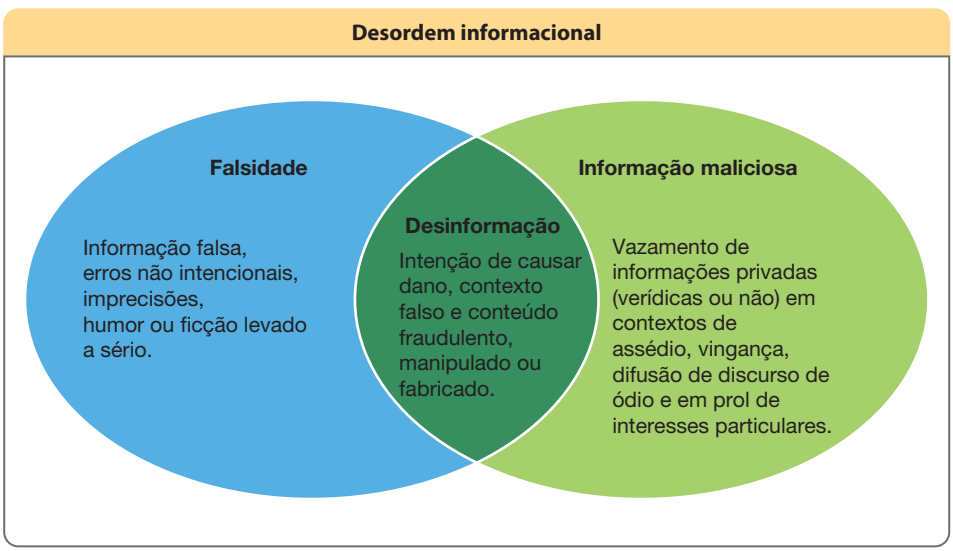
Em geral, são três os objetivos principais: obter lucros com a venda de publicidade, atacar uma figura ou um grupo para desacreditá-lo e conectar-se com pares, reforçando identidades e discursos de grupos, por vezes, extremistas e autoritários.

Uma vez concebida, a notícia falsa é transformada em um produto de mídia, como um *post* em uma rede social, ou uma notícia em um *site* malicioso, trabalho em geral realizado por pessoas remuneradas para isso. Por fim, ela precisa ser difundida, o que pode ocorrer de forma automatizada, com o uso de ***bots***, ***cyborgs*** e ***trolls***, até atingir o usuário, que, impelido por motivações diversas, compartilha a informação em suas redes. As pessoas, os grupos e as instituições que produzem ou distribuem notícias falsas são os **agentes da desordem informacional**.

***Bots*:** plural de *bot*, abreviação de *robot*, "robô" em inglês. *Softwares* que simulam ações humanas de forma automatizada, entre as quais estão comentar e interagir com postagens na internet.

***Cyborgs*:** contas em redes sociais operadas conjuntamente por *bots* e pessoas.

***Trolls*:** usuários da internet que fazem comentários inflamados com o objetivo de mobilizar a atenção, gerando discórdia ao serem sexistas, racistas, odiosos etc.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Desordem informacional**. Para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas. Campinas: Unicamp, 2023. p. 20, 46. (Coleção CLE, 92.)

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

Principais temas das notícias falsas

As notícias falsas, foco principal deste projeto, podem estar relacionadas aos mais diversos assuntos. A seguir, são apresentados alguns deles.



ACERVO DO SENADO FEDERAL/GOVERNO FEDERAL

Cartão de campanha do Senado Federal sobre as consequências do compartilhamento de notícias falsas, 2021.

- **Política:** informações erradas ou manipuladas sobre candidatos, políticos, partidos e políticas públicas para dirigir a opinião pública e obter ganhos políticos. Numerosas em períodos eleitorais, são estrategicamente concebidas para angariar votos e manipular eleições e representam uma séria ameaça a democracia.
- **Saúde:** alertas falsos ou mal-intencionados sobre epidemias, medicamentos e vacinas, e informações prescritivas que induzem a comportamentos de risco, como automedicação e uso de substâncias sem comprovação científica de eficácia.
- **Difamação:** informações incorretas e distorcidas sobre pessoas, empresas, candidatos e grupos políticos visando comprometer sua reputação.
- **Ação social:** falsas campanhas filantrópicas de arrecadação de doações para vulneráveis.
- **Segurança pública:** alertas sobre supostos criminosos ou suspeitos de ameaçar a segurança, geralmente, acompanhados de imagens ou retratos falados fraudulentos que podem conduzir a erros de identificação e vitimar pessoas inocentes.
- **Legislação:** informações falsas ou adulteradas sobre leis e normas oficiais, divulgadas com o objetivo de enganar e desorientar a população a respeito dos seus direitos e deveres.
- **Trabalho:** anúncios mal-intencionados sobre oportunidades excepcionais de emprego que, em geral, visam ao roubo de dados pessoais, inclusive bancários, o que pode constituir crime de estelionato. Outra modalidade consiste na prática antiética de anunciar vagas inexistentes para denotar crescimento da companhia a possíveis investidores ou gerar receio nos funcionários para aumentar sua produtividade.
- **Oportunidade:** anúncios mal-intencionados sobre falsas oportunidades de receber produtos gratuitamente, comprá-los por preços abaixo do mercado ou ainda de desfrutar de benefícios excepcionais.

Desinformação e coleta de dados

A coleta de dados na internet reúne os dados obtidos durante a navegação do usuário na rede e os utiliza para diferentes fins, entre eles, direcionar anúncios e conteúdo de acordo com as interações do usuário. Essas informações compõem bases de dados que alimentam algoritmos responsáveis por distribuir o conteúdo conforme o perfil do usuário.

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

ODS 16

Essa técnica é usada por campanhas de *marketing*, plataformas de *streaming*, redes sociais, mecanismos de busca e outras ferramentas *on-line* que tornaram os dados dos usuários de internet um ativo valioso e perigoso, que permite direcionar a distribuição de informação conforme fins preestabelecidos. Além de criar "bolhas" que oferecem apenas conteúdos relacionados às preferências do usuário, a comunicação direcionada pode envolver desinformação e informação maliciosa, incluindo o disparo de mensagens em massa para influenciar decisões de consumo, voto e outras.

A Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709) foi aprovada no Brasil em 2018 com o objetivo de proteger dados dos usuários de internet e conter a desinformação *on-line*.

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

A superação da desordem informacional

A desordem informacional é um fenômeno complexo que exige intervenções multifacetadas. Parte dessas intervenções tem sido feita por alguns governos, que tentam normatizar, fiscalizar e punir eventuais violações. Uma outra parcela cabe às plataformas digitais, responsáveis por identificar e banir postagens e perfis relacionados à desinformação, golpes e crimes.

Contudo, além de os processos judiciais serem mais lentos do que a viralização, as plataformas obtêm lucros com o engajamento gerado pelos conteúdos populares, sejam eles confiáveis ou não.

Por isso, os especialistas são unânimes em afirmar que a principal maneira de combater a desordem informacional é criar programas abrangentes de educação e letramento digital, principalmente nas escolas. Esta é uma tarefa desafiadora, que amplia a discussão sobre a ética na produção e distribuição de conteúdo e envolve a atuação de educadores, advogados, pesquisadores, profissionais de comunicação, como jornalistas, publicitários, coordenadores de mídias sociais, analistas de dados, *designers* gráficos e especialistas em **SEO**.

Além de considerarem os aspectos éticos de suas atividades, esses profissionais podem contribuir para a educação digital, estimulando uma atitude ativa na recepção e divulgação de conteúdo. Além de informar a população sobre a checagem de fatos e os direitos relacionados aos dados pessoais, eles podem incentivar a análise crítica de conteúdo audiovisual, uma das linguagens mais utilizadas na disseminação de conteúdo falso. É o caso, por exemplo, das *deepfakes*, que utilizam inteligência artificial para substituir rostos, vozes e discursos em vídeos, cuja confirmação da veracidade é um desafio.

O compartilhamento de conteúdo falso tem potencial para disseminar a desordem informacional e ampliar seus efeitos negativos. Você já havia refletido sobre a sua responsabilidade ao compartilhar um conteúdo nas redes sociais? Claire Wardle e Hossein Derakhshan, dois dos maiores especialistas no assunto, nos lembram que "Sem amplificação, a desinformação não vai a lugar nenhum".



HIMANSHU SHARMA/DPA/ALAMY/FOTOARENA

Proprietário de uma empresa de soluções para mídias demostrando a criação de um vídeo utilizando técnicas de *deepfake*. Ajmer, Índia. Fotografia de 2024.

ODS 4

SEO: sigla em inglês para *Search Engine Optimization*, ou "otimização de mecanismos de pesquisa", conjunto de técnicas utilizadas para melhorar o posicionamento de um conteúdo nos mecanismos de pesquisa.

A citação de Claire Wardle e Hossein Derakhshan foi retirada de: WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Desordem informacional**. Para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas. Campinas: Unicamp, 2023. p. 33. (Coleção CLE, 92).

OUTRAS FONTES

Sabrina
Nick Drnaso. São Paulo: Veneta, 2020.

Essa história em quadrinhos narra os impactos de uma onda de desinformação, sensacionalismo e teorias conspiratórias criada em torno do desaparecimento de uma jovem, Sabrina, personagem que dá título à obra.

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

O impacto das notícias falsas na vida familiar e social

Imagine que você recebeu uma notícia falsa no grupo da família em um aplicativo de mensagens na véspera de uma prova importante. O que aconteceria? Você desmentiria a mensagem sob o risco de iniciar uma discussão? Não responderia, mas iria dormir pensando naquilo, prejudicando o estudo e o descanso necessários antes da prova? Ou ignoraria a mensagem, terminando seus estudos e descansando tranquilamente?

Uma pesquisa feita no Brasil divulgada em 2019 apontou que 51% dos entrevistados desistiram de comentar ou de compartilhar notícias nos aplicativos de mensagens mais populares do país para evitar discussões com amigos e familiares. Outros 46% deixaram de publicar notícias nas redes sociais pelo mesmo motivo. Esses dados revelam como as plataformas digitais se transformaram em espaços importantes para as relações familiares e sociais, mas também demonstram como o letramento digital é fundamental para a utilização de tais ferramentas com responsabilidade.

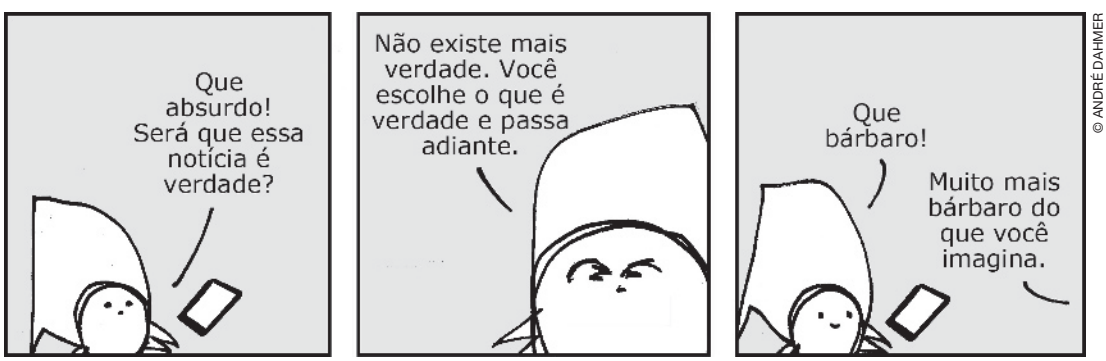
Discussões entre familiares e amigos motivadas pela desinformação se tornaram experiências relativamente comuns entre os usuários de plataformas digitais. Há casos em que os embates se resolvem com bom humor ou pedidos de desculpas, mas, em outros, relações entre pessoas que compartilham memórias e histórias são rompidas, às vezes, de forma agressiva.

Em geral, no Brasil, os aplicativos de mensagens mais populares são os principais vetores de notícias falsas. Nesses aplicativos, a criação de grupos torna a comunicação mais ágil; ao mesmo tempo, as mensagens **criptografadas** tornam mais complexo o processo de rastrear a fonte de uma notícia falsa ou informação maliciosa para devida apuração da responsabilidade sobre sua divulgação. Além disso, os usuários dessas plataformas, muitas vezes, usam critérios pouco objetivos para atribuir confiabilidade a uma informação, como a relação com quem a repassa: supõe-se, por exemplo, que uma informação é verdadeira mais pelo grau de confiança na relação com a pessoa que a compartilhou que pela credibilidade da mensagem ou da fonte que a publicou, enfraquecendo a capacidade crítica de questioná-la e verificá-la.

Criptografadas: informações codificadas de modo que somente os destinatários autorizados podem ter acesso a elas.

Quando compartilhadas em círculos próximos formados por pessoas com valores e crenças em comum, as notícias falsas tendem a confirmar pontos de vista já estabelecidos, reiterando-os e reforçando o fenômeno da formação de "bolhas". Por outro lado, em grupos formados por pessoas com posições heterogêneas, a comunicação digital pode se tornar disruptiva, gerando controvérsias e discussões. Para mediar esse tipo de conflito, comum nas relações familiares e sociais e na comunicação digital, o emprego de técnicas de comunicação não violenta pode contribuir para estabelecer um diálogo paciente. Do mesmo modo, é preciso reconhecer quando o interlocutor não está disposto ao diálogo.

Os dados numéricos sobre o compartilhamento de notícias no Brasil em 2019 foram retirados de: FARIA, Flávia. Para evitar brigas, 51% desistiram de comentário de política no WhatsApp. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 33.137, 24 dez. 2019. p. A4. Os dados numéricos sobre os aplicativos de mensagens mais utilizados no país foram retirados de: ORTELLADO, Pablo; RIBEIRO, Marcio Moretto. Polarização e desinformação *on-line* no Brasil. **Análise**, São Paulo, n. 44, ago. 2018. p. 6.



Malvados, tirinha de André Dahmer publicada em 2018.

© ANDRÉ DAHMER

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

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Analise a campanha do Senado Federal, reproduzida na página 114, e identifique o tema, as possíveis motivações e os impactos de cada um dos exemplos de notícias falsas apresentados.**
2. **Defina desinformação e informação maliciosa e dê pelo menos um exemplo para caracterizá-las.**
3. **Uma das principais motivações para a desinformação é o roubo de dados de usuários da internet.**
   a. Qual é o nome dessa prática?
   b. Cite as temáticas comumente utilizadas nessa prática.
4. **Após a disseminação da desinformação, é difícil rastrear o agente que a produziu. Pensando nisso, responda às questões a seguir.**
   a. Quais agentes da desinformação devem ser responsabilizados pelas consequências negativas de suas práticas? Como é possível fazer isso?
   b. De que forma a educação digital pode contribuir para combater a desordem informacional?
5. **Com base no que você estudou até aqui, debata as questões com os colegas.**
   a. Além das disciplinas que visam à capacitação técnica dos profissionais vinculados ao mundo digital, quais questões éticas deveriam ser estudadas e discutidas com os estudantes de cursos superiores ligados às novas mídias?
   b. Você já vivenciou algum conflito em seu círculo familiar ou social motivado pela desinformação? Como lidou com essa experiência?

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

Você estudou o que é desinformação e informação maliciosa, identificou alguns objetivos dos agentes de desordem informacional e refletiu sobre a necessidade de educação digital para a conscientização a respeito das notícias falsas e o bom uso das ferramentas digitais. Agora, você vai fazer entrevistas sobre esse tema.

1. **Entreviste três familiares ou amigos que tenham tido contato com diferentes modalidades de desinformação. Antes de começar, anote o nome, a idade e o gênero do entrevistado. Depois, faça perguntas como as indicadas a seguir.**
   - Você sabe o que é desinformação? Comente.
   - Você já recebeu alguma notícia falsa?
   - Em caso afirmativo, qual era a temática da notícia?
   - Essa notícia tinha a intenção ou o potencial de causar algum dano? A quem? Como percebeu isso?
   - Tal notícia favorecia os interesses de quais agentes?
   - Você compartilhou essa notícia com outras pessoas? Por quê?
   - De que forma você percebeu que essa notícia era falsa?
   - Você ou outras pessoas sofreram danos em razão dessa notícia?
   - Depois dessa situação, você passou a tomar precauções para checar a veracidade das informações que recebe? Se sim, quais?
2. **Solicite aos entrevistados que apresentem a notícia falsa mencionada na entrevista ou registre o máximo de informações sobre ela para que possa pesquisá-la de forma independente.**
3. **Guarde os registros das entrevistas, as notícias coletadas e as informações a respeito delas. Esse material será utilizado nas próximas etapas do projeto.**

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

ETAPA 2

Desinformação e história

Nesta segunda etapa, você vai perceber a relação entre a circulação de informações e notícias falsas e o contexto histórico em que elas são produzidas. Também irá refletir sobre o impacto da desinformação e o seu potencial de desestruturar a vida social e compreender que os esforços para desenvolver o letramento digital abarcam os conhecimentos da área de Ciências Humanas de maneira decisiva.

Nesta etapa, você vai

- Conhecer exemplos históricos da divulgação de informações falsas e de desinformação.
- Analisar a relação entre desinformação e contexto histórico.
- Reconhecer a importância dos profissionais vinculados à preservação da memória histórica e do patrimônio no combate à desinformação.
- Categorizar as notícias falsas coletadas na etapa anterior.

Notícias falsas e contexto histórico e social

Em 1938, ocorreu nos Estados Unidos um dos episódios mais marcantes da história da mídia no século XX. Leia, no texto a seguir, um relato sobre ele.

> Na noite de 30 de outubro de 1938, um domingo, muitos americanos ouviam tranquilamente música na [...] rádio CBS [...] quando a programação foi interrompida por uma notícia urgente.
>
> Segundo um apresentador, haviam ocorrido explosões inusitadas no planeta Marte, e nuvens de gás estariam se dirigindo para a Terra. A música de dança retornou, até ser cortada pela próxima notícia: fora avistado um objeto estranho num campo de Nova Jersey.
>
> Tratava-se da genial versão de radioteatro, encenada pelo jovem diretor americano Orson Welles, do romance de 1898 *A guerra dos mundos*, de H.G. Wells, sobre a invasão do planeta por extraterrestres. [...]
>
> A peça sugeria aos ouvintes ser impossível deter o avanço dos alienígenas [...]. O programa de Welles, afirmou-se mais tarde, teria desencadeado o pânico nas ruas da metrópole. [...]
>
> Como lembrou a revista *Slate*, por ocasião do 75º aniversário do programa de Orson Welles, as verdadeiras *fake news* só foram difundidas no dia seguinte por meios de comunicação: histórias de pânico e histeria em massa nas ruas.
>
> Jornais [...] aproveitaram a ocasião para desacreditar a nova mídia, o rádio, como fonte pouco fidedigna e irresponsável. Hoje parte-se do princípio [de] que essas notícias foram extremamente exageradas e não se podia realmente falar em pânico e histeria nas ruas.

HOLM, Carl. Orson Welles e a atualidade de uma lição sobre "fake news". **Deutsche Welle Brasil,** 30 out. 2018. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/orson-welles-e-a-atualidade-de-uma-li%C3%A7%C3%A3o-sobre-fake-news/a-46090756. Acesso em: 14 ago. 2024.



BRIDGEMAN IMAGES/FOTOARENA

Orson Welles encenando adaptação radiofônica da obra *A guerra dos mundos*, de H.G. Wells, em Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 1938.

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

Ainda que a transmissão de *A guerra dos mundos* tenha sido precedida por um aviso de que se tratava de ficção, a peça de radioteatro simulou uma cobertura jornalística. Naquela época, ainda não existia o conceito de rotatividade de audiência, que leva o locutor a repetir informações, e muitas pessoas que não ouviram o início da transmissão estavam desavisadas. Somam-se a isso as possibilidades técnicas do rádio, único meio de difusão eletrônico da época, capaz de produzir uma ilusão de realidade por meio da ambientação: transmissão ao vivo de reportagens externas; uso de efeitos sonoros; linguagem veloz e encadeamento rápido de ações. Além das qualidades artísticas dos envolvidos na adaptação do livro de H. G. Wells e na criação do roteiro, na encenação, e na sonoplastia.


DAILY NEWS
NEW YORK'S PICTURE NEWSPAPER
FINAL
Vol. 20. No. 109 — New York, Monday, October 31, 1938* — 48 Pages — 2 Cents
FAKE RADIO 'WAR' STIRS TERROR THROUGH U.S.
Story on Page 2
"War" Victim
"I Didn't Know". Orson Welles, after broadcast expresses amazement at public reaction. He adapted H. G. Wells' "War of the Worlds" for radio and played principal role. Left: a machine conceived for another H. G. Wells story. Dismal description of landing of weird "machine from Mars" started last night's panic.

NEW YORK DAILY NEWS ARCHIVES

Edição do jornal *Daily News*, publicado em Nova York, nos Estados Unidos, em 31 de outubro de 1938. Em destaque, a manchete: "Guerra falsa no rádio causa terror pelos Estados Unidos".

Diversos fatores sociais contribuíram para criar um contexto favorável para que parte da população acreditasse que se tratava de uma notícia verídica, entre eles, o caos econômico generalizado após a Grande Depressão, iniciada em 1929; o contexto de tensão em virtude da ascensão nazista na Europa e a possibilidade de um novo confronto mundial, que ocasionava constantes interrupções na programação radiofônica para a veiculação de boletins extraordinários; a credibilidade do rádio, novidade à época; e a popularidade das obras de ficção científica que aventavam a possibilidade de vida em outros planetas.

O impacto da encenação de *A guerra dos mundos* é percebido como um divisor de águas na história do rádio, como um alerta para o público e os profissionais que concebem e produzem os programas – artistas, roteiristas, sonoplastas etc. –, pois o apelo à emoção, o viés potencialmente sensacionalista da peça e o simulacro de realidade que ela reproduzia poderiam ser conscientemente descartados ou usados para manipular a audiência.

O episódio da transmissão de *A guerra dos mundos*, contudo, não pode ser relacionado diretamente à desinformação, uma vez que a peça radiofônica não foi criada com intenção deliberada de causar dano e, talvez, não tivesse o objetivo de ser ouvida como verdadeira. Já as notícias veiculadas no dia seguinte, que tentavam descredibilizar o rádio como fonte de notícias, podem ser consideradas indícios do potencial de desordem informacional das mídias. O episódio ajuda a perceber que as falsas notícias se espalham porque já existe um cenário prévio que contribui para isso.

O historiador francês Marc Bloch chegou a essa conclusão em 1921. Na passagem a seguir, depois de avaliar diversas condições de produção e de circulação de falsas notícias sobre a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), ele elaborou uma caracterização provisória do conceito:

> [...] uma falsa notícia nasce sempre de representações coletivas que preexistem ao seu nascimento; só na aparência é fortuita, ou, mais precisamente, tudo o que em si tem de fortuito é o incidente inicial [...] que desencadeia o trabalho das imaginações, mas esta agitação só tem lugar porque as imaginações estão já preparadas e fermentam surdamente. [...] a falsa notícia é o espelho onde a "consciência coletiva" contempla o seu próprio rosto.

BLOCH, Marc. **História e historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998. p. 191.

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

Transformações contemporâneas e desordem informacional

A atualidade das considerações de Marc Bloch é notável. É evidente que o fenômeno da desordem informacional não criou as sociedades marcadas por racismo, etarismo, sexismo, intolerância religiosa ou política, mas ele certamente contribui para reforçar esses preconceitos por meio da fragmentação algorítmica, do impulsionamento pago de postagens e anúncios e da personalização dos resultados de busca. Da mesma maneira, a descrença nas instituições, nos governos e na classe política decorre das falhas na promoção do bem-estar coletivo, no enfrentamento das mudanças climáticas e na mitigação da violência e das desigualdades sociais.

A desconfiança em relação ao jornalismo também não é nova. Os veículos "tradicionais" – como jornais e revistas impressos, muitos dos quais criaram portais digitais de acesso pago – vêm perdendo espaço para plataformas de conteúdo audiovisual gratuitas, especialmente entre os mais jovens. Essa alteração pode ser atribuída a inúmeras causas, entre elas a percepção de que há viés político e mercadológico na seleção e elaboração das matérias publicadas pela mídia "tradicional". Curiosamente, a princípio, as plataformas digitais não foram vistas com desconfiança similar, mas o desenvolvimento delas traz riscos parecidos e vieses potencialmente mais prejudiciais em razão de sua ampla capacidade de produzir e distribuir desordem informacional.

Desinformação e Holocausto

Na Alemanha, entre as décadas de 1930 e 1940, o nazismo difundiu por meio da propaganda de Estado muitas teorias da conspiração acerca dos judeus, transformados em inimigos e perseguidos pelo Estado. O Holocausto, também conhecido como *Shoá*, extermínio em massa de cerca de 6 milhões de judeus, é um dos eventos mais bem documentados da história, e veio a público no fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Desde então, vem sendo levianamente questionado por grupos e pessoas, incluindo acadêmicos e chefes de Estado, negacionismo histórico que é combatido por instituições e cidadãos preocupados com a memória histórica, a tolerância e os direitos humanos.

IA generativa: tecnologia que gera conteúdo automático, com base em dados obtidos na *web*, em forma de textos, imagens e vídeos.

Em 2024, a Unesco publicou um relatório evidenciando os riscos da inteligência artificial, por meio da **IA generativa** e da técnica do *deepfake*, no fomento massivo ao antissemitismo, ao negacionismo histórico e à divulgação de discursos de ódio. Para evitá-los, diversas iniciativas vêm sendo colocadas em prática. Entre elas, estão o letramento digital em relação à IA, a elaboração de legislação (inclusive punitiva) e de recomendações por governos e entidades e, em especial, a educação promovida por instituições que resguardam a memória e o patrimônio históricos, como museus, centros culturais e de memória, arquivos ou bibliotecas. Museólogos, historiadores, arquivistas e bibliotecários têm, portanto, papel fundamental na preservação desses espaços de memória, que ajudam a construir identidades e coesão social e a combater desinformação com a verdade histórica.

OUTRAS FONTES

Negação do Holocausto: datas importantes
Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/holocaust-denial-key-dates. Acesso em: 14 ago. 2024.

Esta página da *Enciclopédia do Holocausto*, produzida pelo Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos, define o que é a negação do Holocausto e apresenta uma linha do tempo com exemplos de negacionismo desse evento.



EDSON DE SOUZA/ZUMA PRESS/ALAMY/FOTOARENA

Visitante observa exposição no Museu do Holocausto em Curitiba, Paraná. Fotografia de 2022. Fundado em 2011, o museu tem o propósito de preservar a memória sobre a *Shoá*, promover a tolerância e valorizar a diversidade.

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

RESPONDA NO CADERNO.

ATIVIDADES

1. **Releia o texto de Carl Holm apresentado na página 118 para responder às questões.**
   a. De que modo o contexto vivido pelos cidadãos dos Estados Unidos favoreceu a disseminação de falsas notícias relacionadas à peça de radioteatro dirigida por Orson Welles?
   b. De acordo com o texto, quais foram os verdadeiros responsáveis pela disseminação de falsas notícias associadas ao caso?

2. **Leia o texto a seguir.**

> [Platão] diz, mais ou menos, que, na urgência, não se pode pensar. [...] o certo é que há um elo entre o pensamento e o tempo. [...] Será que a televisão, ao dar a palavra a pensadores que supostamente pensam em velocidade acelerada, não está condenada a ter apenas *fast-thinkers*, pensadores que pensam mais rápido que sua sombra...?
>
> [...] ao que me parece, [...] eles pensam por "ideias feitas". As "ideias feitas" [...] são ideias [...] banais, convencionais, comuns [...]. Os "lugares-comuns" que desempenham um papel enorme na conversação cotidiana têm a virtude de que todo mundo pode admiti-los e admiti-los instantaneamente: por sua banalidade, são comuns ao emissor e ao receptor. Ao contrário, o pensamento é, por definição, subversivo: deve começar por desmontar as "ideias feitas" e deve em seguida demonstrar. Quando Descartes fala de demonstração, ele fala de longas cadeias de razões. Isso leva tempo [...].
>
> BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 41.

   a. Qual é a diferença entre as "ideias feitas" e o pensamento para Pierre Bourdieu?
   b. Para garantir o pensamento conforme a acepção do autor, qual é a importância do tempo?
   c. Apesar de tratar da televisão, é possível aplicar a reflexão de Bourdieu às mídias digitais?
   d. De que forma as "ideias feitas" se relacionam com a desordem informacional?

3. **Faça uma pesquisa e, depois, converse com os colegas e com o professor sobre a formação de historiadores, arquivistas, bibliotecários e museólogos. Quais são as atribuições principais e os campos de atuação desses profissionais? Como as atividades deles podem mitigar os efeitos da desordem informacional?**

4. **Marc Bloch afirmou, no texto apresentado na página 119, que "a falsa notícia é o espelho onde a 'consciência coletiva' contempla o seu próprio rosto." Reúna-se com um colega e discutam as questões a seguir.**
   a. Como vocês explicariam o sentido dessa frase?
   b. É possível entrever esse sentido nas entrevistas realizadas na etapa anterior deste projeto? Como?

RESPONDA NO CADERNO.

AGORA, É HORA DE CRIAR

Você estudou que a divulgação de informações falsas ou manipuladas em prol de interesses específicos existiu em diferentes momentos da história, mas que a desordem informacional é típica da sociedade contemporânea. Agora, você e os colegas vão classificar as informações que coletaram após a realização das entrevistas da Etapa 1.

1. **Reúna os registros das entrevistas, as notícias coletadas e as informações a respeito delas obtidos na Etapa 1. Depois, siga os procedimentos.**
   - Organize os dados coletados (pode ser por meio de um quadro no caderno ou de uma planilha eletrônica) e identifique qual é o meio de comunicação em que foram difundidas mais notícias falsas (redes sociais, televisão, jornal impresso ou *on-line*, aplicativos de mensagens, rádio etc.).
   - Classifique as notícias falsas coletadas segundo as categorias "desinformação" ou "informação maliciosa".
   - Organize as notícias falsas por temática, conforme apresentado na Etapa 1.
   - Reúna-se com os colegas e, juntos, identifiquem as categorias e as temáticas mais comuns.

2. **Ao analisar o conjunto das notícias e informações coletadas pela turma, você consegue estabelecer alguma relação entre o conteúdo delas e os medos, anseios ou ideologias da comunidade? Após refletir sobre essa questão, escreva um texto expondo seu ponto de vista. Utilize elementos do conjunto de notícias coletadas para sustentar sua argumentação.**

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

ETAPA 3

A checagem de fatos

Nesta terceira etapa do projeto, você vai estudar técnicas de checagem de fatos. Esse é um procedimento aplicado para avaliar a veracidade de uma informação ou conteúdo que costuma ser usado por jornalistas na produção de reportagens e notícias. A checagem de fatos também tem sido usada para analisar e desmentir notícias falsas. Existem várias plataformas e profissionais dedicados a essa tarefa.

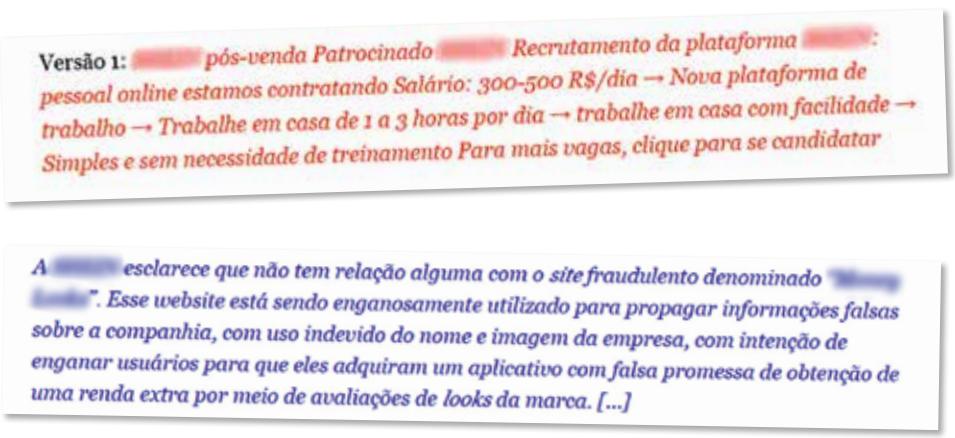
Nesta etapa, você vai

- Identificar elementos comuns aos textos das notícias falsas.
- Compreender procedimentos para checar, identificar e combater desinformação.
- Conhecer plataformas e agências dedicadas a verificar e desmentir notícias falsas.
- Reconhecer temas de pesquisa científica relacionados à desinformação.
- Aplicar procedimentos de checagem de fatos.

Formas de identificar desinformação

Conhecer características comuns das notícias falsas facilita sua identificação. A seguir, são apresentados alguns elementos que podem indicar que um conteúdo *on-line* tem a chance de ser classificado como desinformação.

- **Tom apelativo:** tom bombástico e sensacionalista, que apela para as emoções.
- **Formato de revelação:** apresenta informações que, supostamente, estariam sendo escondidas do público em geral e mantidas em segredo, por serem comprometedoras ou afetarem interesses de empresas e governos.
- **Erros ortográficos:** presença de erros ortográficos e gramaticais e uso excessivo de adjetivos.
- **Autoria ausente ou falsa:** não apresenta autoria, apresenta autoria inventada ou não nomeada ("um famoso médico", "um importante pesquisador"), ou, ainda, atribui falsamente a autoria a uma personalidade ou instituição.
- **Oferta excepcionais:** anúncios de empregos, serviços ou produtos, oferecendo condições fora do comum.
- **Exigência de dados pessoais:** solicita ou coleta dados que identificam a pessoa.
- **Apelo pelo compartilhamento:** insiste na necessidade de disseminar a informação, afirmando que essa é uma ação positiva que ampliará a conscientização sobre o fato (enganoso).



Versão 1: [redacted] pós-venda Patrocinado [redacted] Recrutamento da plataforma [redacted]: pessoal online estamos contratando Salário: 300-500 R$/dia → Nova plataforma de trabalho → Trabalhe em casa de 1 a 3 horas por dia → trabalhe em casa com facilidade → Simples e sem necessidade de treinamento Para mais vagas, clique para se candidatar

A [redacted] esclarece que não tem relação alguma com o site fraudulento denominado "[redacted]". Esse website está sendo enganosamente utilizado para propagar informações falsas sobre a companhia, com uso indevido do nome e imagem da empresa, com intenção de enganar usuários para que eles adquiram um aplicativo com falsa promessa de obtenção de uma renda extra por meio de avaliações de looks da marca. [...]

REPRODUÇÃO/BOATOS.ORG

Reprodução de anúncio falso de vaga de emprego com vantagens excepcionais, desmascarado em junho de 2023, que utilizava o nome de uma empresa de forma fraudulenta, seguida da nota da empresa sobre a desinformação.

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

Procedimentos de checagem de fatos

Com base nos elementos característicos das notícias falsas, é possível desconfiar de uma informação recebida ou acessada nas redes. Mas, para checar a veracidade da informação, é importante seguir estes passos.

- **Verifique a data da publicação ou a ausência dela.** Algumas publicações danosas são antigas e foram colocadas em circulação novamente, às vezes, depois de anos.
- **Analise o veículo de comunicação.** Confira a credibilidade da fonte que divulgou a informação.
- **Confira a relação entre o título e o conteúdo.** Algumas notícias falsas apresentam manchetes e textos sem conexão com o conteúdo.
- **Pesquise se a informação também foi veiculada por outras fontes confiáveis.** Procure a notícia em outras agências de comunicação para comparar e confirmar as informações.
- **Confirme a autoria do texto.** Verifique se a pessoa ou instituição indicada realmente existe e reconhece aquela publicação.
- **Avalie a qualidade textual.** Cheque se o texto contém erros de digitação, de pontuação, ortográficos e gramaticais, se emprega muitos adjetivos ou gírias – e se tem coesão, ou seja, se usa os recursos textuais apropriadamente, de modo a propiciar o encadeamento de ideias e a compreensão dos questionamentos: "o quê?", "quem?", "quando?", "onde" e "por quê?". Os veículos sérios contam com profissionais que conferem esses aspectos do texto antes de publicá-lo. Os textos do âmbito da desordem informacional, por outro lado, costumam apresentar problemas de todo tipo, pois, muitas vezes, são produzidos por amadores.
- **Examine os *hiperlinks*.** Confirme se os endereços eletrônicos utilizados existem e são fidedignos ou se são usados para tentar confundir uma página fraudulenta com uma oficial ou reconhecida.
- **Averigue vieses, opiniões e calúnias.** Textos opinativos que expressam o ponto de vista de um veículo são publicados em editoriais, já os artigos de opinião são assinados. Se perceber que o texto tenta manipular sua opinião sobre um evento ou uma pessoa, desconfie e pesquise.

OUTRAS FONTES

É nóis – Não adianta checar e colocar na internet
Disponível em: https://enoisconteudo.com.br/nao-adianta-checar-e-colocar-na-internet/. Acesso em: 14 ago. 2024.

Guia para desmentir notícias falsas e divulgar os procedimentos de checagem de fatos voltado para o público jovem.



ROMAN SAMBORSKYI/SHUTTERSTOCK

Ilustração artística para fins didáticos representando a identificação de desinformação *on-line*.



© LAERTE

Quando eu olho no espelho..., charge de Laerte, 2020. Nessa imagem, a chargista ressalta a capacidade humana de olhar os outros com empatia, o que pode evitar a calúnia e a divulgação de informação maliciosa.

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

Plataformas e agências de checagem de fatos

Existem plataformas e agências profissionais dedicadas a pesquisar e denunciar notícias falsas. Algumas delas, apresentadas a seguir, oferecem ferramentas de busca que permitem procurar pelo conteúdo que se deseja checar.

- **Agência Lupa.** Fundada em 2015, iniciou como uma agência de notícias especializada em checagem de fatos e expandiu sua atividade para a educação por meio de oficinas de técnicas de checagem e para a sensibilização pública sobre a desinformação e seus riscos. Integra o The Trust Project, consórcio mundial de checagem de fatos. Disponível em: https://lupa.uol.com.br/. Acesso em: 4 out. 2024.
- **Aos fatos.** Plataforma jornalística de checagem de fatos e de desinformação. Desde 2016, segue o código internacional de conduta de checagem proposto pela International Fact-Checking Network (IFCN), sediada no Instituto Poynter, nos Estados Unidos, cujo objetivo é certificar que as práticas jornalísticas adotadas por seus signatários são apartidárias e comprometidas com a transparência. Disponível em: https://www.aosfatos.org/. Acesso em: 4 out. 2024.
- **Comprova.** Projeto de jornalismo colaborativo que, desde 2018, reúne repórteres, jornalistas, organizações e estudantes de jornalismo dedicados a combater a desinformação com base em um compromisso com o não partidarismo político. Disponível em: https://projetocomprova.com.br/. Acesso em: 4 out. 2024.

Cada uma delas segue uma metodologia de checagem de informações e define etiquetas de classificação com as quais categoriza os conteúdos checados, como "enganoso", "falso", "verdadeiro", "sátira", "comprovado", "não é bem assim", "contraditório", "exagerado", "subestimado", "insustentável", entre outras.

Sabia que...

Sites governamentais, de instituições públicas (secretarias, ministérios e universidades) e de grupos de mídia reconhecidos (grandes jornais e emissoras de televisão) costumam ser mais confiáveis, pois as informações neles publicadas passam por processos de checagem conduzidos por profissionais.

Para esses veículos, a confiabilidade da instituição está atrelada à qualidade das informações que divulgam. Além disso, podem ser responsabilizados judicialmente pela divulgação de notícias falsas.



PROJETO COMPROVA

Página do *site Projeto Comprova* desmentindo notícia falsa sobre vacinação que circulou em 2024.

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

A desinformação como objeto de estudo

A criação e a divulgação de notícias falsas causam graves prejuízos sociais. Algumas delas são difíceis de ser desmentidas, pois nem todos os que as acessam checam sua veracidade ou leem os materiais que as desmentem. Desse modo, cientistas de diversas áreas do conhecimento vêm desenvolvendo pesquisas sobre o tema.

Interdisciplinaridade com matemática

Em sociologia, por exemplo, pesquisadores têm avaliado o impacto social da desinformação especialmente no que se refere à política: nos processos eleitorais, na polarização política, na ameaça à democracia, entre outros.

Nas áreas da biologia e da medicina, diversos estudos têm se voltado para questões de saúde, buscando analisar o impacto das notícias falsas sobre a adesão da população à vacinação, por exemplo.

Na área de matemática, há pesquisas que investigam o funcionamento dos algoritmos usados nas redes para disseminar desinformação. Um grupo de pesquisadores do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, da Universidade de São Paulo (USP), por sua vez, desenvolveu uma ferramenta capaz de detectar notícias falsas de forma automática.

A tecnologia foi desenvolvida por meio de inteligência artificial utilizando um modelo de aprendizado de máquinas (*machine learning*, em inglês). O sistema foi ensinado a identificar a estrutura linguística típica das notícias falsas, analisando as classes gramaticais predominantes, a variedade do vocabulário, a forma de construir as frases, o uso da pontuação e a quantidade de erros ortográficos e o grau de emotividade. Para isso, foi utilizada uma base de dados composta de milhares de notícias falsas e verdadeiras em língua portuguesa, por meio da qual foram identificadas as estruturas linguísticas dominantes em cada tipo de material.

Ao submeter um texto à ferramenta, o modelo analisa esses atributos e classifica uma notícia como verdadeira ou falsa. O uso desse recurso pode ser um primeiro passo na identificação de notícias falsas, que devem ser investigadas mais detalhadamente depois da classificação, afinal, o detector não identifica qual é a informação falsa veiculada.



Interface do Detector de *Fake News* desenvolvido por pesquisadores do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da USP, em 2024. Por meio da inteligência artificial, a ferramenta verifica a probabilidade de uma informação ser falsa.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
FAKECHECK/INSTITUTO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DE COMPUTAÇÃO

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Cite três características comuns das notícias falsas.
2. Analise o cartão informativo a seguir e depois responda: além dos procedimentos recomendados nessa campanha, que outras medidas você indicaria ou utilizaria para checar a veracidade de um material?

ACERVO DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ



Cartão produzido pelo governo do estado do Ceará divulgando procedimentos de checagem de fatos.

3. Como as pesquisas científicas podem contribuir no combate à desinformação?
4. Com base no que você estudou nesta etapa, indique quais profissionais podem exercer atividades relacionadas à checagem de fatos e ao estudo dos impactos das notícias falsas para a sociedade. Depois, elabore um texto comentando a importância dessas atividades?

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

Você aprendeu quais são as características das notícias falsas e os passos para identificá-las. Além disso, conheceu plataformas e agências dedicadas a identificar e desmentir notícias falsas e conferiu alguns exemplos de como pesquisadores de diversas áreas do conhecimento vêm contribuindo para desmascará-las e analisar seu impacto social. Agora, você vai aplicar os procedimentos da checagem de fatos às notícias falsas classificadas na Etapa 2, conforme a orientação a seguir.

1. Reúna-se com um ou dois colegas e, com base na análise das informações coletadas na Etapa 2, selecionem duas notícias falsas cuja temática seja relevante para a sua comunidade e realizem os procedimentos estudados nesta etapa, analisando as principais caraterísticas delas. Vocês podem checar a veracidade, seguindo as orientações apresentadas na página 123, e utilizar plataformas e agências de checagem, como as apresentadas na página 124.
2. Criem etiquetas para classificar as notícias falsas. Vocês podem utilizar como modelo aquelas apresentadas na página 124.
3. Reservem as notícias analisadas e classificadas com as etiquetas. Esse material será usado na próxima etapa do projeto.

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

ETAPA 4

A curadoria de informação

Na quarta etapa deste projeto, você e os colegas vão selecionar algumas das notícias falsas checadas e classificadas na Etapa 3. Depois, vão produzir cartões informativos, apresentando os resultados dessa análise, reforçando a importância de checar as informações acessadas *on-line* e dando dicas de procedimentos de checagem de fatos.

Nesta etapa, você vai

- Conhecer a noção de curadoria e sua importância no mundo contemporâneo.
- Discutir e definir os critérios de curadoria de informação mais relevantes para a comunidade local com base nas atividades realizadas na primeira etapa.
- Selecionar e organizar as notícias falsas analisadas na Etapa 3 de acordo com os critérios definidos para a curadoria.
- Reconhecer as características e a relevância do trabalho colaborativo.
- Definir quais notícias servirão de base para a criação dos cartões informativos.

Curadoria: seleção e organização

Conhecidos os procedimentos de checagem de informação aplicados às notícias falsas selecionadas, chegou a hora de fazer a curadoria do que será divulgado nos cartões informativos. Esse é o momento de a turma definir critérios de seleção para compor uma coleção de cartões relevante para o projeto e para a comunidade.

No mundo contemporâneo, estamos sujeitos a uma infinidade de informações e estímulos e é preciso estabelecer critérios de seleção bem definidos para lidar com a informação, principalmente, no ambiente *on-line*.

O procedimento de selecionar informações ou obras de arte com determinado objetivo recebe o nome de **curadoria**. O curador é o profissional responsável por estabelecer critérios e selecionar materiais correspondentes a eles. Exposições de arte, por exemplo, estão entre os principais campos de atuação do curador.

PA IMAGES/ALAMY/FOTOARENA



A curadora Emily Hannam examina uma obra produzida no século XIX, parte da exposição *Encontros Orientais*, no Palácio de Holyrood, Edimburgo, Escócia. Fotografia de 2020.

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

A importância da curadoria

O curador deve analisar o conjunto da obra dos artistas e definir os critérios para selecioná-las (um tema, um período, uma técnica etc.). Os objetivos são: tornar a exposição coerente e atraente para o público e organizar as obras que serão expostas. O texto a seguir trata da função e da importância da curadoria.

> Hoje, uma palavra que descreve muito do que está mudando é 'curadoria.' É uma palavra nova e antiga. [...] [No passado] o chefe editorial sênior das revistas era conhecido como editor-chefe e os indivíduos que escolhiam os programas de TV que seriam exibidos em uma rede de TV eram os programadores. [...] Cada uma dessas profissões envolvia escolher os itens certos, colocá-los na ordem correta e criar uma coleção que fosse atraente para um público [...].
>
> Ah, e havia aquele raro indivíduo que selecionava objetos de arte para ser apresentados em um museu ou galeria: ele era chamado curador. [...] Hoje, porém, os curadores de museus devem competir com a curadoria da mídia [...].
>
> [...] É extremamente importante entender duas coisas. Primeira, a curadoria agrega valor aos seres humanos, pois são eles que agregam seu julgamento qualitativo ao que está sendo reunido e organizado. Segunda, há curadoria amadora e profissional, e o surgimento de curadores amadores não é de forma alguma uma ameaça para os profissionais.
>
> [...] Os seres humanos são curadores. Eles fazem o que nenhum computador consegue fazer. [...] A curadoria relaciona-se a seleção, organização, apresentação e evolução. Embora os computadores possam agregar conteúdo, informações ou qualquer formato ou tamanho de dados, a agregação sem curadoria é apenas um grande amontoado de coisas que parecem relacionadas, mas carecem de organização qualitativa.
>
> [...] Trata-se de adicionar qualidade *de volta* à equação e colocar um filtro humano entre você e o mundo avassalador com abundância de conteúdo [...]. A curadoria substitui o ruído pela clareza. E é a clareza de sua escolha; são as coisas que as pessoas em quem você confia o ajudam a encontrar.
>
> ROSENBAUM, Steven. **Curation nation**: how to win in a world where consumers are creators. Nova York: McGrawHill, 2011. p. 4-5. (Tradução nossa).

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: Curadoria da informação**

A curadoria consiste, portanto, em estabelecer critérios para fazer uma seleção com qualidade para atingir um objetivo determinado. Como é possível fazer isso em um contexto de desordem informacional?

As atividades realizadas em cada etapa do projeto facilitarão o processo de curadoria. Ao longo das etapas, parte da definição de critérios de seleção e de análise do material já foi efetuada. Com base nas etapas anteriores, será possível determinar as melhores escolhas para a curadoria de notícias que serão utilizadas para a produção de cartões informativos. É importante estabelecer critérios relevantes para que a seleção gere um produto final que tenha valor para a sua comunidade.

OUTRAS FONTES

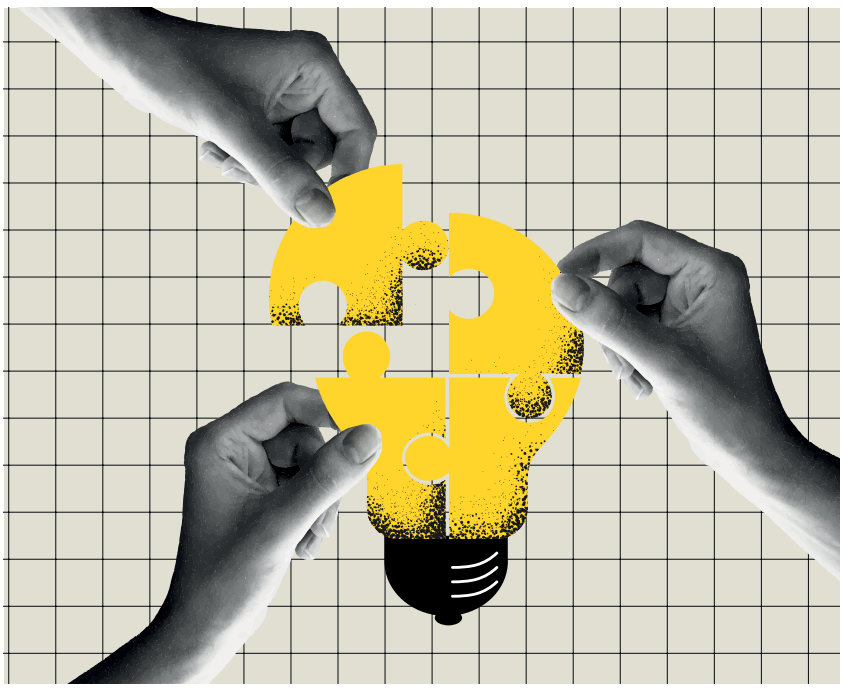
A era da curadoria: o que importa é saber o que importa!
Mário Sérgio Cortella e Gilberto Dimenstein. Campinas: Papirus/7 Mares, 2015.
Esse livro debate a curadoria do conhecimento e a importância dela como prática de socialização e mediação dos saberes.

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

Trabalho colaborativo

Durante a curadoria e o planejamento do formato dos cartões informativos, é importante ter em mente o fato de que esse trabalho será feito de forma coletiva e deve ser resultado de uma construção colaborativa.

O trabalho colaborativo depende de flexibilidade, paciência e respeito pelo conhecimento e pelas aptidões dos colegas. Para isso, a turma deve se organizar em grupos, de maneira que cada um possa contribuir com seus pontos fortes - alguns podem ser mais proficientes em redação, outros em desenho e pintura, outros, ainda, no uso de ferramentas digitais. Ao distribuírem as tarefas, é importante levar em conta essas diferenças, permitindo que todos possam não apenas desempenhar bem suas funções, mas também alternar responsabilidades. Dessa forma, cada estudante terá a chance de reforçar suas próprias competências, ao mesmo tempo em que explora novas possibilidades de aprendizagem, trocando experiências com os colegas.



OLGA S L/SHUTTERSTOCK

Ilustração artística para fins didáticos representando o conceito de criação colaborativa.

Além disso, é importante planejar as etapas de trabalho e considerar o cronograma de cada uma delas e do projeto como um todo, para que seja possível cumprir o prazo estabelecido.

Sabia que existe diferença entre cooperação e colaboração? Na **cooperação**, estabelece-se uma divisão do trabalho e as tarefas são realizadas individualmente e reunidas ao final. Na **colaboração**, os integrantes de um grupo realizam as tarefas de maneira conjunta, participando de todas as fases de execução. Essa é uma forma de valorizar o diálogo, tomar decisões de maneira compartilhada e priorizar a integração de grupo.

Organizando-se desse modo, você e os colegas vão aprender juntos e perceber que todas as contribuições são relevantes para a realização de um produto final de boa qualidade.

Sabia que...

Algumas atitudes podem facilitar a realização de um trabalho colaborativo. Ao realizar as atividades que encerram esta etapa, considere as recomendações a seguir.

- Compartilhe com o grupo suas experiências e habilidades.
- Proponha ideias de criação e organização sem receio.
- Disponha-se a ajudar os colegas.
- Execute com responsabilidade as tarefas que lhe forem atribuídas.
- Seja receptivo às ideias dos demais, mesmo que sejam contrárias às suas.
- Seja flexível e aberto ao diálogo. Converse com os colegas para, juntos, alcançarem a solução para os eventuais problemas.
- Colabore para manter o clima amigável e receptivo para todos.

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

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Explique o que é curadoria.**
2. **Releia o texto de Steven Rosenbaum reproduzido na página 128 e responda às questões.**
   a. Por que o autor afirma que curadoria é uma palavra nova e antiga?
   b. Segundo o autor, os computadores são capazes de substituir o trabalho humano de curadoria? Você concorda com o ponto de vista dele? Explique.
3. **Com base no que você estudou até aqui, quais critérios podem ser aplicados à curadoria de informação nas mídias digitais?**
4. **Qual é a diferença entre cooperação e colaboração? Analise a imagem. Os estudantes retratados estão trabalhando de forma cooperativa ou colaborativa? Justifique sua resposta.**



LUIS SALVATORE/PULSAR IMAGENS

Estudantes durante projeto coletivo em escola em Serra do Mel, Rio Grande do Norte. Fotografia de 2022.

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

Você aprendeu o que é curadoria e conheceu alguns aspectos do trabalho colaborativo. Agora, você e os colegas vão aplicar o que aprenderam para fazer a curadoria das notícias falsas que serão exploradas nos cartões informativos.

1. **Reúna-se com os colegas e definam os critérios para selecionar as notícias falsas categorizadas na Etapa 3. Vocês podem considerar os princípios a seguir e outros definidos coletivamente.**
   - Meio de comunicação pelo qual circulou.
   - Motivação principal.
   - Temática explorada.
   - Relevância do tema para a comunidade.
   - Efeito que pode ter sobre a comunidade.
   - Potencial de convencimento.
   - Potencial de causar danos.
2. **Após definir os critérios da curadoria, a turma deverá selecionar as notícias falsas que serão refutadas nos cartões informativos. Considerem o formato do cartão, de acordo com o meio em que vão divulgá-lo, seja ele físico ou digital.**

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

PRODUZINDO

Retomando as etapas

Ao longo deste projeto, cada uma das etapas contribuiu para que você e os colegas chegassem até aqui. Na Etapa 1, vocês realizaram entrevistas com pessoas que tiveram contato com notícias falsas. Na Etapa 2, a turma organizou os dados coletados e refletiu sobre as relações entre eles e a comunidade. Na Etapa 3, vocês conheceram e realizaram procedimentos de checagem de fatos. Por fim, na Etapa 4, realizaram a curadoria das notícias que servirão de base para o produto final. Chegou o momento de produzir os cartões informativos.

Cartões informativos

Você e os colegas vão produzir cartões informativos com a finalidade de divulgar para as pessoas da comunidade a importância de verificar as informações acessadas na internet e os procedimentos de checagem de fatos. Para isso, vocês deverão: retomar as notícias falsas selecionadas na Etapa 4; planejar como serão apresentados os procedimentos de checagem de fatos; pesquisar ferramentas de *design* gráfico disponíveis para produzir os cartões informativos e divulgar e compartilhar na comunidade os cartões criados.

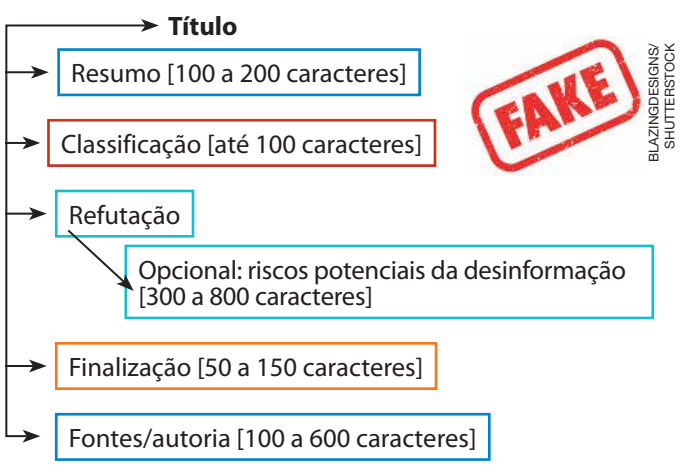
Objetivo

Produzir cartões informativos a respeito da importância da checagem de informações acessadas pela internet e dos procedimentos de checagem de informação que podem ser aplicados a qualquer conteúdo para averiguar sua autenticidade. Os cartões deverão ter formato adequado à efetiva circulação na comunidade.

Procedimentos

- **Definição do formato.** Considerem os dados levantados na Etapa 1, verificando o meio pelo qual as pessoas da comunidade mais acessaram as notícias caracterizadas como falsas. Também é preciso escolher as mídias e plataformas de comunicação em que os cartões serão divulgados, pois as características desses meios definirão seu formato. Se os cartões forem divulgados em aplicativos de mensagens, por exemplo, é importante compor textos curtos, que atraiam a atenção do leitor e preservem a legibilidade em telas pequenas (como as dos *smartphones* e *tablets*). Usem linguagem assertiva e estabeleçam um limite de caracteres (letras e espaços). Lembrem-se de escrever um título para o cartão e destaquem a etiqueta de classificação da informação.
- **Criação de roteiro.** Criem um roteiro para a produção do texto dos cartões. Um bom roteiro ajuda a organizar as ideias e a transmitir as informações de forma precisa. Lembrem-se de identificar o conteúdo conforme a etiqueta (falso – ou *fake* – manipulado ou difamatório, por exemplo), apresentar argumentos para desmenti-lo e indicar as fontes ou autoria. Nesse caso, vocês podem citar o título do projeto, o nome da escola e a turma. Seguindo o roteiro criado por vocês, formulem o texto que servirá de base para a elaboração dos cartões.

Exemplo de roteiro para a criação de cartões informativos



BLAZINGDESIGNS/SHUTTERSTOCK

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

Exemplo de cartão informativo

O Holocausto não existiu?

Notícias falsas afirmam que o Holocausto não aconteceu.



BLAZINGDESIGNS/ SHUTTERSTOCK

Isso não é verdade.

O Holocausto foi resultado de uma política sistemática de perseguição e de extermínio de judeus, praticada pelo governo nazista alemão. Seis milhões de judeus foram mortos pelos nazistas entre 1939 e 1945, durante a Segunda Guerra Mundial.

O Holocausto é um evento histórico fartamente documentado por fontes, como imagens, vídeos, testemunhos de sobreviventes e documentos oficiais dos exércitos dos Aliados.

Fonte: Negação do Holocausto: datas importantes. **Enciclopédia do Holocausto**. Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos. Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/holocaust-denial-key-dates. Acesso em: 14 ago. 2024.

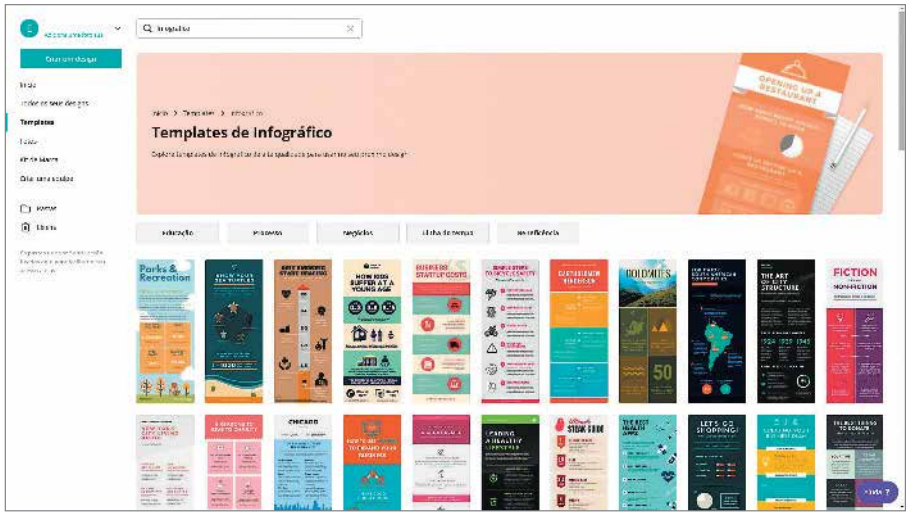
Autoria: Projeto "O problema das notícias falsas".

- **Produção dos cartões com ferramentas gratuitas.** Existem diversas plataformas para edição gráfica *on-line* e com ferramentas gratuitas. Nessas plataformas estão disponíveis centenas de *templates* que podem facilitar o trabalho. *Template* é um modelo com estrutura predefinida, isto é, um *design* pronto para uso que predetermina a localização dos textos, as cores, as fontes tipográficas e as imagens. O usuário escolhe um *template*, preenche-o e personaliza-o, podendo fazer as alterações que julgar necessárias.

  A seguir indicamos alguns passos para a criação dos cartões.

  - **Acesso.** Para acessar essas plataformas, vocês precisam criar um *login* (nome de usuário e senha) ou utilizar uma conta de *e-mail* ou rede social.
  - **Ferramentas.** Na tela inicial, normalmente, há um menu com todas as ferramentas disponíveis.
  - ***Templates*.** Escolham o tipo de *design* na biblioteca de *templates*. Vocês também podem pesquisar no campo de busca usando palavras-chave, ou podem acessar o menu, escolhendo o tipo de material que desejam criar (neste caso, cartão).
  - **Edição.** Após selecionar um *template*, vocês serão direcionados para uma tela de edição. Assim, precisarão clicar sobre os elementos (textos, gráficos, grades, ícones, ilustrações, entre outros) e substituí-los pelo conteúdo que desejam inserir.

REPRODUÇÃO/CANVA



Reprodução de biblioteca de *templates* de uma plataforma de *design* gráfico, em 2024.

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

Geralmente, no menu para edição, há ferramentas para personalizar o *template,* excluir e adicionar imagens e caixas de texto e trocar cores e fontes. Tomem cuidado ao inserir imagens, pois algumas delas podem não ser gratuitas. Além disso, é preciso escolher imagens que se relacionem com o conteúdo. Normalmente há também um menu para configurar os textos, definindo, por exemplo, a cor, o tamanho e o estilo da fonte.

Algumas plataformas também disponibilizam a opção de criar materiais sem usar *templates*. Busquem no menu por uma opção como: "criar um *design*" e utilizem as ferramentas gratuitas disponíveis.

Seguindo essas dicas de edição, será possível transformar o roteiro em um cartão informativo. Antes de começar, porém, prestem atenção a algumas dicas importantes para compor um *design* gráfico eficiente:

1. Lembrem-se de que imagem e texto combinados são mais significativos em conjunto do que isoladamente. Muitas notícias falsas exploram o uso de imagens, pois elas atraem a atenção: por isso, procurem articular o texto com imagens e outros recursos gráficos.
2. Evitem linhas longas. Utilizem de quarenta a sessenta caracteres por linha.
3. Evitem misturar muitas fontes tipográficas: dois a três tipos são suficientes.
4. Escolham as cores com cuidado: títulos e frases podem ser destacados com cores vibrantes, porém cores de fundo devem ser suaves e neutras para tornar a leitura mais agradável.
5. Valorizem e preservem o espaço negativo, ou seja, o espaço vazio, sem imagens ou palavras. Isso deixará o cartão informativo visualmente limpo, fácil de ler e mais atraente.

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

Plano B

Na impossibilidade de acesso à internet, vocês podem produzir cartões impressos. Selecionem materiais visualmente atrativos para essa produção, usando cartolinas, recortes, colagens, entre outros.

As dicas para os cartões informativos continuam valendo para essa produção impressa, como priorizar textos curtos e imagens que atraiam a atenção do leitor.

Vocês podem produzir uma matriz do cartão informativo e fotocopiar os cartões para distribuição ou ainda produzir cartazes e expô-los na escola em áreas de grande circulação. Lembrem-se de que, para isso, é preciso pedir a autorização dos responsáveis e explicar os objetivos do projeto.

COMPARTILHANDO

Terminado o produto final, chegou o momento de compartilhá-lo. Divulguem os cartões informativos no meio definido pelo grupo. Cada estudante deverá se responsabilizar pelo compartilhamento dos cartões produzidos pela turma. Caso o meio de difusão escolhido seja um aplicativo de mensagens instantâneas, encaminhem os cartões para contatos diferentes, explicando o objetivo do projeto.

Caso os cartões sejam divulgados em redes sociais, adicionem nas postagens um aviso, como: "Compartilhe para combater a desinformação!". Percebeu semelhança com algo conhecido? A estratégia é parecida com as aplicadas nas notícias falsas, mas será usada para combatê-las. Se tiverem outras sugestões para a divulgação dos cartões, apresentem-nas ao professor e discutam-nas com a turma. Dessa maneira, vocês disseminarão conhecimento para além das mídias digitais.

Autoavaliação

Individualmente, considere os itens do quadro a seguir para avaliar sua aprendizagem e sua participação nas etapas do projeto e na produção dos cartões informativos.

Registre sua autoavaliação no caderno. Depois, analise suas respostas. Retome conceitos não aprendidos e discuta com o professor maneiras de aprimorar os pontos nos quais você indicou as opções "mais ou menos" ou "não".

ETAPA 1

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Entendi o que é desordem informacional?			
Identifiquei as motivações para a criação de desordem informacional?			
Compreendi as principais temáticas usadas nesse tipo de conteúdo?			
Refleti sobre minhas práticas digitais e sobre a responsabilidade na *web*?			
Compreendi o impacto social das notícias falsas e os problemas éticos a elas relacionados?			
Percebi a importância do letramento e da educação digital para diminuir a desordem informacional?			
Identifiquei os profissionais e os campos de atuação vinculados ao combate da desordem informacional, reconhecendo sua relevância para a sociedade?			
Coletei notícias falsas que circularam entre as pessoas da comunidade em que vivo?			

ETAPA 2

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Percebi a relação entre notícias falsas e contexto social?			
Comparei a desordem informacional contemporânea e as informações falsas que circularam em outros períodos históricos?			
Percebi que as notícias falsas circulam em contextos sociais e históricos favoráveis a isso?			
Reconheci a importância da preservação da memória histórica para a superação da desordem informacional?			
Identifiquei o papel dos profissionais vinculados à preservação da memória no combate à desordem informacional?			
Examinei e categorizei notícias falsas?			

ETAPA 3

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Consegui identificar elementos textuais que caracterizam as notícias falsas?			
Compreendi os procedimentos utilizados para checar e identificar notícias falsas?			
Apliquei procedimentos de checagem e identificação de notícias falsas?			
Utilizei fatos, dados e conhecimentos científicos para construir argumentos e desmentir notícias falsas?			
Refleti sobre a credibilidade das fontes que utilizo em minhas práticas digitais?			

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

ETAPA 4

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Compreendi a noção de curadoria?			
Percebi a diferença entre cooperar e colaborar?			
Discuti os critérios de curadoria mais relevantes para a comunidade?			
Colaborei para a organização da coleção de notícias falsas refutadas?			

PRODUZINDO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Colaborei com os colegas em todas as etapas de produção dos cartões informativos?			
Ajudei a elaborar os cartões informativos com base em fontes confiáveis e em conhecimentos científicos?			
Construí argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis?			
Utilizei diferentes linguagens para criar os cartões informativos?			
Participei da divulgação dos cartões informativos?			
Conheci formas críticas, significativas, reflexivas e éticas de usar as tecnologias digitais de informação e comunicação?			

Avaliação do projeto

Junte-se aos colegas e avaliem a produção e a divulgação dos cartões informativos. Para isso, discutam os itens do quadro a seguir. Registrem no caderno as respostas que deram a cada item.

Depois, socializem as respostas do grupo com os demais estudantes. Conversem sobre os pontos positivos do projeto e sobre os aspectos que podem ser aperfeiçoados. Durante essa conversa, refiram-se a situações, e não a pessoas.

AVALIAÇÃO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
O projeto foi útil para a compreensão do fenômeno da desordem informacional?			
Ele propiciou momentos de reflexão sobre as práticas da cultura digital e a circulação das informações na internet?			
Práticas digitais pautadas na reflexão e na ética foram incentivadas?			
O projeto contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de identificar e refutar notícias falsas?			
A construção de uma argumentação lógica, baseada em fatos, dados e conhecimentos científicos, foi incentivada?			
Recebi orientação para a utilização das plataformas de *design* gráfico?			
Os cartões informativos produzidos combinaram o uso de diferentes linguagens?			
O trabalho foi desenvolvido de forma colaborativa?			
Os cartões produzidos transmitem as informações de forma clara e objetiva?			
As informações divulgadas foram relevantes para a comunidade?			
A divulgação dos cartões informativos contribuiu para que as notícias falsas fossem discutidas pela comunidade?			
Outras formas de divulgação foram importantes para o projeto?			

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

PROJETO 5

A convivência entre diferentes identidades e culturas

TEMA CONTEMPORÂNEO: DIVERSIDADE CULTURAL



ZÉ OTÁVIO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Ilustração artística para fins didáticos representando jovens em diferentes atividades cotidianas.

Cada um de nós é uma pessoa única e singular dentro dos grupos e da sociedade em que vivemos, apesar das semelhanças que nos aproximam. Assim, nos grupos de amigos, muitas vezes ocorrem divergências com os demais e queremos coisas diferentes. Além disso, há diversos aspectos culturais que ampliam ainda mais as diferenças. O desafio é, então, compreender que, mesmo sendo, agindo e pensando diferente, podemos conviver bem com os outros. Mas nem sempre isso acontece...

ODS 3

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

Muitos jovens se sentem rejeitados por causa de sua aparência, de sua personalidade, de seus gostos e de suas crenças. A sensação de rejeição pode causar desconforto emocional e afetar o desempenho nos estudos, no trabalho e até mesmo no relacionamento com a família e os amigos. Em algumas situações, os jovens sofrem até mesmo violência física e psicológica ao ser alvo de *bullying*, por exemplo.

- Você já se sentiu isolado ou rejeitado? Como isso aconteceu?
- Você considera importante fazer parte de um grupo? Por quê?
- Como construir um ambiente em que as diferenças sejam respeitadas por todos?

CONHEÇA O PROJETO

O quê?

Este projeto consiste na preparação e na execução de uma intervenção na escola. A ideia é ocupar a escola durante um dia para expor e debater questões pertinentes à vida dos estudantes que partilham o espaço escolar. Como há várias opções de atividades, pode-se selecionar algumas para serem realizadas com a orientação do professor e da diretoria, de modo a desenvolver aquelas que melhor se adéquam à realidade da escola.

Para quê?

- Promover o diálogo, a aproximação, a aceitação e o convívio utilizando conhecimentos das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Linguagens e suas Tecnologias.
- Possibilitar o reconhecimento de diferentes profissionais que atuam em pesquisas demográficas, na Economia Criativa e na mediação de conflitos.
- Contribuir para a ampliação do autoconhecimento e da capacidade de reconhecimento mútuo entre os jovens.
- Encorajar o estabelecimento de situações de diálogo com o diferente e de negociação de normas e acordos, criando um ambiente seguro e acolhedor para todos.

Por quê?

Todo jovem é igual? Certamente, não. A vida pode ser muito diferente para as pessoas que estão atravessando a adolescência e a juventude. Entretanto, pode-se dizer que, de modo geral, adolescentes e jovens têm em comum questões pessoais e interpessoais. Isso ocorre porque na adolescência muitas vezes procuramos definir quem somos em um processo de identificação de características pessoais e, ao mesmo tempo, de reconhecimento de nossos pares, ou seja, daqueles que se parecem conosco. Entretanto, ao perceber nossos gostos, crenças, valores e desejos, também identificamos pessoas das quais não gostamos ou que não reconhecemos como semelhantes. Assim surgem aquelas pessoas que nos causam estranheza, incômodo ou medo. O convívio com essas pessoas pode gerar conflitos e, em algumas circunstâncias, resultar em situações de *bullying*. Nesse contexto, a escola pode se tornar um campo de batalha entre diferentes grupos.

Considerando essa problemática, você e os colegas vão desenvolver um projeto sugerindo formas de estabelecer situações de diálogo com o diferente, de negociação de normas e significados sobre a realidade e de criação de um ambiente seguro e acolhedor para todos. Assim, nessa trajetória de investigação e criação, você terá a oportunidade de ampliar o conhecimento que tem sobre si e de reconhecer-se nos outros jovens que o cercam.

Este projeto une a aprendizagem de ferramentas de convívio para serem aplicadas na vida prática com informações e conteúdos que poderão ser utilizados em discussões profundas. Pretende-se, dessa forma, contribuir para melhorar sua vida cotidiana e aumentar seu repertório cultural.

E qual é a relação de tudo isso com o produto final do projeto? Bom... você já pensou em quanto tempo passa dentro da escola? São muitas horas e dias repletos de desafios e experiências. Você acha que o ambiente escolar reflete a diversidade de pensamentos, saberes, vivências, gostos e desejos dos jovens que o frequentam ou tende a ser mais neutro e impessoal? Como promover o diálogo e a aceitação da diferença se o ambiente às vezes camufla a diversidade de formas de ser e viver dos estudantes?

Por meio desse projeto, você e os colegas vão ajudar a escola e a comunidade a conhecer e acolher os jovens, e contribuir para o reconhecimento das diferenças pensando em estratégias de convívio respeitoso.

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

Com o quê?

Anote aí do que você vai precisar:

- acesso à internet;
- programas editores de planilhas;
- plataforma de *design* gráfico para criar apresentações, pôsteres etc.;
- plataforma para criação de conteúdo interativo, como gráficos, infográficos e mapas;
- *smartphone* ou câmera filmadora;
- *datashow*, projetor de *slides* ou computador para exibição de imagens e/ou vídeos;
- materiais para a produção de painéis, como papel sulfite, cartolina, papel *Kraft*, fita-crepe, canetas coloridas, lápis, régua, transferidor e tintas.

Como?

Para a intervenção na escola, você e os colegas vão desenvolver atividades com o objetivo de promover a empatia, o respeito e a colaboração na comunidade escolar. A maior parte desse processo será desenvolvida em quatro etapas, descritas a seguir.

ETAPA 1

O ponto de partida dessa jornada ocorrerá com a análise e a problematização da noção de indivíduo e do conceito de identidade. Além disso, você poderá identificar formas de preconceito e discriminação que perpassam a realidade dos jovens.

Em um movimento de autoconhecimento que será apoiado por um questionário individual, você refletirá sobre sua experiência como jovem e, assim, identificará alguns conflitos que podem fazer parte de seu cotidiano. No momento seguinte, haverá uma dinâmica para o compartilhamento voluntário dessas reflexões.

Ao final desta etapa, você elaborará uma meta pessoal voltada à redução de conflitos pessoais e interpessoais. Essa meta deverá ser representada por meio de um desenho, uma colagem ou um texto que integrará a intervenção ao final do projeto. Nesse primeiro momento, é importante criar um mural de metas considerando a reflexão realizada sobre si mesmo e sobre sua relação com os colegas.

ETAPA 2

Na segunda etapa do projeto, a escala de análise se deslocará do individual para o coletivo, e você poderá conhecer diversas características sociodemográficas dos jovens no Brasil. O destaque, nesse momento, está nos dados relacionados à juventude no mundo do trabalho.

Nesta etapa, você poderá confrontar as condições dos jovens da escola e os dados sobre a juventude no Brasil. Para isso, você e os colegas analisarão dados estatísticos oficiais e, com base na conclusão dessas análises, realizarão uma pesquisa quantitativa. Para essa pesquisa, vocês irão elaborar hipóteses sobre as condições de vida dos jovens na sua comunidade. Essa tarefa demanda atenção para evitar conclusões precipitadas ou generalizações. É essencial que todas as afirmações sejam embasadas nos dados numéricos encontrados no levantamento ou em outras fontes de pesquisa.

As informações produzidas serão organizadas na forma de gráficos. Deve-se revisar os dados buscando avaliar se as informações estão com boa resolução e legibilidade, pois esse material será exposto em painéis no dia da intervenção.

ETAPA 3

Nesta etapa será possível discutir e problematizar os conceitos de cidadão e de cultura. Além disso, você conhecerá exemplos de áreas culturais responsáveis pela geração de emprego e renda que integram a chamada Economia Criativa.

Nesse momento, serão apresentadas técnicas de aproximação, diálogo e negociação em situações de conflito e você conhecerá profissionais que atuam, de forma bastante prática, na mediação de conflitos.

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

Além disso, junto aos colegas, você fará um levantamento de situações de conflito geradas por preconceito e discriminação no contexto da escola. Em seguida, produzirá um cartaz e participará de uma roda de conversa.

O produto desta etapa serão registros de depoimentos de estudantes sobre situações de conflito na escola. Os depoimentos, em vídeo, texto ou áudio, integrarão a intervenção. É importante que as pessoas falem sobre si mesmas nos depoimentos e não sobre terceiros, visto que se trata de informações sensíveis. As pessoas entrevistadas poderão optar por serem ou não identificadas no dia da intervenção na escola.

ETAPA 4

Ao longo desta etapa serão apresentados conceitos como preconceito, discriminação e violência. Em particular, será essencial reconhecer de que forma o *bullying* se estabelece na escola. Além disso, você vai conhecer um importante documento, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, e refletirá sobre as formas de aplicar os princípios dessa declaração ao seu contexto local.

Em uma assembleia de classe, você e os colegas retomarão a pergunta apresentada na abertura deste projeto: "Como construir um ambiente em que as diferenças sejam respeitadas por todos?". Nesse momento, os conhecimentos construídos nas outras etapas deverão ser mobilizados para o entendimento e o enfrentamento dos problemas que afetam os jovens da escola. Para que a assembleia ocorra da melhor forma possível, será necessário organizar o tempo de fala e respeitar os colegas que estiverem expondo suas opiniões.

No decorrer da assembleia, um estudante ficará responsável por redigir a ata com todos os pontos que foram discutidos e propostos. Com base nesse documento, será construído um acordo coletivo de enfrentamento dos conflitos, o qual deve ser apresentado no dia da intervenção. O formato em artigos e parágrafos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* pode ser uma referência para a elaboração do acordo coletivo.

Sugestão de cronograma

O projeto poderá ser desenvolvido em vinte aulas, além do período complementar para a intervenção na escola. Essas aulas podem ser distribuídas para que a execução do projeto ocorra ao longo de um bimestre, um trimestre ou um semestre.

Duração do projeto: vinte aulas de aproximadamente cinquenta minutos e um período complementar para apresentação

Atividade	Duração
Abertura e Conheça o projeto	duas aulas
Etapa 1	três aulas
Etapa 2	quatro aulas
Etapa 3	três aulas
Etapa 4	três aulas
Produzindo	quatro aulas
Avaliando	uma aula

Ao final das quatro etapas, as atividades serão retomadas para a realização da intervenção na escola. Alguns detalhes da organização do evento serão apresentados em "Produzindo", que aborda os objetivos, os procedimentos, as tarefas e os prazos para a preparação da intervenção e de que forma os resultados do projeto podem ser compartilhados com a comunidade escolar.

Em seguida, em aula previamente acordada, haverá um momento de avaliação individual e coletiva do projeto, em que todos terão a oportunidade de manifestar suas impressões sobre o processo e os resultados obtidos.

Sugere-se que os professores de **filosofia** e/ou **sociologia** liderem o desenvolvimento deste projeto.

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

ETAPA 1

Descobrindo-me jovem

Esta etapa do projeto será centrada em uma questão fundamental da juventude: a formação da identidade. Para entender esse processo, você conhecerá estudos desenvolvidos em diferentes campos do conhecimento, como a filosofia, a psicologia e a sociologia.

Nesta etapa, você vai

- Analisar e problematizar a noção de indivíduo por meio da compreensão do conceito de identidade.
- Identificar formas de preconceito e discriminação relacionadas às identidades construídas pelos jovens da escola.
- Ampliar o autoconhecimento e a descoberta das singularidades e dos conflitos individuais.
- Criar um mural de metas com base em uma reflexão sobre si mesmo e sua relação com os colegas.

© WILLTIRANDO



Charge de Will Tirando, 2011. Ao longo de toda a vida, referências externas e internas contribuem simultaneamente para o processo de formação de identidade.

A formação da identidade

A **identidade** é a compreensão de quem somos. Essa compreensão é construída ao longo da vida, mas sobretudo durante a adolescência. No decorrer da infância, as crianças atribuem a si as características que lhes são evidenciadas pelos familiares – se a mãe diz ao filho que ele é inteligente, a qualidade *inteligência* é incorporada ao entendimento que a criança tem de si. Na adolescência, pouco a pouco, o jovem também passa a assimilar o que os amigos e as pessoas próximas demonstram pensar dele. Assim, o adolescente, geralmente, busca aceitação em um grupo de amigos, que se somará à família como fonte de referências para a formação de sua identidade.

Ao mesmo tempo que se comparam a pessoas de sua faixa etária, os jovens tentam se igualar em comportamento, aparência e modo de pensar. Também se inspiram em pessoas populares de sua comunidade ou em personalidades que admiram. A formação da identidade ocorre, portanto, mediante a interação do indivíduo com as pessoas que o cercam. Por isso, pode-se dizer, de modo geral, que ela é um processo social.

De acordo com a sociologia, a identidade é *incorporada*. Isso quer dizer que ela está "ligada ao corpo". Sendo assim, os modos de vestir, os gestos e até mesmo a aparência física (se baixos ou altos, magros ou gordos, atléticos ou franzinos) apresentam os indivíduos ao mundo e formam a identidade. A preocupação dos jovens com a aparência, com o modo de se vestir e com os atributos físicos tem a ver com essa relação essencial entre corpo e identidade.

É importante dizer que a identidade não é fixa; ela se transforma por meio das interações sociais ao longo da vida. Isso quer dizer que mudamos nosso modo de agir e de pensar. Nesse processo de construção da identidade, identificamos as similaridades e as diferenças que existem entre as pessoas e geralmente passamos a nos aproximar daquelas que se assemelham a nós. No entanto, a aproximação com as pessoas com as quais temos afinidade não deve determinar a rejeição das que são diferentes de nós.

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

O *eu* para a filosofia

Na Idade Moderna, o filósofo René Descartes acreditava que todo indivíduo é dotado de razão, ou seja, da capacidade de distinguir o verdadeiro do falso. A identificação da verdade, no entanto, só poderia ser realizada por meio de um ceticismo metodológico extremo, segundo o qual tudo se tornaria objeto de dúvida.

Em *Discurso do método* (1637), Descartes realizou um questionamento radical da realidade até concluir uma primeira verdade: o fato de que, ao contestar a existência de tudo, ele pensava e, portanto, existia ("Penso, logo existo"; em latim, "*Cogito ergo sum*"). Assim, ao duvidar da realidade ao seu redor e pensar sobre ela, Descartes concluía a verdade de sua existência como ser pensante. Costuma-se designar essa primeira certeza de ***cogito***, em função da expressão latina.

Nesse sentido, segundo o filósofo, o *eu* é uma unidade dotada de consciência, é algo que pensa e sabe que pensa. Leia, a seguir, um trecho em que Descartes relata ter chegado ao primeiro princípio de sua filosofia, o *cogito*, uma verdade indubitável – isto é, que não admite dúvidas –, concebida por ele distintamente.

> Há muito tempo eu notara que, quanto aos costumes, por vezes é necessário seguir, como se fossem indubitáveis, opiniões que sabemos serem muito incertas [...]; mas, como então desejava ocupar-me somente da procura da verdade, pensei que precisava fazer exatamente o contrário, e rejeitar como absolutamente falso tudo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver se depois disso não restaria em minha crença alguma coisa que fosse inteiramente indubitável. Assim, porque os nossos sentidos às vezes nos enganam, quis supor que não havia coisa alguma que fosse tal como eles nos levam a imaginar. E porque há homens que se enganam ao raciocinar, mesmo sobre os mais simples temas de geometria [...], julgando que eu era tão sujeito ao erro quanto qualquer outro, rejeitei como falsas todas as razões que antes tomara como demonstrações. E, finalmente, considerando que todos os pensamentos que temos quando acordados também nos podem ocorrer quando dormimos, sem que nenhum seja tão verdadeiro, resolvi fingir que todas as coisas que haviam entrado em meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões de meus sonhos. Mas logo depois atentei que, enquanto queria pensar assim que tudo era falso, era necessariamente preciso que eu, que o pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade – *penso, logo existo* – era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não eram capazes de a abalar, julguei que podia admiti-la sem escrúpulo como o primeiro princípio da filosofia que buscava.
>
> DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 37-38.

OUTRAS FONTES

Portal da Juventude
Disponível em: https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/juventude. Acesso em: 18 ago. 2024.

Portal vinculado à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) que divulga informações sobre os principais programas e políticas do governo federal voltados para a juventude.

Revista Viração
Disponível em: https://viracao.org/. Acesso em: 18 ago. 2024.

Revista com temas do universo juvenil comprometida com a promoção e a defesa dos direitos de adolescentes e jovens.



Você está cercado de ignorantes! Saia desse livro com as mãos para cima!!, charge de Laerte, 2010. A charge propõe uma discussão sobre a dificuldade de pensar criticamente e de contestar a realidade no mundo contemporâneo.

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

O *eu* inserido em um grupo

Como você estudou, a filosofia cartesiana relaciona-se à noção de *eu*. Por isso, outros pensadores – como o filósofo francês Paul Ricoeur na obra *O si-mesmo como outro* (1990) – a consideraram solipsista, termo que designa uma doutrina filosófica fundamentada no sujeito que pensa, e não na realidade exterior do mundo. Ocorre que, para esses teóricos, o mundo não pode ser reduzido à perspectiva de um *eu*. Além disso, o *eu* deve ser entendido como alguém que tem sua condição de sujeito constituída pelo grupo ou pela sociedade de que faz parte.

O grupo é um sistema social formado por pessoas que têm interesses semelhantes e interagem regularmente. Ele se associa ao senso de coletividade, pressupondo a dissolução parcial do *eu* para a construção do *nós*. As similaridades de gostos, desejos, formas de pensar e agir das pessoas que formam um grupo criam uma identidade coletiva, um sentimento de pertencimento e de familiaridade.

Integramos diversos grupos ao longo da vida: a família, os círculos de amigos da escola, dos locais de culto, da vizinhança, entre outros. Nesses grupos moldamos nossa identidade e informamos aos outros quem somos. Além disso, podemos obter aprendizagens significativas e fazer parte de uma rede de apoio mútuo formada por pessoas que passam por situações semelhantes.

A formação de grupos, porém, pode gerar sentimentos de medo e insegurança, desencadeando ações de hostilidade e segregação. Isso ocorre quando membros de um grupo rivalizam com aqueles que são, em princípio, diferentes, e não fazem parte de seu círculo de confiança e afinidade. Esse tipo de problema ocorre no mundo do trabalho, por exemplo. Apesar de ser muito importante que as equipes sejam diversas e inclusivas, muitas vezes há diferenças de personalidade e estilos de trabalho entre os integrantes. Pode acontecer, ainda, de algumas áreas dentro de uma empresa terem objetivos e metas divergentes, o que gera conflitos entre grupos.

As situações de estranhamento e afastamento entre grupos ocorreram em vários momentos da história e em diferentes sociedades. Na avaliação de alguns estudiosos, elas colaboram para o desenvolvimento do preconceito, da discriminação e da exclusão do outro, considerado estranho e até mesmo perigoso por ser diferente e suscitar o medo do desconhecido. Segundo Paul Ricoeur, esse temor vem da fragilidade da identidade (coletiva ou pessoal), que se sente ameaçada por algo apenas diverso do que ela é. Ricoeur classifica esse receio como algo sem fundamento real, por basear-se, sobretudo, em ataques imaginários à autoestima.

Vale notar que esses conflitos entre diferentes grupos realçam a existência de uma pluralidade de identidades, que devem coexistir de maneira harmônica. Do mesmo modo, a juventude não apresenta apenas uma identidade, pois ela é composta de grupos muito heterogêneos, com diferentes perspectivas de mundo, devendo todos eles se comprometerem com o respeito mútuo.

Sabia que...

Estudos recentes indicam que o processo de amadurecimento do cérebro só se completa depois dos 20 anos de idade, quando o córtex pré-frontal adquire mielina, substância que faz os impulsos nervosos ocorrerem mais rápido. Essa área é responsável pelo controle da impulsividade, planejamento de ações e processamento de emoções, por isso a tendência dos adolescentes de serem mais influenciados pelo grupo e de terem comportamentos de risco. Neurocientistas dizem que uma maneira de ajudar os jovens a lidar com essas questões é apresentar argumentos e evidências contra atitudes danosas para melhorar sua capacidade de avaliação.



BRUNO SANTOS/FOLHAPRESS

Fãs de cultura coreana participam do festival Kmaniac SP, em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2023. As práticas culturais relacionadas à música, à dança e aos esportes, em geral, expressam interesses comuns a muitos indivíduos e levam à formação de grupos.

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

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Explique por que a formação da identidade é um processo social.**
2. **Você considera a escola um ambiente acolhedor, onde as diferentes identidades são protegidas e respeitadas?**
3. **Você faz parte de algum grupo? Se fizer, quais são as características desse grupo? Quem são seus integrantes? Como você e os outros integrantes do grupo se sentem em relação às pessoas que não pertencem a ele?**
4. **Por que, em algumas situações, grupos se tornam rivais e praticam violência uns contra os outros?**
5. **Leia o texto a seguir e faça o que se pede.**

> [....] o *funk* é uma expressão cultural que, apesar de originária de grupos sociais periféricos, entretém e diverte pessoas de todas as classes sociais, mas que sofre com preconceito e constante tentativa de criminalização. [...].
>
> Jéssica Dandara, produtora e uma das organizadoras da atividade [Encrespa Geral] comenta sobre a importância de falar sobre esse debate em Manaus.
>
> "A criminalização do *funk* faz parte de um processo histórico de marginalizar as práticas produzidas pela população negra. Isso aconteceu com o samba, a capoeira e agora o *funk*. O racismo sempre se reinventa. Mesmo essa repressão não acontecendo da mesma maneira aqui, o discurso de discriminação é o mesmo", diz a produtora.
>
> [O *rapper*] Aruack, que é finalista do curso de filosofia na Ufam e educador, fará o diálogo sobre criminalização do *funk* e discorre sobre a sua aproximação com essa cultura.
>
> "A minha aproximação com o *funk* é como a de todo garoto na periferia, a gente cresce escutando *funk* em todo lugar que a gente vai. [...] a diversão na quebrada se volta à cultura periférica, que é o *funk*, além de ter o lance de tentar esquecer um pouco da realidade", comenta o *rapper*, que finaliza falando sobre o tema da roda de conversa. "A criminalização do *funk* é a criminalização da cultura periférica", pontua.

MOVIMENTO realiza oficina de *funk* e roda de conversa neste sábado (25) em Manaus. **A Crítica**, 22 mar. 2022. Disponível em: https://www.acritica.com/entretenimento/movimento-realiza-oficina-de-funk-e-roda-de-conversa-neste-sabado-25-em-manaus-1.50225. Acesso em: 18 ago. 2024.

   a. Em sua percepção, como os grupos de funkeiros são vistos pela sociedade? Você concorda com a análise apresentada na reportagem?
   b. Na reportagem, Jéssica Dandara comenta que a "criminalização do *funk* faz parte de um processo histórico de marginalizar as práticas produzidas pela população negra". Com base nessa informação, junte-se a dois colegas, e pesquisem uma prática de origem negra que foi marginalizada no Brasil durante ou após a escravidão. Depois, investiguem sobre grupos que pratiquem essa ou outras práticas culturais similares na região em que vocês moram ou estudam, e, por fim, identifiquem os agentes culturais e os trabalhadores envolvidos na preservação e divulgação dessa prática local. Busquem descobrir informações sobre as dificuldades enfrentadas por essas pessoas no dia a dia de trabalho. Após a pesquisa, produzam um vídeo de até 3 minutos para apresentar essa prática aos colegas e ao professor. O vídeo também pode ser postado nas redes sociais da escola para que alcance um público mais amplo.

6. **Leia o texto a seguir e faça o que se pede.**

> O Pimp My Carroça consiste em um dia de intervenção [artístico-cultural], em um espaço central e público das cidades, onde são ofertados serviços estruturais e estéticos para as carroças dos catadores [que atuam na coleta de resíduos sólidos], sendo eles: funilaria, instalação de *kits* de segurança e pinturas de renomados grafiteiros, em paralelo ao atendimento social de diferentes serviços (médicos, cabeleireiros, psicólogos) ofertados por profissionais voluntários das respectivas áreas.
>
> Os objetivos almejam a realização de eventos de celebração [artístico-culturais] voltados aos catadores de materiais recicláveis, e momentos de reflexão sobre as necessidades de políticas de inclusão social para esses agentes ambientais e suas condições de trabalho.

PIMP MY CARROÇA. *Re-circo*: relatório da edição Jacareí (SP), jul. 2015. Disponível em: https://pimpmycarroca.com/Documentos/RelatorioPimpJacarei.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

   a. Em sua opinião, por que iniciativas como o Pimp My Carroça são importantes? Justifique sua resposta.
   b. Você conhece algum grupo que tenha uma atuação semelhante à citada no texto? Dê exemplos.
   c. Em 2022, o Brasil reciclou a mesma quantidade de latinhas de alumínio que produziu, sendo uma referência mundial na reciclagem desse material. Isso foi possível graças ao trabalho de milhares de catadores que atuam nas cooperativas de todo o país. Faça uma pesquisa sobre o trabalho realizado por esses profissionais e escreva um texto que evidencie o impacto socioambiental dessa atividade no Brasil e, especialmente, na região onde você vive.

ODS 8

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

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Reflita sobre os conflitos, as dúvidas e os desejos que se manifestam em sua experiência como jovem respondendo ao questionário a seguir. Ele é pessoal, ou seja, você não precisa compartilhar o que descobrir se não se sentir confortável. De todo modo, responda-o com honestidade.**

Minha experiência como jovem

Afirmações	Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca
Estou satisfeito com meu corpo e minha aparência.				
Meus amigos me apoiam nos momentos difíceis.				
Compreendo bem meus sentimentos.				
Sinto que sou diferente e que isso não é bom.				
Conheço bem meus gostos e preferências.				
Sei o que quero para o meu futuro.				
Sou alvo de brincadeiras, e isso me magoa.				
Às vezes faço coisas para impressionar meus colegas.				
Eu me sinto solitário e ignorado pelas pessoas.				
Tenho interesse por pessoas diferentes de mim.				

MODELO MODELO

2. **Se se sentir confortável, compartilhe com os colegas as reflexões motivadas pelo questionário. Nesse momento, todos devem participar sem julgar as respostas dos colegas. O compartilhamento será feito por meio de uma dinâmica. Você e os colegas devem se reunir em um espaço aberto que seja grande o suficiente para que as pessoas se movimentem e formem uma roda. Uma pessoa escolhida pela turma (o professor, por exemplo) vai ler em voz alta a primeira frase da lista a seguir. Os estudantes que se identificarem com a frase deverão se direcionar para o centro da roda. Em seguida, será lida a segunda frase, repetindo-se o mesmo procedimento até a última frase. A ideia é perceber que as questões que o preocupam podem afligir os colegas também. Ao final da dinâmica, você pode se aproximar das pessoas que passam por problemas semelhantes aos seus e conversar com elas.**

Frases para a dinâmica:

- Às vezes me sinto triste e insatisfeito com minha vida e minha aparência.
- Tenho dificuldades para me relacionar com os colegas da escola.
- Eu me sinto confuso sobre o que penso, quero e sinto.
- Gostaria que as pessoas me aceitassem como sou.
- Gostaria de me relacionar melhor com as pessoas da escola.

3. **Após a execução das atividades anteriores, reúna-se com alguns colegas, e formem um grupo para conversar sobre o que sentiram e perceberam durante esta etapa. Vocês podem conversar sobre as questões a seguir.**
   - Somos muito diferentes uns dos outros?
   - Percebi que algumas pessoas passam por situações semelhantes às que me afligem?
   - Como posso apoiar colegas que enfrentam problemas pessoais e interpessoais?

   Ao final, em uma folha de papel, escreva uma meta pessoal relacionada aos assuntos discutidos, por exemplo: "Quero aprender a gostar de mim como sou". Nessa folha, faça uma composição expressiva de sua meta utilizando desenhos ou colagem de imagens recortadas de revistas.

   Em seguida, com os colegas de grupo, crie um mural com todas as metas. Ele fará parte da intervenção na escola realizada ao final do projeto. Se desejar, poste sua meta em sua rede social preferida. Compartilhar será um incentivo a mais para que você a alcance.

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

ETAPA 2

Mapeando os territórios da juventude

O Brasil é um país extenso e populoso que apresenta grande diversidade sociocultural. Essa diversidade se manifesta nos modos de vida dos jovens. Por isso, para compreender esse universo, você mapeará os territórios onde a juventude se encontra. O mapeamento não será cartográfico. Funcionará como um panorama dos espaços sociais, culturais e de poder dos jovens.

Nesta etapa, você vai

- Conhecer algumas características sociodemográficas dos jovens no Brasil, sobretudo aquelas relacionadas ao trabalho.
- Produzir dados sobre o perfil dos jovens de sua comunidade por meio de pesquisa quantitativa.
- Elaborar hipóteses e argumentos sobre as condições de vida dos jovens em sua comunidade.
- Confeccionar gráficos e painéis para apresentar, de maneira organizada, os dados obtidos na pesquisa quantitativa.
- Analisar e apresentar dados sociodemográficos relacionando o contexto da juventude local ao contexto nacional.

Os jovens na população brasileira

Para conhecer melhor a juventude da escola em que você estuda, será usada uma abordagem quantitativa. Isso quer dizer que você e os colegas produzirão informações numéricas sobre o público da escola. As pesquisas quantitativas mobilizam um rol variado de informações estatísticas para responder a uma questão. Geralmente, os trabalhadores que atuam nessa área formulam, além da questão a ser respondida, uma hipótese sobre a resposta. Isso quer dizer que a pergunta que norteia a pesquisa tem, já no início, uma resposta provisória que será confirmada ou refutada com a análise dos dados.

Vale ressaltar que os resultados desse tipo de pesquisa nem sempre são generalizáveis. Por exemplo, o refeitório de uma escola pode oferecer uma ótima refeição todos os dias, mas, se uma pesquisa sobre a satisfação for aplicada em um dia em que a comida não estiver boa, os usuários poderão se sentir inclinados a responder aos questionários de forma negativa. De todo modo, essa é uma metodologia confiável e muito utilizada em vários campos de atuação. Para começar, leia e explore as informações a seguir. Elas oferecem um panorama da juventude no Brasil, o que o ajudará a contextualizar o estudo sobre os jovens da escola em que você estuda.

Segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a população com até 14 anos de idade decresceu 12,6%. Em 2010, essa população representava 45,9 milhões de pessoas, mas, em 2022, o número caiu para 40,1 milhões. Quando os dados são avaliados pelas Grandes Regiões do país, o Norte apresenta a população mais jovem, 25,2% de jovens até 14 anos. Em seguida, está o Nordeste, com 21,1%, o Sudeste, com 18%, e o Sul, com 18,2%. No Centro-Oeste ocorre uma distribuição mais próxima da idade mediana da população brasileira, isto é, o cálculo que divide os 50% mais jovens e os 50% mais velhos.

Entre os censos de 2010 e 2022, a idade mediana brasileira aumentou de 29 para 35 anos, o que indica um envelhecimento da população.

Os dados numéricos sobre a população jovem do Brasil foram retirados de: CONHEÇA o Brasil - População - Pirâmide etária. **IBGE Educa**, 2022. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html. Acesso em: 24 ago. 2024.

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

Os dados numéricos sobre a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) de 2019 foram retirados de: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE)**. IBGE, [20--]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html. Acesso em: 24 ago. 2024.

Investigando a população jovem que frequenta a escola

ODS 4

Um dos levantamentos de dados referentes às condições de vida dos jovens é a Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), de 2019, realizada pelo IBGE. Para realizar essa pesquisa, o IBGE conta com profissionais de diferentes áreas, que trabalham em diretorias de pesquisa e coordenações que abordam aspectos populacionais e indicadores sociais. Nesses locais, atuam trabalhadores com formação em ciências econômicas, matemática e estatística, geografia, engenharia cartográfica, ciências sociais, entre outros. Por meio da coleta e análise de dados, os profissionais podem auxiliar os órgãos públicos na tomada de decisão e na criação de políticas para o atendimento da população jovem.

A pesquisa abrange indivíduos na faixa etária dos 13 aos 17 anos que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Essa investigação procura identificar fatores de risco à saúde dos adolescentes em um conjunto de escolas previamente definido. Os dados dessa amostra revelam que, apesar das garantias estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, e no Estatuto da Juventude, de 2013, os jovens no Brasil estão expostos a diversos problemas.

A pesquisa realizada em 2019 entrevistou mais de 11,8 milhões de jovens em todas as unidades da federação do Brasil e abordou aspectos relacionados à saúde física e emocional, aos hábitos alimentares, à prática de atividade física, ao tabagismo e ao consumo de álcool, concentrados, sobretudo, nas experiências dos estudantes nos 30 dias anteriores à pesquisa. Além disso, a pesquisa verificou questões relacionadas à autoimagem e à realidade socioeconômica, entre outras.

Segurança

Entre os jovens entrevistados, 11,6% afirmaram não ter ido à escola por falta de segurança no trajeto que percorriam. Além disso, 10,8% dos estudantes deixaram de ir à escola por falta de segurança no interior da instituição em que estudavam.

Os jovens também relataram conflitos: 14,6% dos meninos disseram ter se envolvido em alguma briga com luta física; entre as meninas, o índice foi de 6,7%. Alguns dados revelaram, ainda, que 2,9% dos estudantes consultados estiveram envolvidos em brigas nas quais alguma pessoa usou arma de fogo. Quando se trata de arma branca (qualquer objeto utilizado para defesa ou ataque), a estatística chega a 4,8%.

Os índices demonstram, portanto, que em um ambiente escolar saudável é imprescindível construir estratégias conjuntas, com o auxílio de pessoas capacitadas da comunidade escolar, para a mediação de conflitos e o desenvolvimento da cultura da paz. Essas estratégias podem ser iniciadas por todos, ao privilegiarmos, por exemplo, o diálogo franco, empático e respeitoso para a resolução de problemas de convivência, melhorando nossas relações interpessoais e desenvolvendo a confiança no outro.

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

EDSON GRANDISOLI/PULSAR IMAGENS



Agência do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em Porto Seguro, Bahia. Fotografia de 2013. As agências do IBGE estão espalhadas por todo o país e possibilitam que os profissionais coletem dados da população que serão utilizados em políticas públicas de áreas como saúde, segurança e educação.

Sabia que...

Na sociedade brasileira, o jovem é considerado um indivíduo em formação. Nesse sentido, o Estado deve oferecer garantias mínimas aos indivíduos que integram essa população, como segurança e bem-estar, para que se desenvolvam plenamente. Por isso, instituições governamentais buscam levantar dados que ajudem a conhecer os jovens para orientar as políticas de atendimento dessa população.

Relacionamento com familiares e colegas

Sobre o relacionamento com os familiares, 83,6% dos estudantes de 13 a 17 anos disseram que os pais ou responsáveis tinham conhecimento do que eles faziam no tempo livre durante os 30 dias anteriores à pesquisa. Entre as meninas, esse percentual foi de 85,6%; já entre os meninos, foi de 81,5%. Aparentemente, havia mais controle dos pais ou responsáveis sobre as meninas do que sobre os meninos.

Nesse âmbito, 63,8% dos entrevistados disseram que os pais ou responsáveis costumavam compreender seus problemas e preocupações, o que indica que muitas famílias preservavam a comunicação e procuravam se inteirar dos sentimentos e da rotina dos jovens. No entanto, um percentual significativo de jovens revelou sentir-se incompreendido e não comunicar aos pais ou responsáveis as atividades que realizava no dia a dia.

No relacionamento com outros estudantes da escola, 39,1% relataram se sentir humilhados pelas provocações dos colegas pelo menos uma vez, sendo que 23% afirmaram ter se sentido humilhado duas ou mais vezes. Quando perguntados sobre a causa das provocações, os jovens apontaram a aparência do corpo (16,5%) como a principal, seguida da fisionomia (11,6%) e da cor ou raça (4,6%).

Corpo, sexualidade e saúde mental

Os jovens demonstraram que questões relacionadas à imagem corporal necessitam de atenção. Verificou-se que 31,4% das meninas estavam insatisfeitas ou muito insatisfeitas com o próprio corpo, ao passo que apenas 12,8% dos meninos mencionaram esse tipo de insatisfação.

Com relação à sexualidade, 35,4% dos jovens entre 13 e 17 anos afirmaram ter iniciado a vida sexual. Entre as meninas, esse percentual foi de 31%. Quanto à educação sexual, 82,1% dos jovens disseram ter recebido orientação escolar sobre HIV e outras infecções sexualmente transmissíveis (IST), enquanto 75,5% relataram ter recebido orientação escolar sobre prevenção à gravidez.

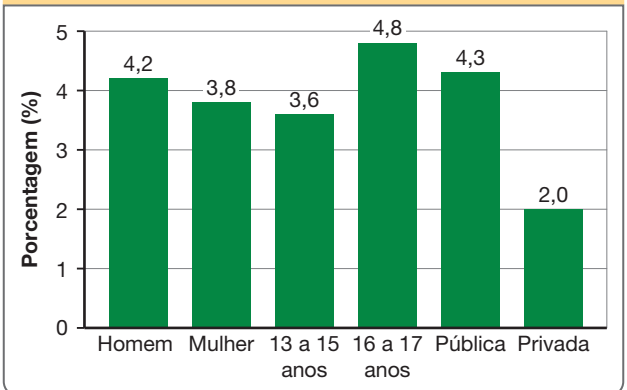
Além de todos os desafios e problemas que os jovens podem enfrentar, muitos precisam lidar com questões relacionadas à saúde mental. Entre os entrevistados, 31,4% relataram ter sentido tristeza na maioria das vezes ou sempre ao longo dos 30 dias anteriores à pesquisa, e 21,4% afirmaram ter sentido que a vida não vale a pena ser vivida na maioria das vezes ou sempre, durante o mesmo período. A ausência de amigos próximos é outro fator importante relacionado à saúde mental que foi analisado pelo IBGE, conforme mostrado no gráfico.



BRUNO FERNANDES/FOTOARENA

Show de MC Soffia em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2022. MC Soffia viralizou nas redes sociais em 2016 com o clipe de *Menina pretinha*, quando tinha apenas 12 anos. Essa canção reforça a importância da aceitação do próprio corpo e da valorização da beleza negra.

Brasil: escolares de 13 a 17 anos que afirmam não ter amigos próximos por sexo, grupos de idade e dependência administrativa da escola (%) – 2019



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE) 2019**: divulgação de resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. p. 114. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ad542e8a6ea81cd154e61fc7edf39d00.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

OUTRAS FONTES

Eu não quero voltar sozinho
Direção: Daniel Ribeiro. Brasil, 2010. 17 minutos.
Esse curta-metragem ficcional aborda a história de um adolescente cego que lida com a busca pela independência e a descoberta da própria sexualidade.

Pro dia nascer feliz
Direção: João Jardim. Brasil, 2006. 88 minutos.
Esse documentário apresenta situações reais de diferentes escolas brasileiras, mostrando pontos de semelhança e diferença entre jovens de classes sociais e regiões distintas.

Classificação indicativa de *Eu não quero voltar sozinho* e *Pro dia nascer feliz*: livre.

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

Os dados numéricos do Censo Demográfico 2022 foram retirados de: BRITTO, Vinícius. Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022. **Agência IBGE Notícias**, 6 dez. 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022. Os dados numéricos sobre trabalho infantil e informalidade foram retirados de: NERY, Carmen; CABRAL, Umberlândia.

Estudo e trabalho

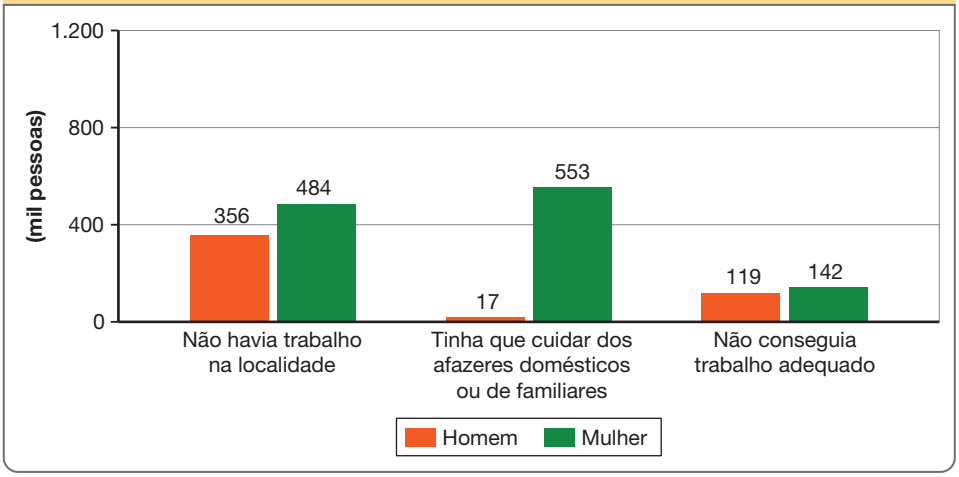
Em relação à vida escolar dos jovens, a análise revelou que, após a conclusão do Ensino Médio, 67,2% dos estudantes pretendiam trabalhar e continuar estudando; 9,7% afirmaram querer somente continuar estudando; 7,2% demonstraram pretender seguir outro plano; e 7,3% afirmaram não saber quais eram suas pretensões após a conclusão dessa etapa de estudo. Vale notar que 4,5% dos jovens entre 13 e 15 anos afirmaram pretender trabalhar após a conclusão do Ensino Fundamental, ou seja, não tinham a expectativa de continuar os estudos no Ensino Médio.

Em 2022, dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE mostraram que cerca de um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava nem estava ocupado, o que se refere a 10,9 milhões de pessoas e corresponde a 22,3% da população nessa faixa etária. As mulheres pretas e pardas representavam 4,7 milhões (43,3%) desse total, e as mulheres brancas, 2,2 milhões (20,1%). Os homens pretos ou pardos eram 2,7 milhões (24,3%) desse total e os brancos,1,2 milhão (11,4%).

O número de jovens que desejava trabalhar correspondia a 2,4 milhões, no entanto, 2 milhões de mulheres jovens não buscaram emprego formal, pois eram responsáveis pelos afazeres domésticos e pelos cuidados de familiares. As tarefas de cuidado e a falta de trabalho na localidade onde viviam eram fatores que dificultavam a entrada dos jovens, homens e mulheres, no mercado de trabalho.

De 2019 para 2022, trabalho infantil aumentou no país. **Agência IBGE Notícias**, 20 dez. 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38700-de-2019-para-2022-trabalho-infantil-aumentou-no-pais. Acessos em: 24 ago. 2024.

Brasil: jovens de 15 a 29 anos que não estudam e não trabalham e estão fora da força de trabalho – 2022



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BRITTO, Vinícius. Um em cada cinco brasileiros com 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupado em 2022. **Agência IBGE Notícias**, 6 dez. 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38542-um-em-cada-cinco-brasileiros-com-15-a-29-anos-nao-estudava-e-nem-estava-ocupado-em-2022. Acesso em: 24 ago. 2024.

Trabalho infantil e informal

Em 2023, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua do IBGE apresentou dados sobre o trabalho ilegal de crianças e adolescentes. Para essa análise, foram considerados dados como horas trabalhadas, frequência escolar, trabalho infantil perigoso e situação de informalidade no trabalho. Desconsidera-se, portanto, o trabalho como jovem aprendiz permitido na legislação brasileira a partir dos 14 anos de idade.

Segundo a pesquisa, 1,9 milhão de crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos estavam em situação de trabalho infantil, o que representa 4,9% da população nessa faixa etária. Mais da metade deles tinha entre 16 e 17 anos, totalizando 988 mil jovens. Além disso, 32,4% dos adolescentes de 16 e 17 anos trabalhavam 40 horas semanais ou mais.

Em relação ao aspecto étnico-racial, os jovens pretos e pardos representavam 66,3% dos trabalhadores infantis, enquanto os jovens brancos, 33%. A frequência escolar era menor entre os jovens trabalhadores.

De acordo com o IBGE, os jovens estão mais expostos a formas precarizadas de trabalho. A informalidade, por exemplo, chegou a 76,6% entre os jovens de 16 e 17 anos, o maior percentual de informalidade para esse grupo já registrado na série histórica da pesquisa. Eles eram explorados em atividades econômicas que envolviam remuneração em dinheiro ou produtos ou em atividades sem remuneração (familiar), compondo uma população de 810 mil jovens trabalhadores informais.

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

RESPONDA NO CADERNO.

ATIVIDADES

1. **Alguns jovens informaram não comunicar aos familiares ou responsáveis o que fazem no tempo livre. Muitos deles relataram que se sentiam incompreendidos por seus responsáveis. Sobre esse assunto, responda às questões.**
   - **a.** Esses dois fatos podem estar relacionados?
   - **b.** Como o distanciamento dos pais ou responsáveis pode afetar os jovens?
   - **c.** Você se sente compreendido por seus pais ou responsáveis? Eles têm conhecimento de sua rotina diária?

2. **Aproximadamente 39,1% dos jovens entrevistados em 2019 disseram ter se sentido humilhados por colegas da escola (23% mais de uma vez). Eles também informaram que a aparência do corpo e do rosto são as principais causas das provocações dos colegas. Sobre esse tema, responda às questões.**



   - **a.** Você já sofreu provocações na escola por causa de sua aparência?
   - **b.** Há jovens que sofrem humilhações constantes por parte de outros colegas. Como isso pode interferir no equilíbrio emocional e nos estudos?
   - **c.** Em sua opinião, como os integrantes da comunidade escolar devem proceder para evitar situações como essa? Como você e os outros estudantes podem contribuir para que isso deixe de acontecer?

3. **Há situações de violência na escola em que você estuda ou no entorno dela que prejudicam as atividades pedagógicas? Caso existam, explique como elas afetam o cotidiano dos estudantes e a aprendizagem.**

4. **Leia o texto a seguir e faça o que se pede.**

> Nos últimos anos, o cenário de cidades brasileiras passou a contar com a figura dos entregadores ciclistas por aplicativo, mais conhecidos como *bikeboys*. Desempenhando uma atividade que já nasce tipicamente juvenil, negra e periférica, [...] esses trabalhadores conferem materialidade e visibilidade às especificidades e aos elementos centrais da uberização [...].
>
> Em linhas gerais, a uberização é o processo em que o trabalhador informal se vê despojado de direitos, garantias e proteções associados ao trabalho e arca com riscos e custos de sua atividade. [...]
>
> Nas metrópoles, a profissão de entregador ciclista já existia de forma dispersa, mas se expande e se firma como uma ocupação ao ser oferecida como oportunidade de trabalho de modo centralizado pelas empresas-aplicativo de entregas. *Bikeboys* desempenham a mesma atividade que motoboys, só que de forma ainda mais precária e arriscada. Apresenta-se então a tese de que a participação significativa de jovens negros nesse trabalho está relacionada com essa precarização.
>
> Um elemento central para esse argumento é o deslocamento do meio/instrumento de trabalho, da moto para a bicicleta. A bicicleta é um instrumento de baixo custo de aquisição e manutenção — que pode ser ainda mais reduzido ou diluído quando ela é diariamente alugada por meio do serviço de bicicletas compartilhadas. O trabalho do *bikeboy* demanda essencialmente força e resistência físicas durante a realização das entregas e nas longas horas de espera do trabalhador *just-in-time*. [...]
>
> Pesquisa quantitativa realizada pela Associação Brasileira do Setor de Bicicletas (Aliança Bike) com 270 entregadores ciclistas por aplicativo na cidade de São Paulo confirma que os *bikeboys* uberizados são hoje predominantemente negros (71%) e jovens (75% dos entrevistados tinham até 27 anos). Em média, esses trabalhadores recebem R$ 936 por mês, sendo que 54% dos entrevistados afirmaram trabalhar entre nove e doze horas diárias e 57%, de segunda a domingo [...].

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização e juventude periférica: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 579-587, set./dez. 2020. Disponível em: https://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2020/12/07_artigo_abilio_118_p578-597.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

   - **a.** A autora apresenta a tese de que "a participação significativa de jovens negros nesse trabalho [de *bikeboys*] está relacionada com essa precarização". Quais informações do texto confirmam essa tese?
   - **b.** Na localidade onde você mora ou estuda há trabalhadores uberizados? Você conhece alguns deles? É possível relacionar a experiência deles aos aspectos apresentados no texto? Justifique sua resposta.
   - **c.** Junte-se a um colega para pesquisar mais informações sobre o termo *uberização,* usado por cientistas sociais como Ludmila Costhek Abílio, autora do texto citado. Em seguida, escrevam um texto dissertativo-argumentativo para explicar de que forma a uberização se relaciona com a precarização do trabalho na atualidade. Usem dados da região, da unidade da federação e/ou do município onde vocês moram para trazer exemplos concretos para essa produção textual.



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

RESPONDA NO CADERNO.

AGORA, É HORA DE CRIAR

Interdisciplinaridade com matemática

1. **Tendo como referência as informações apresentadas nesta etapa, discutam os tópicos a seguir pensando na realidade dos jovens que frequentam a escola em que vocês estudam:**
   - provocações relacionadas à aparência do corpo e do rosto e à cor ou raça;
   - insatisfação com a própria imagem corporal;
   - sentimentos de tristeza e de falta de sentido na vida;
   - situações de violência e insegurança na escola e/ou no entorno dela.

   Durante essa discussão, identifiquem o tema mais relevante para o grupo e criem uma pergunta relacionada a ele que possa nortear uma pesquisa. Essa pergunta deve ser objetiva, sintética e relacionada aos dados estudados, como: "Segundo os dados da página 147, no Brasil, as meninas se sentem mais insatisfeitas com o próprio corpo que os meninos. Será que isso ocorre nessa escola?".

   Em seguida, elaborem uma resposta provisória, por exemplo: "Na nossa escola, o percentual de meninas insatisfeitas com o próprio corpo é maior que o de meninos". Essa será a hipótese.

2. **Retomem o tema, a pergunta e a hipótese para pensar nas questões que podem ser incluídas em um questionário, que deve ser composto de poucas perguntas com opções de resposta predefinidas. As questões devem ser claras, com enunciados curtos, e precisam ter relação direta com o tema. No caso do tema "insatisfação com a própria imagem corporal", por exemplo, vocês podem perguntar:**

   a. Você se sente insatisfeito com a sua imagem corporal?

   [ ] Sim. [ ] Não.

   MODELO

   b. Você acha que as imagens divulgadas na mídia e nas redes sociais contribuem para as pessoas se sentirem mal com a própria aparência?

   [ ] Sim. [ ] Não.

   c. Você já se sentiu rejeitado por causa de sua aparência?

   [ ] Sim. [ ] Não.

   d. Você já demonstrou incômodo em relação a uma pessoa pelo modo de se vestir ou pela aparência física dela?

   [ ] Sim. [ ] Não.

   e. Das características a seguir, quais você acha que causam mais insatisfações e discriminações? Assinale quantas quiser.

   [ ] Magreza.
   [ ] Fisionomia.
   [ ] Cor ou raça.
   [ ] Tipo de cabelo/penteado.
   [ ] Tipo de roupa.
   [ ] Outras.

   Utilizem palavras simples e frases diretas, e fiquem atentos à ambiguidade nas proposições. O tempo de aplicação do questionário não deve ultrapassar 5 minutos, pois se os questionários forem longos poderão ser respondidos de forma desatenta ou abandonados.

   Em casos como o do exemplo, incluam uma pergunta sobre o perfil do entrevistado, já que a hipótese de pesquisa diferencia as percepções de meninas e de meninos sobre o próprio corpo. Todas as afirmações precisam ser embasadas nos dados estudados ou em outras fontes de pesquisa.

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

RESPONDA NO CADERNO.

3. Após formular as questões, verifiquem se elas ajudam a abordar o tema de forma adequada. Os resultados obtidos devem confirmar ou refutar a hipótese, mas também é importante que forneçam informações suficientes para aprofundar a compreensão do grupo a respeito do assunto.

Por fim, como teste, apliquem o questionário a três pessoas que não pertencem ao grupo. Nesse momento, verifiquem se é necessário fazer algum ajuste.

Definam com ajuda do professor o público-alvo e a amostra, isto é, quantas pessoas responderão ao questionário e de que universo elas serão (definido com base em algumas características comuns). Quanto mais pessoas responderem ao questionário, mais confiável será o resultado da pesquisa.

Existem fórmulas para determinar a amostra considerando o tamanho da população e o nível de confiança pretendido. Segundo esses cálculos, em uma escola com duzentos estudantes, seria necessário definir uma amostra de 91 entrevistados para se obter uma pesquisa com nível de confiança de 80% e uma margem de erro de 5%. Isso significa que, nesse exemplo, se a pesquisa fosse repetida cem vezes, em 80% das vezes seria obtido um resultado dentro da margem de erro, isto é, com variação de 5% para mais ou para menos.

Caso prefiram, vocês podem utilizar ferramentas *on-line* para o cálculo da amostra ou hospedar o questionário em plataformas virtuais.

Quando forem abordar os entrevistados, sejam educados e esclareçam brevemente o motivo da pesquisa. Informem que a participação será voluntária e que os dados pessoais serão mantidos em sigilo, ou seja, os entrevistados não serão identificados.

4. Façam o tratamento das informações levantadas. Para isso, organizem os dados em tabelas e depois transformem os números absolutos em porcentagens. Verifiquem o exemplo.

Item a

Você se sente insatisfeito com a sua imagem corporal?	Respostas
Sim	51
Não	40
Total	**91**

Nesse caso, os números absolutos podem ser convertidos em relativos, sendo o valor "91" correspondente a 100%, já que ele corresponde ao total da amostra.

Organizem os dados das tabelas em forma de gráficos de colunas ou setores. Escolham os gráficos e tabelas que desejam apresentar como fechamento dessa etapa e, com eles, produzam cartazes visualmente atrativos que tenham boa legibilidade. Lembrem-se de que eles serão expostos no dia da intervenção.

5. Retomem a hipótese de pesquisa. Verifiquem se ela foi confirmada ou refutada pelos dados. Pesquisem, com ajuda do professor, outras fontes de informação que os auxiliem na elaboração de explicações a respeito dos dados levantados.

6. Organizem os cartazes em um painel provisório. Cuidem para que sejam visíveis a distância, ou seja, com letras, gráficos e imagens em tamanho adequado. É importante que o painel seja atrativo e não contenha excesso de informações.

Planejem como as informações serão distribuídas no painel e façam um esboço que oriente a montagem. Componham, então, o painel final. Apresentem os dados da pesquisa para os colegas de turma. Nesse momento, falem sobre o processo de pesquisa e os resultados obtidos. Preservem o painel até o dia da intervenção na escola. Ele fará parte da exposição.

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

ETAPA 3

O desafio de conviver com os "outros"

Você estudou nas etapas anteriores que a formação dos indivíduos ocorre de maneira socialmente mediada, isto é, influenciada pelos grupos de pertencimento.

Aprendeu também que, durante o processo de formação de grupos de socialização, tendemos a identificar aqueles que são diferentes de nós, os "outros". Nesta etapa, o foco será voltado para esses "outros", que muitas vezes causam sentimentos de estranheza e rejeição.

Nesta etapa, você vai

- Discutir e problematizar os conceitos de cidadão e de cultura.
- Reconhecer a relação entre cultura e Economia Criativa.
- Conhecer técnicas de aproximação, diálogo e negociação em situações de conflito.
- Conhecer profissões que atuam na mediação de conflitos.
- Identificar situações de conflito ocorridas no contexto escolar.

Sabia que...

O filósofo grego Aristóteles iniciou o livro *Política* dizendo que o ser humano é um animal político. Ele entendia que o ser humano foi constituído para viver em sociedade, com cada indivíduo desempenhando um papel essencial ao grupo. Já em *Ética a Nicômaco*, o filósofo aprofundou o assunto, concluindo que a amizade, a solidariedade e a vida em comunidade são fundamentais para a felicidade humana.

Eu e os outros: a vida em sociedade

Na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a questão do convívio entre diferentes pessoas e grupos sociais pode ser analisada de distintas perspectivas. É possível investigar, por exemplo, as relações de poder econômico e político, os intercâmbios culturais, a relação que os grupos sociais estabelecem com o espaço onde vivem e a construção das narrativas históricas sobre sua trajetória.

Nesse projeto, você estudará duas dessas perspectivas: a das relações de poder, que envolvem indivíduos, grupos e instituições políticas, e a dos intercâmbios culturais, que, assim como as relações de poder, se manifesta de maneira individual e coletiva.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2016. Na tirinha, Armandinho está lendo em voz alta trechos de um livro, que são sintetizados por seu pai por meio de uma palavra: *empatia*. Para um bom convívio entre pessoas e entre grupos sociais distintos, é indispensável assumir uma postura empática, isto é, de se colocar no lugar dos outros.

© ALEXANDRE BECK

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

Eu, cidadão

O filósofo inglês Thomas Hobbes se dedicou a investigações sobre a vida em sociedade, principalmente sobre as maneiras de garantir um convívio harmônico. De acordo com ele, os seres humanos seriam capazes de analisar a realidade de forma lógica e racional, mas também seriam afetados por emoções; por isso, poderiam tomar decisões movidos por medo, amor ou ódio.

Em obras como *Do cidadão* (1642) e *Leviatã* (1651), o pensador apontou que as situações de conflito se estabeleceriam quando os indivíduos abandonavam a racionalidade e agiam de acordo com suas emoções, como o medo da morte, a necessidade de autopreservação e o apego ao poder.

Por esse motivo, conforme Hobbes, no denominado estado de natureza, as pessoas tenderiam a agir de modo egoísta, o que tornaria a sociedade uma arena de disputa de todos contra todos. Para ele, o estabelecimento de um poder central seria assim necessário a fim de que houvesse segurança. Dessa perspectiva, os cidadãos deveriam renunciar à liberdade total e ceder o poder ao Estado, aceitando viver sob as regras deste em troca da manutenção da ordem.

O filósofo inglês John Locke entendia que, no estado de natureza, o ser humano poderia dispor de qualquer meio na tentativa de salvaguardar a sua vida e os seus bens, mas isso provocaria incerteza e insegurança. Na obra *Dois tratados sobre o governo* (1689), o pensador aponta que os sujeitos podem abrir mão da aparente liberdade do estado de natureza para estabelecer um contrato social, delegando parte de seu poder de decisão em benefício de poderes políticos exercidos pelo Estado e encontrando soluções para os conflitos por meio do consenso. Diferentemente de Hobbes, Locke previa a participação dos cidadãos nos processos de decisão e defendia a não interferência do Estado na vida particular, ou seja, na esfera privada.

O pensador suíço Jean-Jacques Rousseau também abordou temas como a natureza humana e a necessidade de formação de um corpo político nas obras *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (1754) e *Do contrato social* (1762). Para ele, ao conceber a hipótese do "bom selvagem", as pessoas teriam uma tendência natural à vida solitária e independente, o que exigiria do ser humano esforços próprios para a sobrevivência e para a exploração dos recursos abundantes oferecidos pela natureza. Corrompendo essa condição solitária e de convívio harmonioso com a natureza, Rousseau apontava a vida em sociedade como fonte de prazeres narcísicos, uma vez que as pessoas teriam a necessidade de ser apreciadas e valorizadas pelas demais.

Nesse modelo de pensamento, a criação da propriedade seria o primeiro fator que corromperia a sociedade e lançaria seus indivíduos em competição permanente. Assim, em lugar do convívio harmônico, seriam estabelecidas relações sociais caracterizadas pela cobiça, pela vaidade e pelo interesse particular. Para Rousseau, a única maneira de romper com esse estado de coisas seria o estabelecimento de formas de participação política por meio das quais os cidadãos pudessem deliberar por si mesmos (isto é, sem representantes).

Cabe notar que os três pensadores modernos compreendiam que os conflitos relativos à vida em sociedade não eram benéficos e precisavam ser controlados. A existência do Estado, ou seja, de um poder centralizado, se justificaria pela necessidade de controle de interesses divergentes. No entanto, Locke e Rousseau entendiam que a cessão de poderes do indivíduo não deveria ser total. Rousseau, em particular, defendia a importância da participação de todos nos processos de decisão.

Hoje, entendemos o **cidadão** como um agente social que se submete a deveres estabelecidos pelo Estado em defesa do bem comum, tendo, porém, direitos que garantam sua existência de forma digna. Somos cidadãos, mas o exercício de nossos direitos e deveres precisa ser construído e incentivado. Muitas vezes tendemos a agir de forma individualista e a desprezar o bem comum em benefício da satisfação pessoal. Entretanto, como aponta a tradição do pensamento sobre os conflitos sociais iniciada pelos três pensadores apresentados, é preciso saber ceder, negociar, dialogar e estabelecer consensos a partir dos conflitos.



GUGA BACAN/ARQUIVO DA EDITORA



GUGA BACAN/ARQUIVO DA EDITORA



GUGA BACAN/ARQUIVO DA EDITORA

Caricaturas de Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Os três pensadores refletiram sobre a existência dos conflitos pertinentes à vida em sociedade.

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

Cultura: entre a tradição e a mudança

Como você pôde perceber, os indivíduos se associam em torno de um corpo político, o Estado, visando assegurar o convívio harmônico. Mas não é só a constituição de um Estado que demonstra a existência de uma coletividade organizada e com características em comum. A cultura também permite identificar essas coletividades.

Quando se fala em cultura, algumas pessoas pensam em erudição, ou seja, em um conhecimento amplo e elevado que apenas estudiosos possuem. Há também quem pense na cultura como sinônimo de música, dança, artes visuais etc. É provável, no entanto, que ninguém associe a palavra *cultura* a coisas do cotidiano, como uma peça de roupa ou o modo como cumprimentamos alguém que não conhecemos.

O fato é que uma peça de roupa e o modo de cumprimentar têm tanto a ver com a cultura como a música que ouvimos e dançamos e o conhecimento que temos do mundo. Isso porque a **cultura** é um grande conjunto de códigos e sentidos produzidos por um grupo social para dar significado aos fatos e organizar a existência de seus integrantes, tanto nos aspectos práticos (como cobrir o corpo para se proteger do calor, do frio ou do atrito com objetos) quanto nos aspectos ligados ao entendimento que temos sobre a vida, a morte, a família etc.

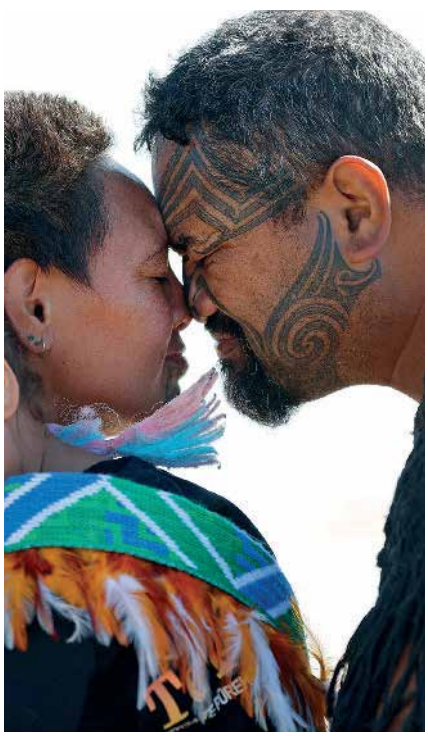
Assim, não existe "a cultura", mas muitas culturas, que são criadas e transformadas por diferentes grupos sociais ao longo do tempo. Elas expressam crenças, valores, normas e significados construídos por determinado grupo e transmitidos por meio da socialização, isto é, da comunicação e do convívio entre seus integrantes.

É importante ressaltar que, assim como não há apenas uma cultura, não há culturas certas ou erradas, melhores ou piores, mais ou menos desenvolvidas. Há apenas jeitos diferentes de suprir necessidades e entender o mundo e a vida.

Além disso, vale lembrar que as culturas se transformam o tempo todo. Isso acontece de forma espontânea, mas também de modo intencional: há hábitos e tradições que deixam de ter sentido e caem em desuso; outros são banidos ou incorporados por meio de ações dirigidas por grupos de poder, como o Estado.

As mudanças culturais também ocorrem porque diferentes culturas se encontram e se mesclam o tempo todo. Assim, não há cultura original ou pura; todas são resultado de encontros e desencontros entre as pessoas ao longo do tempo.

FIONA GOODALL/GETTY IMAGES



Saudação do povo maori, originário da Nova Zelândia, com toque no nariz. Waitangi, Nova Zelândia. Fotografia de 2024. Essa saudação maori é conhecida como *hongi*. Segundo a tradição, ao pressionar os narizes, as pessoas compartilham o sopro da vida e desfrutam de um momento de união.

SVEN HAGOLANI/GETTY IMAGES



Saudação tradicional japonesa com reverência. Tóquio, Japão. Fotografia de 2021. O *ojigi*, costume japonês de se curvar, é utilizado para se colocar diante de alguém com respeito, demonstrando que não é uma ameaça ao outro. Há diversas regras sociais que ditam o ângulo de inclinação do corpo, por exemplo, quando se está diante de uma pessoa mais velha.

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

Quando o “eu” se transforma em “nós”

Na sociedade, há grupos culturais formados por indivíduos que adotam um conjunto de símbolos para caracterizar um estilo de vida diferente daquele considerado comum pelo grupo maior em que estão inseridos. Mesmo dentro de um mesmo grupo, há variações de comportamento, jeito de ser, modo de pensar etc.

Para se sentir inseridos em determinados grupos, os indivíduos podem ser induzidos a comprar itens, como roupas e acessórios, e a frequentar determinados eventos. Isso pode levar ao consumismo e ao estabelecimento de tensões com a família, sobretudo quando o jovem depende financeiramente dos pais e estes não lhe dão acesso a todos os itens de consumo que ele deseja.

Por outro lado, ao fazer parte de grupos culturais, as pessoas muitas vezes podem desenvolver a criatividade e conquistar maior autonomia. Há muitos casos de jovens que, nesse processo, começaram a participar da chamada **Economia Criativa**, isto é, quando tradições culturais, musicais, teatrais, gastronômicas, artesanais, visuais, entre outras, passam a ser usadas para desenvolver negócios, produtos e serviços relacionados à produção intelectual e criativa, sendo fonte de renda para grupos distintos. Vamos conhecer dois exemplos?

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

Hip-hop

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Grafite

Iniciado nos Estados Unidos nos anos 1970, o *hip-hop* agrega diferentes expressões culturais: um estilo musical (o *rap*), a dança, inspirada no *breaking*, que tem origem nos encontros e confrontos entre jovens de bairros e grupos étnicos distintos de Nova York, e um tipo de arte, o grafite.

Bastante popular nas periferias de algumas cidades brasileiras desde os anos 1980, o *hip-hop* também se caracteriza pela denúncia das desigualdades sociais e busca maior representatividade para os jovens pobres na política, na arte e na intervenção sobre o espaço urbano por meio das festas de rua e do grafite.

Nesse processo, o *hip-hop* começou a mobilizar iniciativas de Economia Criativa na indústria da música e no setor de produção de festivais, exposições e eventos de moda de vestuário e de acessórios de *streetwear*.

Geeks

Os *geeks* são pessoas que se interessam por tecnologia, *videogames*, séries de TV e filmes, muitas vezes de fantasia, de ficção científica ou de super-heróis. Os primeiros jovens a se identificar com esse estilo eram tratados como *nerds* de forma pejorativa. Entretanto, no início dos anos 2000, com a ascensão da internet, os jovens que tinham mais conhecimento do mundo da tecnologia passaram a ser chamados de *geeks*.

O movimento teve origem nos Estados Unidos e se disseminou por meio de filmes e séries que apresentam essa cultura ao mundo.

Todos os anos, diversos eventos de cultura *geek* são realizados no Brasil e geram empregos em atividades de monitoria, produção cultural, segurança, *marketing*, vendas, entre outros. Nesses eventos, é possível adquirir produtos produzidos por fãs de diferentes localidades, o que gera renda e impacta economias locais.



ROBERTO SUNGI/ATO PRESS/FOLHAPRESS

Expositores na 4ª PerifaCon, evento de cultura *geek* realizado em Diadema, São Paulo. Fotografia de 2024. A PerifaCon tem como objetivo levar para a periferia o universo *geek*. Eventos como esse colaboram para gerar renda e trabalho, e difundir manifestações culturais variadas.

Cultura e território

Para a geografia política tradicional, o termo **território** designa uma área delimitada por fronteiras pelo poder estatal, como os territórios dos países, das unidades da federação e dos municípios. Para a geografia contemporânea, no entanto, a palavra território também pode ser utilizada para definir um espaço que possui uma dimensão simbólica e de pertencimento a grupos sociais específicos e cujos limites não são definidos pelo Estado.

O geógrafo Milton Santos, por exemplo, ao longo de sua ampla produção acadêmica, afirmou que, no decorrer da história, os grupos sociais foram organizando e delimitando espaços onde pudessem exercer seu domínio e fazer valer sua cultura e identidade. Há grupos de jovens que se inserem nesse contexto, sobretudo quando compartilham elementos culturais próprios, entrando em disputa pelo domínio territorial e simbólico do espaço. Nessas situações, cada grupo tenta fazer valer seus referenciais culturais. Um exemplo é a tensão entre diferentes grupos de pichadores que procuram dominar o espaço público com suas assinaturas.

Algumas manifestações podem colocá-los em conflito também com instâncias do poder público ou outros segmentos sociais, os quais, por sua vez, podem se dividir e assumir posturas contrárias. Uma situação ilustrativa é a de alguns skatistas da capital paulista, que, em momentos diferentes, enfrentaram conflitos pelo uso do espaço público com o governo, que procurava coibir suas práticas.

Nos últimos anos, por exemplo, em países da América, da Europa e da África, tornou-se recorrente a crítica à manutenção de estátuas que homenageiam figuras históricas controversas, muitas vezes associadas à prática moderna da escravidão. Esses monumentos têm sido alvos de depredação coletiva, conduzida por grupos que querem chamar a atenção para as ações desumanas cometidas pelas pessoas homenageadas. Ocorre que, enquanto muitos acreditam que essa é uma das formas de reparação simbólica para as injustiças cometidas contra povos subalternizados historicamente, outros entendem esses atos como vandalismo.

OUTRAS FONTES

O dilema das redes
Direção: Jeff Orlowski. Estados Unidos, 2020. 94 minutos.

O documentário apresenta especialistas em tecnologia explicando como as redes sociais funcionam e como elas acabam estimulando a formação de bolhas digitais que fomentam a intolerância.

Classificação indicativa de *O dilema das redes*: 12 anos.



BEN BIRCHALL/PA IMAGES/GETTY IMAGES

Estátua de bronze homenageando Edward Colston, comerciante de escravizados do século XVII, é derrubada por manifestantes em protesto do Black Lives Matter ("Vidas negras importam") em Bristol, Reino Unido. Fotografia de 2020.



JOHN CASSIDY. FOTO: POLLY THOMAS/GETTY IMAGES - MUSEU M SHED, BRISTOL

Estátua derrubada de Edward Colston exposta em museu em Bristol, Reino Unido. Fotografia de 2021. O museu optou por deixar a estátua tombada e marcada com as pichações feitas pelos manifestantes.

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

Cidadania, cultura e mediação de conflitos

ODS 16

Você estudou que a cultura pode se manifestar de diversas formas, alterando-se ao longo do tempo, sendo construída e transformada sob a ação de diferentes grupos. Além disso, refletiu sobre a noção de cidadão e sobre o fato de que a vida em sociedade exige negociações, diálogo e acordos.

Os conflitos são inerentes a esse processo, já que diferentes hábitos, formas de pensar e de agir às vezes se contrapõem e geram tensões. De todo modo, ao considerar o caráter mutável da sociedade e a capacidade de agir em defesa do bem comum, estabelecendo direitos e deveres que abarquem a todos, é possível construir canais de aproximação, contribuindo para uma situação de harmonia social.

Esses canais de aproximação podem fazer uso de técnicas de mediação de conflitos, entre elas a escuta ativa, que estimula as partes envolvidas a expressar suas emoções e a ouvir o outro lado, atitude que favorece a convergência e o entendimento. Outra técnica que pode ser empregada consiste em desenvolver uma relação de empatia entre os interlocutores, com o intuito de estabelecer confiança entre as partes e incentivar um diálogo produtivo. Soluções criativas e originais também podem ser instigadas, a fim de solucionar as disputas da maneira mais viável, atendendo às especificidades das pessoas e dos grupos envolvidos.

Essas técnicas são muito utilizadas no dia a dia por profissionais de áreas como direito, relações internacionais, pedagogia, psicologia e serviço social. Os diplomatas, por exemplo, intermedeiam acordos e tratados internacionais. Nos tribunais, há programas de mediação com psicólogos que atuam em acordos entre as partes em processos cíveis e criminais. Esses programas são conhecidos por poupar tempo e recursos financeiros ao sistema judiciário, além de preservar, sempre que possível, os vínculos afetivos entre pessoas que estejam em uma disputa familiar ou de trabalho.



Estudantes do Programa de Residência Judicial participam de evento no Núcleo Permanente de Mediação e Conciliação (Nupemec) do Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR) em Boa Vista, Roraima. Fotografia de 2023.

OUTRAS FONTES

Benzinho
Direção: Gustavo Pizzi. Brasil, 2018. 97 minutos.

O filme narra a vida de uma família que enfrenta dificuldades financeiras e profissionais e violências, mas que encontra na afetividade uma forma de superar os conflitos. A história demonstra como são comuns os conflitos familiares e como o diálogo e a realização de acordos são necessários para uma boa convivência.

Classificação indicativa do filme *Benzinho*: 12 anos.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
NUCRI - PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DE RORAIMA

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **O que é cultura? Por que a cultura não é fixa nem pura?**
2. **Leia os argumentos a seguir e depois responda às questões.**

Argumento 1

Pancadão é uma praga. É triste, mas é essa a realidade [...]. Fluxo desorganizado dura a noite inteira e a gente sabe que tem muita gente que precisa ir trabalhar, às vezes muitos ônibus são quebrados, os ônibus não param nos pontos porque os motoristas têm medo de parar perto do fluxo [...].

Argumento 2

A maioria dos organizadores são trabalhadores, produtores culturais, não são (sic) bandidos. Não é porque faz pancadão que é bandido. Quem faz é a população que não tem lugar para se divertir, leva o carro de som e começa a curtir um *funk*.

STABILE, Arthur. 'Membros do PCC' para Doria, organizadores de bailes *funk* criticam falta de diálogo. **Ponte Jornalismo**, 11 jan. 2018. Disponível em: https://ponte.org/membros-do-pcc-para-doria-organizadores-de-bailes-funk-criticam-falta-de-dialogo/. Acesso em: 25 ago. 2024.

a. Qual é a questão abordada nos argumentos 1 e 2?

b. Quais são as justificativas usadas para sustentar as duas posições apresentadas?

c. O problema mencionado nos argumentos pode ser compreendido como uma disputa territorial? Justifique.

d. Em sua opinião, de que maneira os interesses dos dois grupos poderiam ser conciliados?

3. **Cite exemplos de grupos culturais relacionados ao universo jovem.**
4. **O pertencimento do jovem a um grupo cultural pode incentivar o consumismo? Justifique sua resposta. Se necessário, dê exemplos de personalidades que você conhece que influenciam o estilo de vida dos jovens.**
5. **Você acredita que os jovens possam sofrer preconceito por pertencer a determinado grupo cultural? Justifique sua resposta.**
6. **Explique como os conceitos de cultura e de cidadania auxiliam a pensar nas questões do convívio e da mediação de conflitos.**
7. **Leia o texto, analise a fotografia e faça o que se pede.**

O Vamos Subir a Serra levou para Maceió e União dos Palmares oito dias de atividades voltadas para a cultura, história e empreendedorismo afro-brasileiro entre os dias 11 e 19 de novembro, em celebração ao Dia da Consciência Negra. [...].

Entre os [dias] 11 e 15, ele aconteceu na Praça Multieventos, no bairro da Pajuçara, em Maceió, onde levou debates, feira gastronômica, estética afro, danças afro, filmes em realidade virtual, apresentações culturais, dentre outras. Em seguida, o evento subiu à Serra da Barriga, em União dos Palmares, onde turistas, estudantes da rede pública e o público em geral puderam conhecer mais da história do Quilombo dos Palmares, berço de resistência da luta do povo negro por liberdade, tendo como seu maior representante, Zumbi dos Palmares.

VAMOS Subir a Serra finaliza 6ª edição e se consolida como maior evento regional de fomento à cultura, turismo e empreendedorismo afro. **Tribuna Hoje**, 21 nov. 2022. Disponível em: https://tribunahoje.com/index.php/noticias/roteiro-cultural/2022/11/21/112312-vamos-subir-a-serra-finaliza-6a-edicao-e-se-consolida-como-maior-evento-regional-de-formento-a-cultura-turismo-e-empreendedorismo-afro. Acesso em: 25 ago. 2024



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Vamos Subir a Serra, feira do empreendedor afro quilombola em Maceió, Alagoas. Fotografia de 2022.

a. De que forma o evento Vamos Subir a Serra se relaciona à Economia Criativa? Cite exemplos.

b. Analise a fotografia do evento e responda: há comunidades na sua região que produzem objetos parecidos aos da imagem? Onde eles são vendidos? Caso seja necessário, faça uma pesquisa para conhecer as comunidades do seu município ou unidade da federação.

c. Os eventos são importantes para o fortalecimento da Economia Criativa. Tendo isso em vista, junte-se aos colegas de grupo, selecionem um evento local de Economia Criativa que envolva artesanato, alimentação, peças teatrais, músicas, obras literárias, vestuário etc., e façam uma ficha apresentando o evento e a relação dele com a Economia Criativa. As fichas de todos os grupos podem ser usadas para criar um calendário dos eventos locais.

Interdisciplinaridade com arte

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

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Junte-se aos colegas de turma para identificar situações de conflito dentro da escola.**

   Primeiramente, recortem quadrados de papel colorido em número suficiente para que cada estudante disponha de oito pedaços. Todos os quadrados devem ter o mesmo tamanho; correspondendo a cédulas. Feito isso, organizem-se em oito equipes. Cada equipe vai confeccionar uma urna com uma das afirmações a seguir.

   - Presenciei situações de conflito entre estudantes neste ano.
   - Ocorreram conflitos entre estudantes e professores neste ano.
   - Participei de algum tipo de conflito.
   - Senti-me inseguro por causa dos conflitos que ocorreram na escola.
   - Os conflitos que ocorrem na escola poderiam ser evitados.
   - Os estudantes podem colaborar para que haja menos conflitos na escola.
   - Acredito no diálogo como uma forma de resolução de conflitos.
   - Estou disposto a mudar de atitude para melhorar o ambiente escolar.

   Em seguida, cada estudante deve depositar suas cédulas nas urnas que tenham afirmações com as quais concorda. Após a apuração dos resultados, sob a orientação do professor, forme com os colegas um círculo para conversar sobre o que perceberam na atividade 1. É importante que nesse círculo todos tenham a oportunidade de falar sem ser interrompidos. Para isso, escolham um objeto – pode ser um lápis, um caderno etc. Esse será o objeto de fala, que deverá ser passado para quem solicitar a vez de se manifestar. Quem estiver com ele em mãos terá o direito de falar.

2. **A escuta empática é parte fundamental do processo de mediação de conflitos. Essa técnica requer um aprendizado: oferecer a escuta sem propor soluções ou conselhos. Ela permite às pessoas envolvidas aproximar-se dos sentimentos e das necessidades manifestadas por outras, aprimorando a habilidade de agir com empatia. A escuta empática será importante na atividade a seguir.**

   Reúna-se com alguns colegas e pensem em uma situação de conflito que tenha ocorrido na escola. Em seguida, verifiquem se as pessoas envolvidas gostariam de dar um depoimento sobre o que ocorreu.

   Ao registrar o depoimento, incentivem a pessoa a falar sobre ela mesma, e não sobre os demais envolvidos. Oriente-a para que não cite nomes e se concentre na forma como se sentiu ao longo do processo. Informem a pessoa sobre o propósito da gravação e que os depoimentos farão parte da intervenção na escola. Caso a pessoa não queira se identificar, registrem o depoimento por escrito.

   Algumas possibilidades de perguntas são:

   - Pode contar o que aconteceu?
   - Como você se sentiu naquela situação?
   - O conflito causou algum tipo de dano? Qual?
   - O que é necessário para reparar esse dano?

3. **Formem novamente um círculo e, com o objeto de fala, compartilhem a experiência que tiveram durante o registro dos depoimentos. Tenham o cuidado de não expor as pessoas e de não julgar as atitudes tomadas no momento do conflito. Durante a conversa, discutam formas de reduzir situações de conflito na escola.**

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

ETAPA 4

Construindo o convívio com diálogo

Esta é a última etapa deste projeto. Nas etapas anteriores, você e os colegas procuraram se conhecer e saber um pouco mais sobre como é ser jovem no Brasil, especialmente na escola em que estudam. Além disso, perceberam que os jovens podem estar expostos a situações de violência física e emocional, o que pode prejudicar seu pleno desenvolvimento. Ao longo das atividades realizadas, você identificou tensões existentes entre estudantes ou grupos de estudantes, algumas delas capazes de resultar em conflitos. A partir de agora, você estudará algumas formas de lidar com essas situações.

Nesta etapa, você vai

- Discutir as noções de preconceito, discriminação e violência.
- Reconhecer de que forma o *bullying* se estabelece na escola.
- Conhecer a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e desenvolver formas de aplicar os princípios do documento em seu contexto social.
- Elaborar mecanismos de participação e protagonismo juvenil por meio da realização de uma assembleia.

O diálogo na solução de problemas

A percepção dos problemas muitas vezes causa sensação de impotência. No âmbito da escola, algumas situações demandam a ação de professores e diretores. No âmbito social, os governantes têm seus deveres e obrigações em relação aos problemas. Todavia, é importante que, em um sistema democrático, o maior número possível de pessoas opine e colabore para a construção de soluções.

ODS 16

Essas tentativas de diálogo parecem complexas, não é mesmo? Às vezes, parece mais simples identificar e punir os responsáveis pelos problemas. Entretanto, as punições criam uma pausa na tensão por isolar um de seus focos, mas não neutralizam a tensão nem geram entendimento. Por esse motivo, nos conflitos entre países, por exemplo, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas, esforçam-se para estabelecer o diálogo e a negociação por meio do reconhecimento de direitos fundamentais e universais: os **direitos humanos**.

OBJETO DIGITAL Mapa clicável: Missões de paz da ONU



DOMINIKA ZARZYCKA/NURPHOTO/SHUTTERSTOCK

Mitzi Jonelle Tan, jovem filipina ativista pela justiça climática, e Casey Camp-Horinek, ativista ambiental e líder da nação indígena ponca dos Estados Unidos, na Conferência da Organização das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP-28), em Dubai, Emirados Árabes Unidos. Fotografia de 2023.

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

Nós *versus* eles: preconceito e violência

Nas etapas anteriores, você estudou que a formação da identidade é um dos processos de desenvolvimento mais marcantes na vida dos jovens. É o momento de "saber quem sou", mas também a hora de "saber quem não sou".

Para estudar a percepção do "outro", um dos principais instrumentos utilizados na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é o conceito de **alteridade**. Ele representa não somente a experiência de reconhecer o diferente, mas também diz respeito às tensões da convivência, mesmo entre grupos e pessoas que têm afinidades.

A convivência pode gerar estranhamento diante de algo desconhecido, inédito ou que afronta princípios e convicções. O estranhamento do outro pode se traduzir em hostilidade, afastamento e julgamento negativo.

Às vezes, compreensões limitadas e superficiais sobre o outro levam à reprodução de **estereótipos**, isto é, classificações preconcebidas criadas com base em distorções, generalizações, julgamentos e falta de conhecimento. Essas crenças superficiais dão origem ao **preconceito**.

O preconceito se funda na repetição de uma inverdade ou na generalização de características de um membro de determinado grupo a todos os demais. Por exemplo, um estrangeiro, ao ser vítima de um golpe no Brasil, pode formular a crença de que brasileiros são desonestos. Nesse contexto, outras pessoas podem perceber que também passaram por situações de golpe envolvendo brasileiros, e, assim, a crença se dissemina e se fortalece. Embora os fatos possam ter ocorrido, a sentença "Brasileiros são desonestos" cria a percepção enganosa de que se deve desconfiar de todos os brasileiros.

O preconceito se transforma em **discriminação** quando as crenças negativas em relação a algum grupo se transformam em ações voltadas a segregar ou eliminar esse grupo. Entre as formas de discriminação que conhecemos estão a racial, que se projeta contra um grupo étnico, a homofobia e a transfobia, que acometem a população LGBTQIA+, a misoginia, praticada contra mulheres, e a xenofobia, que é a aversão a estrangeiros, pessoas que vêm de outros lugares.

A discriminação gera violência física e simbólica contra os grupos que são alvo dela. A violência simbólica não se manifesta por meio de agressões corporais; ela é mais sutil que a física e, por isso, mais difícil de ser percebida e combatida. Ocorre quando os alvos de discriminação são coagidos a abandonar seu modo de vida, o que inclui gestos e modos de vestir, falar e pensar. Esse tipo de violência pode até restringir o direito a certas formas de manifestação cultural e religiosa.



JULIO CESAR

Adeptos de diferentes religiões durante a Parada do Orgulho LGBTQIA+ em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2023. O respeito à alteridade é um importante princípio para o combate ao preconceito e às ações discriminatórias.

OUTRAS FONTES

Atlas da violência 2024
Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

O relatório produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) aborda a violência no Brasil. Além das taxas de homicídios, os dados englobam a violência contra os grupos mais vulneráveis e/ou discriminados da sociedade: crianças e adolescentes, mulheres, pessoas negras, população LGBTQIA+, pessoas com deficiência, indígenas e pessoas idosas.

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

OBJETO DIGITAL ***Podcast*:**
Violência escolar

Formas de violência no contexto escolar

No contexto escolar, a manifestação da discriminação também pode ocorrer por meio da violência simbólica ou física. A violência simbólica ocorre quando um grupo procura controlar ou reprimir a ação de outros. Por exemplo, um menino pode ser coagido por outros a se portar de um modo que estes consideram adequado ao perfil masculino. Entretanto, esse tipo de ação é considerada violenta na medida em que tenta anular expressões da identidade.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Cartaz de combate ao *bullying* no Centro de Ensino Médio Jornada Ampliada Cicero Coelho em Uruçuí, Piauí. Fotografia de 2022.

O *bullying*, por sua vez, se apresenta como uma forma de violência por meio de agressões físicas e verbais constantes e intencionais praticadas entre pessoas ou grupos. Nesse caso, os autores da agressão escolhem suas vítimas não somente por considerá-las diferentes, mas também inferiores e frágeis. A vítima, por sua vez, nem sempre tem recursos emocionais e ajuda de amigos e familiares para lidar com a situação.

Em entrevista ao *Nexo Jornal*, o pesquisador Raul Alves de Souza, que é doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e membro do Gepem (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral), comenta como o *bullying* se estabelece na escola:

> Para compor esse fenômeno [do *bullying*], precisamos de três elementos envolvidos: um autor, que agride na busca de poder social perante um grupo, o alvo, que é o agredido, e que por estar em uma situação de fragilidade não tem força para cessar as agressões sofridas, e [os] espectadores, que de uma certa forma fomentam essas agressões, empoderando ainda mais esse autor.
>
> As pesquisas nos dizem que os espectadores, cerca de 85%, não concordam com as agressões. Quando eles presenciam, eles sabem que é errado. Mas há uma dinâmica do medo de ser a próxima vítima, se uma possível reação será eficaz. Há ainda uma outra questão, que geralmente não levamos em consideração: esse espectador também deseja o prestígio social do autor.
>
> A repetição é o que caracteriza o *bullying*. Outra característica importante é que o *bullying* acontece entre pares. A violência vem de alguém que é igual a mim. [...] A pessoa que eu quero que me aceite é a que me destitui de valor. Por isso, essa dinâmica é complexa do ponto de vista psicológico. À medida que as agressões vão acontecendo, autor e alvo se encontram em uma perspectiva de desequilíbrio de poder. [...].
>
> Um dos princípios desse protocolo é que a intervenção seja feita de maneira individual. [...] Preciso intervir de maneira individualizada: atender os autores e o alvo individualmente e separadamente, de maneira que a gente consiga romper o ciclo da violência. Isso é bastante desafiador para a escola, que muitas vezes não dá conta desse processo sozinha. E aí é preciso envolver outras esferas, como a família, atendimento psicológico e médico, dependendo da gravidade da situação.

RUPP, Isadora. 'Escola e família têm dificuldade de identificar *bullying*'. **Nexo Jornal**, 25 ago. 2024. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2024/08/25/bullying-colegio-bandeirantes. Acesso em: 25 ago. 2024.

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

Somos todos iguais?

As tensões pertinentes à alteridade não ocorrem apenas na escala interpessoal. A tentativa de eliminar, pacificar ou mesmo civilizar povos considerados inferiores ou ameaçadores já serviu como justificativa para diversos conflitos civis e internacionais. A colonização da América, da África e da Ásia, a perseguição a judeus, homossexuais, eslavos, ciganos e outros grupos pelo regime nazista, as guerras separatistas ocorridas após o fim da União Soviética e, mais recentemente, a "guerra ao terror" se valeram da narrativa do medo, da identificação dos diferentes como ameaçadores e da promoção de sua aniquilação física e cultural.

Diante do genocídio do povo judeu perpetrado pelos nazistas, ganhou expressão concreta a ***Declaração Universal dos Direitos Humanos***, proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 1948. Ela foi elaborada na tentativa de garantir direitos básicos a todos os seres humanos que habitam a Terra – independentemente de raça, nacionalidade, religião, sexo, orientação política, orientação sexual e classe social – e de reduzir situações de hostilidade e violência praticadas por diferentes grupos e nações.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* contém trinta artigos, nos quais são estabelecidos princípios simples para proteger as pessoas da violência, da exploração e da humilhação. Ela é uma referência a ser seguida na elaboração das leis nacionais para todos os países que ratificaram seu texto, entre eles o Brasil. Além disso, serve de parâmetro para a resolução de conflitos internacionais e o tratamento de questões relativas a migração internacional, refúgio e asilo político, entre outras.

O respeito aos artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, e leis nacionais que derivam dela, é um compromisso ético do Estado e de cada cidadão, e isso inclui a vida escolar e a forma como tratamos uns aos outros. Devemos cuidar para adotar atitudes que colaborem para o estabelecimento de um estado de conforto e de satisfação social. Isso pressupõe abertura para o outro, responsabilidade pelas gerações futuras e busca da equidade. Pressupõe, ainda, a compreensão de que, apesar das muitas diferenças que se **afiguram** entre os povos e entre as pessoas, somos humanos e devemos ter a vida e a individualidade preservadas. Ser ético significa, sobretudo, levar em consideração um provérbio conhecido há séculos: "Não faça aos outros o que não quer que façam com você".

OUTRAS FONTES

Declaração Universal dos Direitos Humanos
Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em: 25 ago. 2024.

Portal da Organização das Nações Unidas com informações sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e acesso ao texto da declaração na íntegra.

Afigurar: nesse caso, que se apresenta; que se forja.



CARSTEN KOALL/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

Memorial do Holocausto, projetado pelo arquiteto Peter Eisenman, localizado em Berlim, Alemanha. Fotografia de 2023. O conjunto de monólitos que o compõe evoca a reflexão sobre o Holocausto e busca prestar um tributo às milhões de vítimas do extermínio nazista.

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

O terrorismo e o outro

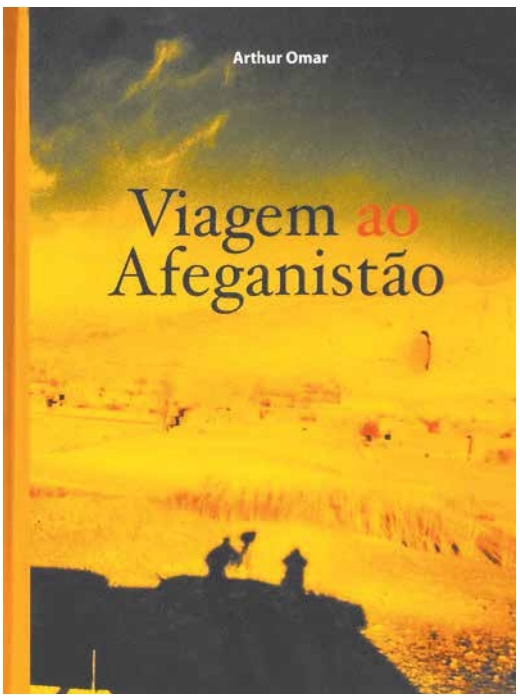
O tema do terrorismo é um dos mais presentes nas discussões do século XXI, e isso não é por acaso. Em 11 de setembro de 2001, ocorreu nos Estados Unidos uma série de ataques coordenados pela organização fundamentalista islâmica Al-Qaeda, que sequestrou quatro aviões comerciais estadunidenses repletos de passageiros. Dois desses aviões foram lançados contra as Torres Gêmeas do World Trade Center, em Nova York; outro, contra o Pentágono, que é a sede do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, localizado na capital Washington; e o quarto caiu em uma área desabitada da Pensilvânia. Durante esses ataques, milhares de pessoas morreram, em sua maioria cidadãos estadunidenses.

Em resposta, o presidente dos Estados Unidos à época, George W. Bush, declarou a "guerra ao terror", invadindo o Afeganistão, país que abrigava os membros da Al-Qaeda e seu líder Osama bin Laden. Essa invasão não recebeu o apoio da ONU e, além de atingir civis inocentes, foi acompanhada de vários casos de violação de direitos humanos praticados por militares estadunidenses contra afegãos.

Em função disso, sabemos hoje que a noção de combate ao terrorismo pode significar, na verdade, o combate a uma sociedade que, por ter uma cultura e costumes muito diferentes, gera medo e desconfiança. O combate ao terrorismo tornou-se, então, o mote e a justificativa, no início do século XXI, das sociedades contemporâneas ocidentais para a legitimação de medidas político-econômicas militaristas e intolerantes contra países do Oriente.

O trabalho fotográfico de um artista brasileiro faz um aprofundamento sobre essa questão. Em janeiro de 2002, meses após o atentado terrorista que abalou os Estados Unidos, o fotógrafo Arthur Omar recebeu uma encomenda da 25ª Bienal de São Paulo – dedicada naquele ano ao tema das cidades contemporâneas –, que consistia em ir até o Afeganistão resgatar um pedaço dos budas gigantes explodidos por fundamentalistas na província de Bamiyan. Toda a missão seria acompanhada por cinegrafistas contratados por uma grande emissora e, depois, dividida em pequenas matérias divulgadas no horário nobre da televisão. Esse trabalho resultou também em um livro prefaciado pelo filósofo italiano Antonio Negri, *Viagem ao Afeganistão*, publicado em 2010.

Sobre esse trabalho, Antonio Negri escreveu:



REPRODUÇÃO/COSAC NAIFY

Capa do livro *Viagem ao Afeganistão*, de Arthur Omar, 2010.

> Arthur Omar narra sua viagem também como viagem política. Temos que concordar com ele. Suas fotografias [...] destroem a imagem de um Afeganistão fanático e drogado, figuras estereotipadas de uma civilização à qual o Ocidente só pôde levar **dissensão** e guerra (depois de ter pretendido, no tempo colonial e, ainda hoje, nas fantasias **neoconservadoras**, levar civilização). Arthur Omar deseja aqui encontrar o outro, mas fora da institucionalização que a linguagem "orientalista" (agora não só perversa, mas degenerada) atribui àquelas aldeias, àqueles caminhos, àqueles povos. Encontrar o outro: também este é um projeto filosófico atual.
>
> NEGRI, Antonio. Prefácio. *In*: OMAR, Arthur. **Viagem ao Afeganistão**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. p. 22.

Dissensão: conflito, disputa.

Neoconservadoras: no contexto, refere-se às forças que buscam conservar suas próprias tradições considerando-as as mais civilizadas.

Essa perspectiva de Antonio Negri é interessante porque mostra que Arthur Omar, ao visitar um país desconhecido em um momento de tensão, viu o outro como um estranho que deveria ser respeitado em sua dignidade e que precisava ser compreendido com humildade e sem temor. Em resumo, o outro é um sujeito com quem devemos nos conectar.

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

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Como se formam os estereótipos e os preconceitos? Cite exemplos.
2. O que é discriminação? Você conhece pessoas que já foram vítimas de discriminação? Como isso ocorreu?
3. Como o preconceito e a discriminação podem estar associados à violência física e simbólica?
4. O que é *bullying*? Há situações de prática de *bullying* na escola em que você estuda?
5. Explique o que é a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em que contexto histórico ela foi criada e sua principal finalidade.
6. Leia os fragmentos de texto a seguir e faça o que se pede.

Fragmentos 1 e 2

Operações policiais deixam ao menos 14 mortos e fecham escolas no RJ

Ao menos 14 pessoas morreram nesta sexta-feira (25) em operações policiais no Complexo da Maré e no Morro do Juramento, na zona norte do Rio, e em Niterói, na região metropolitana. Na Maré, escolas e postos de saúde tiveram de fechar.

SOUSA, Aléxia. Operações policiais deixam ao menos 14 mortos e fecham escolas no RJ. **Folha de S.Paulo**, 25 nov. 2022. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/11/operacoes-policiais-deixam-ao-menos-6-mortos-e-fecham-escolas-no-rio.shtml. Acesso em: 16 set. 2024.

×

Toda pessoa acusada de um ato delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, artigo XI, parágrafo 1º. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em: 25 ago. 2024.

Fragmentos 3 e 4

Fome e crise estão abrindo "hiperperiferias" em São Paulo

A ocupação Terra de Deus é exemplo de uma nova fronteira para onde a periferia paulistana está avançando. Ou, segundo alguns urbanistas, uma "hiperperiferia". A área nasceu há dois anos no bairro do Grajaú, extremo da zona sul de São Paulo, distrito mais populoso da cidade, com 360 mil habitantes.

MACHADO, Leandro. Fome e crise estão abrindo 'hiperperiferias' em São Paulo. **G1**, 30 set. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/09/30/fome-e-crise-estao-abrindo-hiperperiferias-em-sao-paulo.ghtml. Acesso em: 25 ago. 2024.

×

Toda pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, artigo XXV, parágrafo 1º. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em: 25 ago. 2024.

a. Explique a contradição existente entre os fragmentos 1 e 2 e os fragmentos 3 e 4.

b. Muitas pessoas argumentam que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* "só serve para defender bandido". Você concorda com essa afirmação? Por quê?

c. De que maneira você pode usar os artigos XI e XXV da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* para reivindicar melhorias para sua vida e para a comunidade de que faz parte?

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

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Um dos instrumentos para a resolução de impasses e conflitos no ambiente escolar consiste na realização de assembleias, que podem ser de dois tipos: as de classe e as de escola. As assembleias de classe são compostas dos membros de uma mesma turma e envolvem os problemas específicos dela. As assembleias da escola promovem o diálogo entre os estudantes, os funcionários e os professores, tratando de assuntos como o uso dos espaços comuns da escola (a quadra, o pátio, corredores, salas de aula etc.) e as relações interpessoais no geral.**

Interdisciplinaridade com língua portuguesa

Para encerrar essa etapa, a proposta é realizar uma assembleia de classe. Pode-se estabelecer um processo de diálogo e negociação na turma por meio de assembleias entre os estudantes, nas quais sejam discutidos os problemas que atingem a todos e suas possíveis soluções. As assembleias de classe podem ser realizadas semanalmente ou em outra periodicidade que seja adequada ao cronograma da comunidade escolar. Nesta atividade, propõe-se exercitar esse processo. Assim, junte-se aos colegas e professores a fim de estabelecer um dia e um horário para a assembleia.

É importante que a data e o horário contemplem todos os estudantes, ou a maior parte deles. Além disso, a duração não deve ultrapassar 1 hora, para que o foco da discussão não se perca.

Após combinar o dia e o horário, afixem uma cartolina em um local ao qual todos tenham acesso. Nela será criada a pauta da assembleia. Todos os estudantes têm o direito de incluir na pauta os assuntos que querem discutir. Nessa proposta, os assuntos devem se relacionar ao tema do projeto, contribuindo para responder à questão apresentada no início: "Como construir um ambiente em que as diferenças sejam respeitadas por todos?".

Na pauta devem constar problemas e situações reais do dia a dia de vocês, mas deve-se cuidar para que pessoas não sejam nomeadas. O importante é discutir atitudes e comportamentos e não expor os colegas. A pauta também pode conter fatos positivos e boas atitudes que já estão sendo praticadas.

2. **No dia da assembleia, todos os estudantes podem se sentar em círculo e escolher o coordenador, que terá a missão de organizar os momentos de fala. Vocês podem combinar que quem quiser falar deve, em silêncio, levantar uma das mãos. Nesse momento, o coordenador anota o nome da pessoa em uma lista (que pode estar na lousa, visível a todos). Estabeleçam um tempo limite para que as pessoas falem, de modo que ninguém o ultrapasse. Outro estudante deve assumir a função de redator da ata, anotando os assuntos levantados e os combinados realizados.**

Lembrem-se de que na assembleia vocês não devem se comportar como integrantes de um tribunal nem pensar em punições. Todos devem se preocupar em estabelecer acordos que garantam o respeito mútuo.

3. **Após a realização da assembleia, com ajuda dos professores, realizem a leitura conjunta da ata. Transformem esse texto em um pequeno acordo de convivência. Ele pode ser elaborado em formato de tópicos ou artigos, como na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. É importante que o texto seja simples e curto e que todos aceitem seus termos.**

Elaborem duas versões do documento: uma para ser fixada na sala de aula e outra, em tamanho maior, para integrar a intervenção na escola.

Por fim, tenham em mente que uma assembleia de classe não resolverá todos os problemas imediatamente. Ela é apenas uma etapa de um longo processo de mudança. Esse processo pode não ser linear, ou seja, pode haver avanços, retrocessos e momentos de conflito. Então, se possível, mantenham as assembleias e façam um acompanhamento constante dos avanços alcançados e dos problemas ainda não solucionados.

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

Retomando as etapas

Vale retomar brevemente as atividades desenvolvidas por você e os colegas ao final de cada uma das quatro etapas deste projeto, que serão agora utilizadas em uma intervenção na escola. Assim, a primeira etapa foi finalizada com a construção de um mural de metas; a segunda, com painéis incluindo gráficos e dados obtidos em um levantamento quantitativo conduzido por vocês; a terceira, com o registro de depoimentos; e a quarta, com o registro de um acordo de conduta coletivo. Todos esses materiais poderão ser expostos na proposta que se segue.

Uma intervenção na escola

Interdisciplinaridade com arte

Agora é hora de reunir todos os trabalhos em um evento: a intervenção na escola. Antes, porém, é preciso definir essa intervenção. No âmbito da arte, as intervenções marcam a presença de um artista em um ambiente não convencional, ou seja, fora de museus, galerias etc. Em geral, são organizadas com o objetivo de transmitir uma mensagem, ou seja, é uma arte que busca questionamento e transformação.

Nas artes visuais, geralmente os artistas montam uma instalação em locais conhecidos com o intuito de chamar a atenção, como aconteceu, por exemplo, na intervenção *Brasil terra indígena*, realizada pelo artista e ativista indígena Denilson Baniwa e projetada sobre o Monumento às Bandeiras, em São Paulo, capital. Esse monumento, de Victor Brecheret, foi inaugurado em 1953 e presta uma homenagem aos bandeirantes, responsáveis pela escravização de indígenas durante o período colonial. A projeção de Baniwa sobre o monumento configurou-se, assim, como uma contestação política ao instigar uma reflexão sobre o colonialismo e o preconceito que até hoje afeta as comunidades indígenas. Muitas vezes, as intervenções artísticas fornecem novos significados aos espaços ao mesmo tempo que procuram dar visibilidade a questões sociais.



DENILSON BANIWA. FOTO: COLETIVO COLETORES - SÃO PAULO

Brasil terra indígena, intervenção de Denilson Baniwa projetada sobre o Monumento às Bandeiras, em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2020.

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

Existem, contudo, outras formas de intervenção além da artística, como a ocupação temporária de espaços públicos para a promoção de rodas de conversa, debates, aulas livres, oficinas culturais etc. Esse tipo de ação pode ser caracterizado como um processo de apropriação temporária, realizada de forma coletiva, para rever os sentidos atribuídos a um espaço. É exatamente assim que se caracteriza este projeto de intervenção na escola: você e os colegas vão expor e debater questões pertinentes à vida das pessoas que partilham o espaço escolar, tendo a convivência e a diversidade cultural como temas norteadores.

Na intervenção, vocês podem expor o que produziram ao longo das quatro etapas do projeto. Além disso, podem promover atividades variadas, como palestras, rodas de conversa, oficinas e apresentações artísticas.

Objetivo

Promover um evento de intervenção na escola que envolva a comunidade escolar em debates sobre a formação de identidades, a diversidade cultural e a convivência. O evento também servirá para a exposição dos resultados das etapas anteriores: o mural de metas, o painel sobre a realidade dos jovens da escola, os depoimentos de pessoas que já se envolveram em conflitos e o acordo de conduta produzido na assembleia realizada entre os estudantes. Como há muitas opções de atividades, é possível selecionar as mais adequadas à realidade escolar.

Procedimentos

- **Listagem das tarefas necessárias para a realização da intervenção:** em conjunto com o professor, reúnam-se para listar as tarefas necessárias para a realização do evento. Certifiquem-se da necessidade de solicitar autorizações à direção, realizar convites a membros da comunidade escolar e identificar os itens que serão utilizados nas atividades e na exposição dos trabalhos.
- **Definição de atividades e de pessoas que possam participar delas:** algumas atividades podem complementar a exposição dos produtos elaborados no fechamento de cada etapa. A seguir estão listadas algumas sugestões.
  - **Palestra:** evento em que um especialista fala ao público sobre determinado tema. Talvez haja pessoas na comunidade escolar que tenham conhecimento sobre técnicas de mediação de conflitos e comunicação não violenta (observar sem classificar ou julgar as pessoas, expressar como nos sentimos, ter empatia etc.) e queiram compartilhar o que sabem. Para a palestra, vocês vão precisar de uma sala com cadeiras e equipamento audiovisual para uso do palestrante.
  - **Roda de conversa:** momento para troca de experiências a respeito de determinado assunto. Pode ser mediada por alguém que tenha experiência na temática, mas, diferentemente da palestra, há participação de todos. Estabeleçam previamente quem será o mediador e garantam um espaço silencioso e confortável para que as pessoas conversem.
  - **Oficina:** evento dinâmico de curta duração que pressupõe a participação ativa do visitante, que deve fazer algo concreto, como praticar princípios da comunicação não violenta. Na primeira parte, pode haver uma explicação curta e a apresentação dos materiais que serão utilizados. Na segunda, os organizadores da oficina devem propor exercícios aos participantes.
  - **Apresentações artísticas:** vocês podem apresentar obras de música, dança e artes visuais. A ideia da intervenção é tomar posse temporária e simbólica da escola; assim, apresentações artísticas são bem-vindas.
- **Definição dos responsáveis pelas tarefas e dos prazos para a execução:** para acompanhar as etapas da produção, montem no caderno um quadro como o proposto a seguir. Vocês devem indicar o nome dos responsáveis e o prazo para a execução de cada tarefa.

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

Procedimentos para a intervenção

Tarefas	Responsáveis	Prazo de execução
Conferir com a direção da escola a data e o horário da realização da intervenção e os ambientes da escola que poderão ser utilizados.		
Confirmar as pessoas que oferecerão palestras e oficinas e mediarão rodas de conversa.		
Selecionar os estudantes que orientarão os visitantes.		
Verificar se há estudantes interessados em realizar apresentações artísticas.		
Organizar a realização das apresentações artísticas.		
Elaborar a programação das palestras, rodas de conversa e oficinas.		
Preparar a exposição dos produtos elaborados nas etapas do projeto.		
Estabelecer uma escala de horários para acompanhar os visitantes do evento.		
Criar um sistema de sinalização e de orientação para guiar os visitantes durante a intervenção.		
Divulgar o evento para a comunidade escolar.		
Verificar condições de conforto e acessibilidade das dependências da escola que receberão visitantes.		
Decorar o ambiente e garantir que ele esteja limpo e organizado.		
Criar e controlar um cronograma das atividades (palestras, oficinas etc.).		
Supervisionar o cumprimento dos prazos.		

MODELO MODELO

As tarefas listadas no quadro são sugestões. É importante que elas sejam distribuídas de maneira justa, evitando sobrecarga.

Discutam a possibilidade de criar um espaço para que os visitantes registrem suas opiniões ao saírem da exposição. Vocês podem também verificar a possibilidade de exibir um *making of* da intervenção, ou seja, um documentário com textos e imagens que mostre o processo de produção e de realização do evento.

Plano B

Este projeto apresenta variadas possibilidades de atividades para o dia da intervenção na escola (palestras, rodas de conversa, apresentações artísticas, oficinas, entre outras). Mas vale o bom senso: são opções de atividades, ou seja, nem todas precisam ser realizadas. Busquem orientação com o professor e a diretoria da escola para decidirem quais atividades mais se encaixam na realidade escolar, considerando os recursos disponíveis, a agenda e o espaço da escola, o interesse da comunidade etc.

COMPARTILHANDO

1. **Preparem os ambientes da escola para a realização das atividades e façam a exposição em um local adequado, de modo a assegurar uma boa leitura dos painéis e a circulação adequada dos visitantes.**
2. **Certifiquem-se de que haja sempre um estudante orientando os visitantes. Ele deverá estar preparado para dar esclarecimentos sobre os trabalhos e ajudar o visitante a compreender o contexto dessas produções.**
3. **Ao final da intervenção, tenham cuidado ao desmontar a exposição e certifiquem-se de que os equipamentos usados nas atividades foram devolvidos.**

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

Autoavaliação

Individualmente, considere os itens do quadro a seguir para avaliar sua aprendizagem e sua participação nas etapas do projeto e na realização da intervenção na escola.

Registre sua autoavaliação no caderno. Depois, analise suas respostas. Retome conceitos não aprendidos e discuta com o professor maneiras de aprimorar os pontos nos quais você indicou as opções "mais ou menos" ou "não".

ETAPA 1

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Analisei e problematizei a noção de indivíduo por meio da compreensão do conceito de identidade?			
Compartilhei reflexões e experiências com os colegas de forma sincera, interessando-me pelas questões que os afligem?			
Adquiri conhecimento para identificar formas de preconceito e de discriminação relacionadas às identidades construídas pelos jovens da escola?			
As atividades contribuíram para ampliar meu autoconhecimento?			
Criei um mural de metas com base em reflexões a respeito da minha relação com os colegas?			

ETAPA 2

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Conheci algumas características sociodemográficas dos jovens no Brasil?			
Produzi dados sobre o perfil dos jovens da comunidade escolar?			
Compreendi as etapas de uma pesquisa quantitativa?			
Aprendi a usar estratégias de pesquisa para levantar informações?			
Interpretei os dados levantados e representei-os graficamente com clareza para que fossem lidos e compreendidos por outras pessoas?			
Elaborei hipóteses sobre as experiências dos jovens na escola?			
Analisei dados estatísticos e relacionei o contexto da juventude local ao contexto nacional?			

ETAPA 3

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Discuti e problematizei os conceitos de cidadão e cultura?			
Percebi a relação entre cultura e Economia Criativa?			
Escutei os colegas com empatia, sensibilizando-me com os sentimentos e as necessidades manifestadas por eles?			
Conheci estratégias de aproximação, diálogo e negociação em situações de conflito?			
Conheci profissões que atuam na mediação de conflitos?			
Identifiquei situações de conflito ocorridas no contexto escolar?			

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

ETAPA 4

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Compreendi a distinção entre as noções de preconceito e de discriminação?			
Reconheci diferentes formas de discriminação e de violência e suas consequências?			
Reconheci de que forma o *bullying* se estabelece na escola?			
Conheci a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e avaliei as formas de aplicar os princípios do documento ao meu contexto social?			
Contribuí para a organização da assembleia de classe?			
Participei da assembleia de classe e da definição dos acordos?			

PRODUZINDO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Colaborei com os colegas, assumindo responsabilidades?			
Realizei as tarefas com compromisso e dedicação?			
Estive presente de forma ativa nas atividades realizadas durante a intervenção?			
Recebi de forma cordial e prestativa as pessoas que visitaram o evento?			
Contribuí com sugestões e ideias para a intervenção na escola?			

Avaliação do projeto

Junte-se a seus colegas de grupo, e avaliem a intervenção realizada na escola. Para isso, discutam os itens do quadro a seguir. Registrem no caderno as respostas que deram a cada item.

Depois, socializem as respostas do grupo com os demais estudantes. Conversem sobre os pontos positivos do evento e sobre os aspectos que podem ser aperfeiçoados. Durante essa conversa, refiram-se a situações, e não a pessoas.

AVALIAÇÃO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
O mural de metas ficou atrativo?			
O painel da pesquisa quantitativa estava correto e com boa legibilidade?			
A distribuição de textos, gráficos e imagens do painel da pesquisa quantitativa proporcionou uma comunicação eficiente?			
Os depoimentos registrados respeitaram as pessoas envolvidas nas situações relatadas?			
O texto do acordo coletivo elaborado na assembleia de classe estava compreensível?			
O texto do acordo coletivo foi reproduzido em tamanho adequado para a leitura dos visitantes?			
A exposição foi montada de maneira organizada?			
O número de visitantes atendeu às expectativas?			
A intervenção causou impacto nos visitantes?			
A intervenção colaborou para que as pessoas mudassem seu ponto de vista sobre a juventude e os problemas que os jovens enfrentam?			
O projeto colaborou para que os estudantes se aproximassem e se compreendessem melhor?			
A intervenção colaborou para reduzir a violência e a discriminação na escola?			

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

PROJETO 6

Justiça, a condição da vida em sociedade

TEMA CONTEMPORÂNEO: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

LANDMARK MEDIA/ALAMY/FOTOARENA



O ator Joaquin Phoenix interpreta Arthur Fleck, o Coringa, em cena do filme estadunidense *Coringa*, de 2019.

Classificação indicativa do filme *Coringa*: 16 anos.

Sofrendo de uma doença que o faz rir em situações inadequadas, Arthur Fleck, o personagem principal do filme estadunidense *Coringa*, trabalha como palhaço. Com o que ganha, ele mal consegue cuidar de si e de sua mãe idosa, recorrendo à assistência social para conseguir a medicação que o tratamento dela requer.

Com uma frágil rede de apoio, que logo se desfaz, Arthur ainda tem de suportar *bullying* e outras injustiças cotidianas em um cenário de crise econômica, política e social na cidade onde vive. Ao longo do filme, no entanto, Arthur modifica sua forma de lidar com as situações a que está submetido e, transformando-se em Coringa, passa a cometer uma série de crimes.

Presenciar uma injustiça ou sentir-se injustiçado causa desconforto e até mesmo revolta. Esse sentimento pode nos fazer agir de maneira impulsiva e irracional. Como consequência, em vez de corrigir as injustiças e buscar o equilíbrio em nossas relações, corremos o risco de torná-las ainda piores.

- Em uma cena do filme, enquanto tenta expressar o modo como se sente, Arthur é interrompido pela assistente social e afirma que ela nunca o escutou de verdade. Você acredita que escutar as pessoas envolvidas em um conflito pode ajudar a corrigir injustiças? Por quê?
- Além de assistentes sociais, você sabe que outros profissionais podem nos auxiliar a lidar com situações injustas e com o sofrimento que elas causam?

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

CONHEÇA O PROJETO

O quê?

Este projeto consiste na produção de **curtas-metragens** de até 15 minutos e na organização de um **festival de curtas**, no qual eles serão apresentados. Os curtas, que serão produzidos em grupos, devem problematizar situações cotidianas de injustiça e podem ter caráter documental ou ficcional. Outra opção é produzir uma encenação e depois apresentá-la para a comunidade escolar em um **festival de teatro**.

A produção deverá incorporar os conceitos estudados e as discussões realizadas ao longo das etapas do projeto. Você e os colegas deverão comunicar suas ideias por meio do curta ou da encenação, transformando-as em cenas e imagens.

A turma organizará um festival para exibir as produções, combinando com o professor e com a direção da escola o dia e o horário do evento, entre outras decisões importantes, para que ele seja bem-sucedido. Essa pode ser uma oportunidade de convidar a comunidade escolar para uma conversa sobre como promover justiça na escola. Preparado? Então... luz, câmera e ação!

Para quê?

- Identificar e reconhecer as próprias emoções diante de situações de injustiça, examinando suas reações a essas emoções para aprender a lidar com elas.
- Identificar situações de injustiça social, racial e de gênero no cotidiano, e reconhecer o trabalho digno e decente como uma estratégia para superá-las.
- Refletir sobre o que é justiça.
- Diferenciar justiça de vingança.
- Buscar soluções éticas para os conflitos do cotidiano.
- Entender a importância de haver justiça para todos.
- Compreender estratégias de mediação de conflitos.
- Incentivar a cultura de paz na escola.

Por quê?

Situações injustas mexem fortemente com as emoções. Podemos sentir indignação e raiva ou ficar chateados e tristes. A injustiça pode nos fazer reagir explosivamente ou nos paralisar.

Em uma pesquisa sobre a experiência dos adolescentes com a injustiça, a pedagoga e socióloga Alice Miriam Happ Botler chamou a atenção para os conflitos e as violências que ocorrem na escola, por questões raciais, econômicas e religiosas, e que despertam nos estudantes um profundo sentimento de injustiça. Botler identificou a importância dos espaços de diálogo e de debate democrático e argumentado para que os estudantes possam afirmar suas identidades, expressar seus sentimentos e amadurecer:

> A estigmatização [...] contribui para o empobrecimento dos laços sociais, afasta pessoas de práticas espontaneamente saudáveis e destrói projetos. Mas a escola poderia ser lugar de projeto de vida, de geração de expectativas de futuro, usina de pensamento crítico e prospectivo. Poderia vir a ser lugar de construção de um projeto civilizador de horizontalidade nas relações, de equidade.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiças vividas e demandas por reconhecimento numa escola pública: expressões de estudantes de Ensino Médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 47, 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/12031. Acesso em: 2 set. 2024.

O conflito é inerente às sociedades humanas. Em diversas esferas de convívio, como a família, a escola e o trabalho, pessoas com diferentes modos de pensar, comportamentos, crenças e valores precisam conviver. Por isso, é fundamental dispor de estratégias e procedimentos capazes de facilitar o entendimento e assegurar a paz.

Para que sejam eficientes, essas estratégias devem estar baseadas na justiça. Não se deve utilizar diferentes pesos e medidas, favorecendo uma das partes e prejudicando outra. Também não se deve tomar para si todas as decisões, impondo-as. É preciso criar um ambiente no qual o problema seja examinado de maneira racional, considerando os pontos de vista dos envolvidos e buscando uma solução que atenda a todos. Neste projeto, você vai explorar esse tema e refletir sobre as relações entre justiça, trabalho e direitos humanos.

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

Com o quê?

Anote aí do que você vai precisar:

- *smartphone* ou câmera filmadora;
- microfone compatível com o equipamento utilizado;
- *software* gratuito para edição de vídeo;
- computador com acesso à internet;
- projetor multimídia;
- cartolina branca ou papel *kraft*;
- folhas de papel A3 (sulfite ou outro papel para desenho);
- materiais para desenho (lápis, lápis de cor, borracha, canetas coloridas ou outro);
- *software* para a produção de *storyboard* (opcional);
- caderno ou bloco de notas;
- materiais de escrita (borracha, lápis, canetas etc.).

Como?

O projeto está estruturado em quatro etapas. Você e os colegas vão refletir sobre as emoções relacionadas às situações de injustiça, identificar situações de injustiça social, racial e de gênero e reconhecer a importância do trabalho digno e decente como forma de minimizá-las. Além disso, vão compreender as relações entre justiça e ética, diferenciar concepções distintas de justiça, perceber a importância da atuação da Justiça do Trabalho para reduzir injustiças e conhecer algumas técnicas empregadas na mediação de conflitos. Com base nas leituras, pesquisas e discussões realizadas ao longo do projeto, vão criar um curta-metragem.

ETAPA 1

Nesta etapa, vocês vão investigar e analisar situações cotidianas de injustiça, refletindo sobre as emoções e reações provocadas por elas e avaliando os meios de lidar com isso. Para concluir, você e os colegas criarão uma narrativa ficcional sobre situações de injustiça, descrevendo os aspectos emocionais dos personagens.

ETAPA 2

Nesta etapa, vocês vão refletir sobre o conceito de justiça em diferentes contextos históricos, compreender a relação entre justiça e ética com base no pensamento de alguns filósofos e diferenciar justiça de vingança. Ao final, vocês produzirão o roteiro do curta-metragem, problematizando uma situação cotidiana de injustiça.

ETAPA 3

Nesta etapa, vocês vão compreender que a justiça é um direito fundamental que deve ser garantido a todos. Além disso, vão conhecer um pouco da história da Justiça do Trabalho e a sua importância para reduzir injustiças. Vocês também vão analisar a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* com base na noção de justiça e conhecer diferentes tipos de justiça. Para encerrar essa etapa, você e os colegas vão produzir o *storyboard* do curta-metragem do grupo.

ETAPA 4

Na última etapa do projeto, vocês vão conhecer diferentes técnicas e estratégias empregadas na mediação de conflitos, valorizando o diálogo e as soluções racionais e negociadas para os conflitos cotidianos. Para encerrar essa etapa, junto aos colegas de grupo, iniciará os ensaios e as filmagens para a produção do curta-metragem.

Sugestão de cronograma

O projeto poderá ser desenvolvido em vinte aulas, além do período complementar para a apresentação dos curtas-metragens produzidos. As aulas podem ser distribuídas para que o projeto seja adequado a um bimestre, trimestre ou semestre.

Duração do projeto: vinte aulas de aproximadamente cinquenta minutos e um período complementar para apresentação

Atividade	Duração
Abertura e Conheça o projeto	duas aulas
Etapa 1	três aulas
Etapa 2	três aulas
Etapa 3	quatro aulas
Etapa 4	três aulas
Produzindo e Compartilhando	quatro aulas e período complementar para apresentação
Avaliando	uma aula

Após percorrer todas essas etapas, você e os colegas vão editar e montar o curta-metragem, que deve problematizar uma situação cotidiana de injustiça. Depois, a turma organizará a exibição das produções no festival e, por fim, após o evento, cada um deverá avaliar seu desempenho individual, o trabalho realizado em grupo e o curta-metragem criado como produto final.

Sugere-se que os professores de **filosofia** e/ou **sociologia** liderem o desenvolvimento deste projeto.

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

ETAPA 1

Injustiças: emoções e reações

As situações injustas provocam emoções e reações variadas: da raiva à indignação, da tristeza à angústia. A injustiça produz desarmonia e desagregação social. Contudo, as emoções geradas por elas podem nos mover em direção a ações que promovam transformações. Nesta etapa, junto aos colegas, você vai identificar situações cotidianas de injustiça e refletir sobre os impactos das emoções e das reações causadas por elas.

Nesta etapa, você vai

- Identificar situações cotidianas de injustiça e investigar os fatores implícitos nelas, especialmente aquelas vinculadas às injustiças sociais, raciais e de gênero no Brasil.
- Compreender a importância do trabalho digno e decente para superar injustiças sociais, raciais e de gênero, bem como alguns dos desafios para implementá-lo.
- Refletir sobre as emoções e as reações provocadas pelas situações injustas e sobre os meios para lidar com elas.
- Criar uma narrativa ficcional sobre situações de injustiça, descrevendo os aspectos emocionais dos personagens envolvidos.

Injustiças e conflitos

Uma distribuição desigual de bens ou de recursos, uma ação autoritária ou violenta, a negação ao outro daquilo que lhe é de direito, atos que resultam em danos aos demais, punições desproporcionais. Mesmo se não dispusermos de uma definição conceitual de justiça, somos dotados de um senso ético que nos permite avaliar se uma situação é justa ou injusta. Isso ocorre em tal medida que, muitas vezes, nossa noção de justiça é construída com base em sua negação: é a partir das experiências de injustiça que imaginamos e refletimos sobre o que seria justo em determinada situação.

A questão da justiça coloca em jogo os conflitos vividos tanto no convívio diário quanto na organização social mais ampla. Esses conflitos podem eclodir, por exemplo, quando existem pontos de vista, convicções e interesses antagônicos em confronto; quando há o descumprimento de uma norma ou a falta de reconhecimento e de respeito mútuo; ou quando uma pessoa ou um grupo prejudicado busca reparação.

Por serem inquietantes, os conflitos podem servir de motivação para a busca de transformações pessoais ou sociais, e, por isso, são tema de representações artísticas, como o mural reproduzido nesta página.



MURAL DE NOÉLIA VAZ E AYLEN DIGIOVANNI. FOTO: MARICEL CASAS - ACERVO DAS ARTISTAS, CÓRDOBA

Isso a que chamam de amor é trabalho não remunerado, mural de Noélia Vaz e Aylen Digiovanni em San Francisco, Argentina. Fotografia de 2022. O mural se baseia na adaptação de uma frase da filósofa feminista italiana Silvia Federici. No Brasil, além do trabalho doméstico não remunerado, as estatísticas apontaram que, em 2022, o rendimento das mulheres foi em média 20% menor que o dos homens.

Os dados numéricos sobre a diferença na remuneração de homens e mulheres foram retirados de: CABRAL, Umberlândia. Mulheres pretas ou pardas gastam mais tempo em tarefas domésticas, participam menos do mercado de trabalho e são mais afetadas pela pobreza. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 8 mar. 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39358-mulheres-pretas-ou-pardas-gastam-mais-tempo-em-tarefas-domesticas-participam-menos-do-mercado-de-trabalho-e-sao-mais-afetadas-pela-pobreza. Acesso em: 20 ago. 2024.

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

Injustiça social e racial no Brasil

O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, e as pessoas pretas ou pardas são as que mais sofrem com a falta de oportunidades e com a desigualdade de renda. Essa afirmação resulta de décadas de estudos, como os conduzidos pelo IBGE ou pelo World Inequality Lab ("Laboratório das Desigualdades Mundiais", em tradução livre), e seus efeitos podem ser percebidos no cotidiano: você já presenciou uma situação de injustiça social ou racial ao ir para a escola? Ou ao observar o entorno dos lugares que frequenta e do seu local de moradia? Ou, ainda, ao acessar conteúdos por meio das diferentes mídias (televisão, rádio, cinema, portais e plataformas digitais, redes sociais etc.)?

Os dados numéricos sobre desigualdade foram retirados de: WORLD INEQUALITY LAB. **Relatório mundial sobre as desigualdades**: resumo executivo (2022). [*S. l.*]: WIL, 2021. Disponível em: https://wir2022.wid.world/; IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica**, Rio de Janeiro, n. 41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acessos em: 20 ago. 2024.



ZANONE FRAISSAT/FOLHAPRESS

A jornalista e escritora Eliana Alves Cruz em palestra durante a Festa Literária Internacional de Paraty (Flip), em Paraty, Rio de Janeiro. Fotografia de 2023.

As formas de reagir a essas injustiças são inúmeras, e variam muito ao longo do tempo e do lugar em que ocorrem. Em grande medida, são respostas às emoções que as pessoas sentem quando se deparam com elas e podem ganhar força quando uma coletividade se une para mitigá-las. No Brasil, existem importantes obras artísticas que buscam evidenciar essas injustiças, demonstrando que a superação delas deve partir de uma transformação profunda na forma de ver o mundo e na compreensão do racismo, da pobreza e de suas raízes.

É o caso, por exemplo, do romance *Solitária*, de Eliana Alves Cruz. Em uma passagem no início dessa obra, Mabel, filha da protagonista e estudante de medicina, relembra um episódio de quando era criança, em que foi deixada pela mãe no "quartinho de empregada" com alguns biscoitos e água, já que a avó não pôde permanecer com a menina naquele dia. A memória de Mabel não deixa de ser uma análise das transformações ocorridas nas últimas décadas no Brasil:

> Até que acabaram os biscoitos e a água que levamos na mochila. Bateu sede, mas eu não podia sair do quartinho. Bateu fome, mas eu não podia sair do quartinho. Bateu vontade de fazer xixi, mas... descobri que tinha um microbanheiro atrás de outra porta branca: um vaso sanitário, um chuveiro que por pouco não estava sobre o vaso e, em frente aos dois, uma pia com um espelho na parede acima dela. [...]
>
> Quando ter uma empregada que dorme no trabalho passou a ser algo caro e não de muito bom-tom, os corretores de imóveis chamariam esse local da casa de "quarto-reversível", um nome para não chamar o quartinho de quartinho ou do que ele realmente era: um lugar para serviçais, criadas, babás, domésticas, amas, empregadas. Todos esses nomes que deram e dão até hoje a quem é "quase da família". Um lugar onde estivessem ao alcance do comando de voz, do olhar, ao alcance das mãos... A tempo e hora, vinte e quatro horas por dia.
>
> Mamãe finalmente entrou com o corpo todo no quarto. Veio trazer comida e um copo de suco de laranja. Ela tirou o lenço, lavou o rosto e as mãos na piazinha do banheirinho do quartinho. Fez um sinal da cruz para seus santinhos numa cabeceira improvisada. Até os santos eram pequenos! [...]
>
> CRUZ, Eliana Alves. **Solitária**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. p. 18-19.

OUTRAS FONTES

Doméstica
Direção: Gabriel Mascaro. Brasil, 2012. Duração: 75 minutos.

Sete adolescentes com câmeras na mão registram o cotidiano de suas famílias e as relações que estabelecem com as empregadas domésticas. Das imagens em movimento emergem afetos, carinho e relações de poder.

Classificação indicativa do filme *Doméstica*: 10 anos.

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

Nesse trecho de *Solitária*, o uso dos diminutivos dá o tom claustrofóbico do "quarto reversível" em que Mabel foi obrigada a permanecer sozinha, e ajuda a compreender parcialmente o título do romance. A resignação da criança em permanecer no local, apesar de contrariada e incomodada, contribui para percebermos a relação de cumplicidade que ela tinha com a mãe, trabalhadora colocada em uma situação difícil pelo ofício que exercia (sem o qual ficaria sem recursos) e pela falta de rede de apoio, como creches e escolas para acolher a filha enquanto trabalhava.

Mabel, entretanto, lança mão de uma ironia fina ao analisar a situação em que ela se encontrou quando criança. O aumento do custo do trabalhador doméstico escancarou a assimetria existente entre esse profissional e seu empregador, e a justificativa sentimental – de ter uma pessoa "quase da família" realizando o trabalho doméstico – perdeu valor.

Sabia que...

Uma das formas de combater a injustiça vivenciada no mundo ficcional pela mãe de Mabel foi a aprovação e promulgação, em 2013, do projeto de emenda constitucional (PEC) nº 72, conhecido como PEC das Domésticas. A lei, regulamentada em 2015, prevê a igualdade de direitos trabalhistas entre os trabalhadores domésticos e os demais trabalhadores, como carteira assinada, licença-maternidade, auxílio-doença, aposentadoria, além de fixar a jornada de trabalho em 44 horas semanais e o pagamento de horas extras, entre outros direitos.

ODS 8

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

Situações de injustiça como essa podem produzir emoções distintas e reações de grande intensidade, e seus efeitos, muitas vezes, acabam por atingir outras pessoas. Você reconhece ou já vivenciou alguma situação similar? Quais foram as emoções e as reações que essas situações despertaram em você? Essas reações tiveram efeitos mais amplos?

Uma das emoções mais frequentemente provocadas quando nos sentimos injustiçados é a raiva, mas também podemos experimentar tristeza ou medo diante de situações que consideramos injustas. O medo, por exemplo, nos permite encontrar formas de nos protegermos de uma ameaça; a tristeza pode nos levar a pedir a ajuda de outras pessoas; e a raiva pode transformar-se em indignação e no desejo de produzir mudanças, por exemplo, lutando em favor de direitos e de justiça social. Este último parece ter sido o caso da personagem de *Solitária*: a Mabel criança manteve-se obediente; já a Mabel estudante de medicina pode ter sentido raiva e revolta, mas as transformou em ironia e em análise sagaz de sua história de vida; e Eliana Alves Cruz, a autora do romance, inquieta e inconformada com as injustiças do mundo, produziu uma literatura transformadora.

Assim, as emoções são capazes de provocar mudanças na forma de encarar o mundo e de interpretar as nossas ações e as dos outros. Elas podem produzir reações extremas – e, talvez, arrependimento futuro –, mas também podem nos levar a adotar ações mais moderadas, prudentes e criadoras, provavelmente mais apropriadas para que o desfecho da situação injusta seja transigir para garantir o entendimento mútuo.



© ALEXANDRE BECK

Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2016.

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

ATIVIDADES

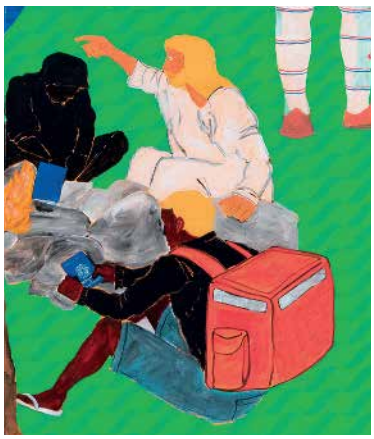
RESPONDA NO CADERNO.

1. **Reúna-se com um colega e observem novamente o mural da página 175. Em seguida, respondam às questões.**
   - **a.** Vocês consideram que a mensagem do mural é eficaz, ou seja, ela é adequadamente transmitida? Por quê?
   - **b.** Essa mensagem seria compreendida da mesma forma há cerca de 100 anos? Expliquem.

2. **Após reler o trecho do romance *Solitária*, de Eliana Alves Cruz, responda:**
   - **a.** Quais são as injustiças que Mabel denuncia em sua análise?
   - **b.** De que forma essa análise contribui para a desnaturalização dessas injustiças?

3. **A PEC das Domésticas entrou em vigor em 2013, e seu período de vigência permitiu a especialistas, instituições, patrões e trabalhadores realizarem um balanço de sua aplicação. Junte-se a dois colegas e realizem uma pesquisa para descobrir:**
   - **a.** as estatísticas da população e de gênero dos trabalhadores domésticos no país, com base em fontes confiáveis como o IBGE;
   - **b.** os avanços e os desafios para a implementação dessa lei;
   - **c.** a capacidade dessa lei de mitigar a injustiça social, racial e/ou de gênero no país.

4. **Observe a obra a seguir.**



MAXWELL ALEXANDRE/CORTESIA ESTÚDIO MEGAZORD

Detalhe de Close a door to open a window ("Feche uma porta para abrir uma janela"), da série *Pardo é papel*, de Maxwell Alexandre, 2020.

   - **a.** O nome do conjunto de obras de Maxwell Alexandre, cujo detalhe foi reproduzido, é *Pardo é papel*. Formule hipóteses para explicar o sentido desse nome.
   - **b.** Por que o profissional representado na obra tem sido associado à precarização do trabalho e ao trabalho plataformizado? De que forma isso pode ser relacionado à injustiça?
   - **c.** Como você interpreta o fato de esse profissional ter sido representado por Maxwell segurando uma carteira de trabalho?

5. **Reúna-se com os colegas da turma e formem uma roda de conversa. Durante a dinâmica, algumas regras deverão ser consideradas.**
   - O professor apresentará a vocês um objeto que funcionará como permissão para a fala. Durante essa atividade, apenas quem estiver com o objeto em questão poderá falar.
   - Quem estiver com a palavra deverá ser objetivo e claro, evitando monopolizar o tempo de fala.
   - É importante que o objeto que sinaliza com quem está a palavra circule entre vocês e não passe sempre pelas mesmas mãos.
   - A escuta é parte importante da roda de conversa. Enquanto um colega se pronunciar, os demais deverão escutá-lo com atenção.
   - O respeito a todos é fundamental. Não é necessário concordar com as opiniões dos colegas, mas todos devem se esforçar para entendê-las e manter discordância cordial e respeitosa.

   Na conversa, vocês deverão abordar algumas das questões a seguir.
   - Vocês já presenciaram alguma injustiça? Qual?
   - O que vocês sentem quando presenciam injustiças?

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

RESPONDA NO CADERNO.

- Vocês já cometeram injustiças?
- O que vocês acreditam que os levou a serem injustos?
- O que vocês fazem quando percebem que foram injustos?
- Quais são as maneiras mais sensatas de agir diante de uma injustiça?
- A existência de regras e de leis é suficiente para assegurar a justiça? Por quê?
- O que poderia melhorar o ambiente em que as injustiças mencionadas foram cometidas?

6. **Leia o texto a seguir e analise a fotografia reproduzida na página 188. Depois, responda às questões.**

A promotora de justiça Lívia Sant'Anna Vaz se ergue da cadeira e pega na estante um exemplar do seu primeiro livro. Na capa, há a imagem de uma divindade negra segurando uma balança em uma mão e uma espada na outra.

O livro é "A justiça é uma mulher negra", e a ilustração remete a Oyá, também conhecida como Iansã, senhora dos ventos e das tempestades [...]. Mas ao contrário da deusa Têmis, figura da mitologia grega que representa a justiça, a orixá está de olhos abertos.

"Nos ensinaram que a justiça é uma mulher branca de olhos vendados. [...] Eu entendo que uma justiça de olhos fechados só tem a capacidade de manter as coisas como estão, e, como estão não são justas e democráticas", afirma a promotora [...].

"Nós temos uma justiça antidemocrática, porque ela não tem a cara do povo. Não sabe dos problemas do povo. Não conhece as pessoas as quais ela precisa servir, e, portanto, ela não consegue construir justiça efetivamente. Promover justiça e direitos humanos para poucos é privilégio, não é direito", afirma.

CAMAZANO, Priscila; PITOMBO, João Pedro. Promotora negra fala em missão ancestral e defende justiça inclusiva e "de olhos abertos". **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 28 set. 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/09/promotora-negra-fala-em-missao-ancestral-e-defende-justica-inclusiva-e-de-olhos-abertos.shtml. Acesso em: 11 out. 2024.

a. Compare a representação artística da justiça reproduzida na página 188 e a representação descrita no texto. Quais semelhanças e diferenças você percebe?

b. Segundo a promotora de justiça Lívia Sant'Anna Vaz o que essas diferenças nas formas de representação da justiça simbolizam? Explique.

c. Você concorda com o ponto de vista expresso pela promotora no texto? Por quê?

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

Interdisciplinaridade com língua portuguesa

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

Nesta etapa, você refletiu sobre os impactos das situações de injustiça que identifica em seu cotidiano, reconhecendo as emoções e as reações que essas circunstâncias podem despertar. Além disso, analisou um exemplo da literatura para refletir sobre alguns dos fatores envolvidos nas situações de conflito. Agora, junto aos colegas, você irá criar uma narrativa para aprofundar suas reflexões sobre as situações de injustiça e as formas de reagir a elas.

1. **Com base nas questões debatidas na roda de conversa, criem uma narrativa ficcional sobre a resolução de uma situação injusta. A situação de injustiça deve ser precedida de um elemento desencadeador e seguida de um desfecho.**
2. **Para produzir o texto, que pode ter o formato de conto ou de crônica, formem grupos e conversem sobre o local onde a história se passa, os personagens, o conflito central e as possibilidades de resolução.**
3. **Criem os diálogos e as ações de cada personagem e descrevam as emoções e as reações envolvidas na situação narrada.**
4. **Sigam as orientações do professor para apresentar aos colegas a narrativa produzida pelo grupo.**
5. **Reservem os minutos finais da apresentação para responder às dúvidas dos colegas. Uma boa apresentação incentivará novas reflexões e comunicará com eficiência a mensagem do grupo.**

ETAPA 2

Justiça e ética

Somos capazes de apontar situações que identificamos como injustas. Contudo, não é fácil dizer o que é a justiça. Ao tentar defini-la, muita gente substitui o conceito pelo exemplo, apelando para a fórmula "Justiça é quando...". De fato, compreender o que é a justiça não é simples, e esse desafio ocupa os seres humanos desde a Antiguidade.

Nesta etapa, você vai

- Conhecer o conceito de justiça em diferentes contextos históricos.
- Compreender a relação entre justiça e ética.
- Refletir sobre a diferença entre vingança e justiça.
- Produzir o roteiro de um curta-metragem, problematizando uma situação cotidiana de injustiça.

O que é justiça?

Todas as sociedades se organizam segundo determinadas regras. Nos primeiros agrupamentos humanos, elas eram mantidas pela tradição oral e tinham base nos costumes ancestrais. Porém, à medida que as comunidades cresceram, as relações sociais se modificaram, e reinos e impérios se formaram. Dessa forma, as regras assumiram caráter mais institucional, adquirindo a forma da lei.

Por volta do século XVIII a.C., na região da Mesopotâmia, localizada entre os rios Tigre e Eufrates (correspondente aos atuais territórios de Irã, Iraque, Síria, Turquia e Kuwait), a justiça era entendida como atributo dos deuses. Cabia aos reis, seus representantes na Terra, colocá-la em prática.

Essa ideia está representada no baixo-relevo da estela (uma coluna de pedra) do Código de Hamurábi, no qual o rei babilônico aparece em pé, diante do deus Shamash. Este, de seu trono, estende ao rei um cetro que representa o poder de aplicar a justiça. Abaixo dessa representação, há uma longa lista de regras e leis.

A estela do Código de Hamurábi, produzida no século XVIII a.C., hoje se encontra no Museu do Louvre, em Paris, França.



DIMA MOROZ/SHUTTERSTOCK - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

O **Código de Hamurábi** era baseado no princípio de Talião, segundo o qual a pena atribuída a um criminoso deveria ser proporcional ao dano causado por ele: "Se um homem arrancar o olho de um homem livre, seu próprio olho será arrancado"; "Se um construtor fizer uma casa e esta não for sólida, e caindo matar o dono, este construtor será morto". Essa era a lógica do "olho por olho, dente por dente", que previa a equivalência entre o dano causado e a punição aplicada.

Código de Hamurábi: produzido no Império Babilônico, é o código jurídico escrito mais antigo de que se tem conhecimento. Seus artigos foram registrados no século XVIII a.C. em uma estela de 2,25 metros de altura.

Em outras sociedades da Antiguidade, as leis afastaram-se da esfera da religião e se afirmaram como produto de decisões humanas. Foi o caso, por exemplo, das sociedades gregas e romanas.

A justiça na Grécia antiga

Na Grécia antiga, o surgimento de um pensamento que distinguia a natureza da cultura contribuiu para a origem de um novo entendimento sobre as leis. Aos poucos, elas deixaram de ser compreendidas como produtos da concepção divina e de uma autoridade que se originava apenas de reis e sacerdotes, passando, então, a serem submetidas ao debate, à crítica e à controvérsia entre cidadãos.

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

Com o estabelecimento da democracia na cidade-Estado de Atenas e a participação dos cidadãos nas assembleias, as leis passaram a ser entendidas pelos atenienses como fruto da racionalidade humana e da decisão direta e coletiva dos cidadãos, que deviam utilizar sua inteligência para produzir regras destinadas a garantir o bem comum.

As ideias dos filósofos gregos exerceram muita influência na concepção ocidental de justiça. Para Platão, por exemplo, as pessoas são iludidas por seus sentidos – derivados da matéria, que é instável e finita – e essa ilusão as conduz a uma vida desarmoniosa e infeliz. De acordo com Platão, só é possível chegar ao verdadeiro conhecimento distanciando-se do **mundo sensível** e conseguindo, por meio de uma razão superior atribuída pela filosofia, alcançar o **mundo das ideias**, onde tudo tem existência perfeita, eterna e imutável. O ser humano que alcançar esse mundo encontrará a essência da justiça, da verdade e da beleza.

Mundo sensível: para Platão, é a dimensão da realidade aparente, percebida pelos sentidos; refere-se, portanto, aos fenômenos que ocorrem no mundo concreto.

Mundo das ideias: para Platão, é a dimensão intelectual da realidade, onde habitam as ideias unas e imutáveis.

Assim, para Platão, a essência da justiça é ideal, ou seja, ela não está no mundo sensível, onde os seres humanos agem movidos pelas circunstâncias e por seus apetites. Ela existe em si mesma, como uma realidade eterna e constante, e ao ser humano cabe o esforço de alcançá-la mediante o uso da razão. Para ele, a justiça ideal é única e idêntica para todos e a vida justa é aquela que está em conformidade com o cosmos e em harmonia com ele.

Outro filósofo grego que exerceu muita influência na concepção ocidental de justiça foi Aristóteles. Ele não acreditava na totalidade absoluta e perfeita defendida por Platão; para ele, o entendimento das coisas não podia ser separado delas em sua materialidade.

Em Aristóteles, a justiça não está fora do ser humano, mas em cada indivíduo. Nessa concepção, a justiça se apresenta como uma força que move as pessoas em direção à ação justa. Ela é uma virtude, que se traduz no equilíbrio entre razão e desejo, e põe em movimento as demais virtudes – a coragem, a temperança e a prudência. É a justiça que permite aos seres humanos pesar, ponderar e superar um estado de conflito, que produz desarmonia. É o que Aristóteles defende em *Ética a Nicômano*:

> [...] nas disposições que tomam sobre todos os assuntos, as leis têm em mira a vantagem comum [...]; de modo que, em certo sentido, chamamos justos aqueles atos que tendem a produzir e preservar, para a sociedade política, a felicidade e os elementos que a compõem. [...]. Essa forma de justiça é, portanto, uma virtude completa, porém não em absoluto e sim em relação ao nosso próximo. Por isso, a justiça é muitas vezes considerada a maior das virtudes [...]. É completa porque aquele que a possui pode exercer sua virtude não só sobre si mesmo, mas também sobre o seu próximo [...].
>
> ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 98-99.



EYEEM MOBILE GMBH/GETTY IMAGES

Vista da acrópole (cidade alta) de Atenas, na Grécia, com o Partenon (templo em homenagem à deusa Atena) em destaque. Fotografia de 2024. Na Grécia antiga, as leis passaram a ser entendidas como produto da racionalidade e da decisão dos cidadãos, sendo submetidas à crítica e ao debate.

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

A justiça na Roma antiga

A concepção de justiça na Roma antiga se desenvolveu a partir das concepções herdadas do pensamento grego. Se, a princípio, a justiça era entendida pelos romanos como uma divindade e era exercida por sacerdotes, aos poucos ela adquiriu um valor moral, sendo considerada uma virtude. Mais tarde, a justiça ganhou expressão no direito romano, na forma de um conjunto de normas que deveriam reger as relações e eram aplicadas inicialmente pelos **cônsules** e, mais tarde, pelos **pretores**.

Entre os romanos, o justo era concebido como resultado da própria natureza. A justiça tinha base na razão e traduzia-se em princípios de valor universal. Esse era o fundamento filosófico do **direito natural**. O filósofo e escritor romano Cícero defendia a existência de "uma verdadeira lei, a reta razão, conforme a natureza, difusa em todos, imutável e **sempiterna**". Essa ideia influenciou profundamente o direito romano, que estabelecia as regras a serem seguidas pelos cidadãos romanos e pelos estrangeiros submetidos à Roma.

O direito romano tem especial importância porque serviu de base para o sistema jurídico de boa parte dos países ocidentais contemporâneos, inclusive o brasileiro. Ele começou a ser organizado por volta do século V a.C., em um conjunto de regras chamado de Lei das Doze Tábuas. Esse conjunto de regras foi registrado em um momento em que a sociedade romana vivia intensas disputas sociais entre patrícios e plebeus. Nesse período, as leis aplicadas aos habitantes de Roma deixaram de ser orais, sendo registradas por escrito, divulgadas em locais de reunião, tornando-se públicas.

A Lei das Doze Tábuas foi um importante instrumento de combate à aplicação **arbitrária** da justiça, pois registrava os procedimentos publicamente reconhecidos para resolver os conflitos. A maior parte dos cerca de oitenta artigos que chegaram até nós abordam conflitos domésticos e familiares, além de problemas com vizinhos e questões sobre heranças e propriedades.

Cônsules: magistrados que ocupavam o cargo mais alto na Roma antiga.

Pretores: magistrados encarregados da justiça na Roma antiga.

Direito natural: doutrina que pressupõe a existência de direitos previamente estabelecidos pela natureza.

Sempiterna: eterna, infinita.

Arbitrária: que não segue normas ou lógica, dependendo apenas do arbítrio de quem age.

Esses artigos evidenciam a existência de uma forte hierarquia entre os romanos, inclusive na aplicação das normas. Havia distinções entre patrícios e plebeus, homens e mulheres, homens com propriedades e sem propriedades, pessoas livres e escravizadas. A pena por agredir uma pessoa escravizada, por exemplo, era metade da pena por agredir um homem livre e, segundo a Lei das Doze Tábuas, o marido de uma mulher que cometeu adultério tinha o direito de matá-la.

Com o surgimento e a expansão do Império Romano e a extensão da cidadania romana, primeiro aos habitantes da Península Itálica e, depois, aos povos estrangeiros dos territórios conquistados, a legislação foi adaptada. Principalmente a partir do século II d.C., quando os pretores tiveram seus poderes ampliados, foram introduzidas mudanças importantes no direito romano, ampliando-o e preenchendo lacunas deixadas pela legislação mais antiga. No império, a lei era entendida como uma expressão da autoridade dos governantes, à qual os romanos deveriam se submeter.



DMITRIY DON/GETTY IMAGES ESPANHA

Vista do Fórum Romano. Roma, Itália. Fotografia de 2024. Os artigos da Lei das Doze Tábuas foram gravados em placas de metal e expostos no Fórum Romano para que todos tomassem conhecimento deles.

A citação de Cícero foi retirada de: COELHO, Luiz Fernando. A filosofia do direito em Roma. **Revista da Faculdade de Direito**, Curitiba, v. 18, p. 228, 1976.

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

No século V d.C., com o avanço dos povos não romanos sobre os territórios do Império Romano do Ocidente, as instituições imperiais se desorganizaram e foram enfraquecidas. No entanto, na parte oriental do império, as leis romanas foram preservadas, sendo organizadas e complementadas por ordem do Imperador Justiniano, no século VI d.C., originando o Corpus Juris Civilis (corpo de lei civil), que serviu de base para o direito moderno no Ocidente.

Ética e justiça

As leis são um instrumento importante para o exercício da justiça. Mas basta existirem leis para que a justiça seja assegurada? Por que alguém aceita ter sua liberdade limitada pela lei? Será que agimos de modo correto porque somos pessoas naturalmente boas? Quem age de maneira injusta é uma pessoa essencialmente má? Obedecemos às leis porque tememos as punições ou somos conduzidos por uma consciência ética? Essas e outras questões provocaram reflexão desde tempos muito antigos e contribuíram para a formação de um ramo da filosofia chamado ética. Entre as questões éticas está a reflexão sobre o que nos faz agir bem.

Muitos filósofos refletiram sobre essas e outras perguntas. Um deles foi Immanuel Kant, que viveu na Prússia, atual Alemanha, no século XVIII. Na obra *Crítica à razão prática*, publicada em 1788, Kant defende a ideia de que os indivíduos só são livres quando moldam sua conduta segundo leis internas, formuladas pelo próprio indivíduo, e impostas pela razão. Isso quer dizer que, para esse filósofo, só pode ser considerado livre quem é senhor de si e cujas ações, guiadas pela razão, são tomadas como dever. Essa lei derivada da razão, motivada pelo dever, é designada por Kant como **imperativo categórico**.

O ser humano livre, portanto, age da maneira correta porque assim decide fazer. Ele não busca recompensa nem teme a punição – que é um dispositivo necessário para conter as pessoas incapazes de controlar os próprios desejos e impulsos.

Segundo Kant, a moralidade favorece as relações sociais e políticas entre os seres humanos porque produz cidadãos capazes de deixar de lado interesses pessoais e mesquinhos para escolher o que é melhor para o bem comum. Por isso, ele dá importância à educação como meio de desenvolver uma estrutura moral sólida para os indivíduos.

No século XIX, surgiu uma corrente de pensamento que se opôs à concepção de Kant, colocando ênfase na finalidade e nas consequências das ações e não nas motivações. Conhecida por **utilitarismo**, essa forma de conceber a ética e a justiça foi proposta pelos britânicos Jeremy Bentham e, mais tarde, John Stuart Mill.

Para Bentham, a ética teria por base o princípio de utilidade, e útil seria aquilo que produzisse o maior grau de felicidade e prazer e o menor grau de dor, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade. Desse modo, uma ação seria ética de acordo com sua capacidade de gerar felicidade às pessoas cujos interesses estivessem em jogo em determinada situação, produzindo mais prazer que dor. Para Bentham, essa seria a única finalidade justa de uma ação; já as punições deveriam proporcionar à sociedade um benefício maior que a dor gerada por sua aplicação.



O melhor de Calvin, tirinha de Bill Watterson, 1987. No espaço familiar, a criança aprende atitudes que progressivamente a habilitam a distinguir o que é certo e o que é errado para a sociedade em que está inserida. Com base nisso, passa a avaliar se algo é justo ou injusto.

© 1990 WATTERSON/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

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

Justiça e vingança

A discussão sobre a ética, a justiça e o papel das punições coloca em perspectiva duas percepções que, embora distintas, muitas vezes aparecem entrelaçadas: a justiça e a vingança. Elas são coisas diferentes, mas nos conflitos do cotidiano nem sempre são diferenciadas.

A justiça é a busca de uma resolução para o conflito pautada na racionalidade, pois a pessoa lesada convoca a coletividade – representada pelas leis – para obter reparação pelo dano sofrido. Por meio da justiça, busca-se, em um ambiente de paz, restabelecer o equilíbrio rompido com base nos procedimentos legalmente acordados por aquela sociedade.

A vingança, por sua vez, é a busca de uma resposta pessoal, emocional e, muitas vezes, violenta a uma situação de conflito. Ela produz uma ofensa ou uma lesão em resposta a uma ofensa ou lesão anterior. A vingança funciona como um tipo de punição que, em vez de reduzir o grau de dor envolvido em uma situação conflituosa, apenas o amplia, resultando no contrário daquilo que Jeremy Bentham propunha como uma ação ética.

A busca por vingança nem sempre é individual. Quando uma grande quantidade de pessoas pratica um ato de violência contra um indivíduo ou grupo sem um julgamento regular na justiça formal, esse ato recebe o nome de linchamento.

O Brasil é um dos países do mundo onde mais ocorrem linchamentos. Em 2020, houve mais de 100 casos registrados. Nos últimos anos, essa forma de violência tem aumentado. Em 2022, somente no mês de janeiro, doze pessoas foram vítimas de linchamentos na cidade do Rio de Janeiro.

Os dados numéricos sobre os linchamentos no Brasil em 2020 e 2022 foram retirados de: PAULUZE, Thaiza. Linchamentos mais que dobram entre 2020 e 2022 no estado de SP. **G1**, São Paulo, 5 fev. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2022/02/05/em-sao-paulo-os-linchamentos-mais-que-dobraram-entre-2020-e-o-ano-passado-passando-de-11-para-27.ghtml Acesso em: 1 out. 2024.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Qual é a diferença na concepção de justiça na Mesopotâmia e nas sociedades greco-romanas?**
2. **Compare as concepções de justiça de Platão e de Aristóteles e aponte duas diferenças entre elas.**
3. **Releia o trecho de *Ética a Nicômaco* reproduzido na página 181 para responder às questões.**
   a. Para Aristóteles, as boas leis devem garantir o bem do indivíduo ou o bem coletivo? Justifique.
   b. Por que Aristóteles entende a justiça como uma virtude completa?
4. **Em 2022, o jovem imigrante congolês Moïse Kabagambe foi linchado no quiosque onde trabalhava na cidade do Rio de Janeiro após reclamar a remuneração por seus serviços. Analise o texto a seguir e responda às questões.**

> Uma investigação [...] aponta que os funcionários do estabelecimento estavam submetidos a condições degradantes, próprias do trabalho análogo à escravidão. [...]
>
> [...] os funcionários dos quiosques não tinham registro trabalhista e exerciam suas atividades em condições precaríssimas. [...]

ESCÓSSIA, Fernanda da; BRAGA, Thallys. Fome, sede e martírio à beira-mar. **Revista Piauí**, Rio de Janeiro, 24 mar. 2022. Disponível em: https://piaui.folha.uol.com.br/fome-sede-e-martirio-beira-mar/. Acesso em: 11 out. 2024.

   a. Quais foram as injustiças sofridas pelo jovem Moïse?
   b. Quais leis, instituições e profissionais são responsáveis pela justiça nessas situações?
5. **Na narrativa criada pelo seu grupo no final da Etapa 1, prevaleceu entre os personagens o desejo de justiça ou o de vingança? Explique.**

OUTRAS FONTES

A primeira pedra

Direção: Vladimir Seixas. Brasil, 2018. Duração: 56 minutos.

O documentário explora a relação entre punição e sofrimento, desejo de vingança e de justiça e a banalização da violência expressa no aumento dos casos de linchamento no Brasil nos últimos anos.

Classificação indicativa do filme *A primeira pedra*: 14 anos.

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

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

Nesta etapa, você estudou como, na Antiguidade, os reis acreditavam que receberam dos deuses o poder de executar a justiça divina; conheceu o princípio de Talião, que pautou o Código de Hamurábi; e estudou o pensamento de alguns filósofos sobre o tema da justiça. Você também estudou a lógica da justiça romana e refletiu sobre a relação entre justiça e ética. Agora, junto aos colegas, você vai produzir o roteiro do curta-metragem.

1. **Um filme precisa de um roteiro, um tipo de documento que narra e descreve todas as situações, cenas e ações que vão envolver os personagens. O roteiro auxilia produtores, diretor, atores e toda a equipe a saber como proceder. Reúna-se com os colegas para produzir o roteiro do curta-metragem, que deve ter duração máxima de 15 minutos e problematizar uma situação cotidiana de injustiça, apresentando uma solução por meio do diálogo ou de ações não violentas. O curta-metragem pode ter caráter ficcional ou documental. Se o grupo desejar, pode criar o roteiro utilizando como base a narrativa elaborada na Etapa 1. Para elaborar o roteiro, sigam os procedimentos.**

   a. Definam o tema e a história a ser contada. Depois da escolha do tema disparador, ainda em grupo, expressem todas as ideias que lhes vierem à mente para fazer o roteiro, sem julgá-las. Registrem-nas e, em seguida, analisem o que foi registrado. Selecionem as ideias mais interessantes e, por fim, elejam as melhores para o desenvolvimento do roteiro.

   b. Escolham os personagens e os cenários da história. Para criar o roteiro, outra possibilidade é primeiro criar os personagens, definindo suas características e conflitos e, depois, elaborar a história em torno dessas figuras.

   c. Lembrem-se de que o filme deve ter:

   - uma introdução, que apresente os elementos desencadeadores da situação ou conflito;
   - um desenvolvimento, representando a situação injusta;
   - um desfecho, que apresente a solução desse conflito.

   No roteiro do curta-metragem, esses elementos não precisam estar nessa ordem, desde que a história seja compreensível para o público. Caso vocês decidam fazer um documentário, planejem as etapas específicas dele.

   d. Escrevam o roteiro. Para isso, vocês podem dividir a ideia central em três atos (um para a introdução, outro para o desenvolvimento e o último para o desfecho). Vocês podem escrever de modo colaborativo ou formar subgrupos para cada ato:

   - o primeiro ato pode apresentar os personagens, seus pontos de vista sobre a situação e o conflito;
   - o segundo ato pode tratar do desencadeamento do conflito e da reação dos personagens, apresentando o clímax da história, ou seja, o ponto de maior tensão do conflito;
   - o último ato apontará os caminhos para o desfecho da história, com a solução do conflito.

   e. Um curta-metragem é uma história contada por meio de imagens; por esse motivo, o roteiro deve apresentar a história cena a cena. Essas cenas devem ser descritas de modo objetivo. Por isso, lembrem-se de apontar:

   - os objetos e imagens em cena e o local em que a ação se desenvolverá (por exemplo, um semáforo com a luz vermelha acesa em uma rua vazia ou interior de uma sala de aula em uma manhã de chuva);
   - os personagens em cena, seus adereços, vestes e comportamentos (incluindo emoções, reações e silêncios);
   - os efeitos sonoros ou música, se houver;
   - os diálogos ou a narração de cada cena.

   O roteiro pode ser elaborado como um quadro, com cada cena do curta-metragem em uma linha e as informações específicas sobre ela (áudio, narração, diálogo, indicações de tempo e lugar) em uma coluna.

   f. Durante o processo de produção, várias adaptações são necessárias. Por isso, o roteiro passa por várias revisões. Ao final da redação, façam a leitura coletiva e discutam se será preciso ajustar alguma cena, diálogo ou marcação.

   g. Ao concluírem a redação final do roteiro, entreguem-no para a avaliação e os comentários do professor.

OUTRAS FONTES

Da criação ao roteiro: teoria e prática

Doc Comparato. 3. ed. São Paulo: Summus, 2009.

A obra apresenta dicas para produzir vídeos, desde a ideia inicial até a confecção do roteiro. Além disso, o autor propõe exercícios práticos que podem contribuir para a elaboração do roteiro.

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

ETAPA 3

Direitos e justiça

Atingir a justiça é distribuir de modo racional os bens e os benefícios produzidos por uma sociedade? Garantir acesso equânime à educação ou emprego dignos? Ou punir os culpados por uma ofensa? Reabilitar o equilíbrio rompido por um conflito é obter justiça? Como isso pode ser atingido? Nesta etapa, você refletirá sobre diferentes concepções de justiça, compreendendo-a como um direito fundamental que tem diferentes dimensões.

Nesta etapa, você vai

- Conhecer e diferenciar concepções distintas de justiça, como justiça punitiva-retributiva e justiça restaurativa.
- Reconhecer o acesso à justiça como um direito fundamental.
- Conhecer aspectos da história da Justiça do Trabalho e relacioná-la a alguns de seus princípios básicos, como a conciliação e a restituição de direitos.
- Analisar a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* com base na noção de justiça, identificando avanços e dificuldades na concretização de tais direitos.
- Produzir o *storyboard* do curta-metragem com base no roteiro produzido pelo grupo.

O princípio da legalidade

OBJETO DIGITAL Infográfico clicável: O direito à moradia segundo a ONU

Você estudou que, para Aristóteles, a justiça é considerada uma virtude e, muitas vezes, a maior das virtudes. Segundo o filósofo, uma ação seria justa se estivesse adequada ao sistema de leis – que deveria ser fundamentado no bem comum – e injusta se proibida pelas normas da pólis.

Ímprobo: que não é probo, ou seja, que não é honesto ou íntegro.

© MIGUEL PAIVA



Constituição de papel, charge de Miguel Paiva, 2010. Essa charge foi originalmente publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 5 de outubro de 1988, data em que entrou em vigor a Constituição de 1988, que regulamentou os direitos sociais no país.

"[...] o homem sem lei, assim como o ganancioso e o **ímprobo**, são considerados injustos, de forma que tanto o respeitador da lei como o honesto serão evidentemente justos. O justo é, portanto, o respeitador da lei e probo, e o injusto é o homem sem lei e ímprobo.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 98-99.

Essa noção de justiça ampara-se na ideia de legalidade, de modo que, se, por exemplo, as leis de um país preveem o direito ao emprego aos homens e às mulheres, seria injusto proibir uma mulher de trabalhar. Contudo, se esse direito não fosse definido pela lei, segundo essa lógica, impedir uma mulher de trabalhar não seria considerado injusto.

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

O princípio da legalidade exige que a aplicação das normas seja feita de modo imparcial, ou seja, livre de interesses pessoais. Além disso, é preciso ter em vista que as próprias leis podem ser avaliadas como justas ou injustas, como no exemplo anterior sobre o direito ao emprego. Historicamente, a luta por justiça também abrange ações e movimentos que têm por objetivo eliminar diferenças de tratamento perante a lei, estabelecidas, por exemplo, por sexo, idade, cor ou condição social, além da defesa de novas liberdades.

Para Aristóteles, a noção da justiça como virtude vinculada à legalidade era uma concepção geral de justiça, havendo também dimensões particulares dela. Em certo sentido, a distinção elaborada por Aristóteles, sintetizada no trecho a seguir, continua a exercer influência na concepção moderna de justiça.

> [...] É evidente, pois, que além da injustiça no sentido **lato** existe uma injustiça "particular" que participa do nome e da natureza da primeira [...]. Com efeito, o significado de ambas consiste numa relação para com o próximo, mas uma delas diz respeito à honra, ao dinheiro ou à segurança – ou àquilo que inclui todas essas coisas [...]; enquanto a outra diz respeito a todos os objetos com que se relaciona o homem [...] que desempenha um papel corretivo nas transações entre indivíduos [...].
>
> ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 99-101.

Lato: extenso, não restrito, de grande amplitude.

Para o filósofo, uma das dimensões da justiça era distribuir honras, bens materiais ou qualquer outro bem divisível, desde recompensas até punições, oferecendo a cada um o que lhe seria devido em uma sociedade, segundo seus critérios.

Por outro lado, haveria também outra dimensão da justiça que se dedicaria a correções nas relações entre as pessoas – desde a regulação de contratos como os de compra e venda até a reparação por ofensas e delitos. Essa dimensão da justiça teria o objetivo de restabelecer o equilíbrio na relação entre as partes em conflito. Nesse cenário, o juiz seria o responsável por restabelecer a igualdade e a harmonia entre as partes em disputa, por exemplo compensando a parte ofendida ou determinando uma punição ao culpado pela ofensa.



ENTERTAINMENT PICTURES/ALAMY/FOTOARENA

Os atores Ricardo Darín e Juan Pedro Lanzani em cena como os promotores Julio Strassera e Luis Moreno Ocampo, no filme *Argentina, 1985*, de 2022. Como estabelecer a harmonia em uma sociedade após uma ruptura drástica, como a ditadura na Argentina? Essa é uma das questões de fundo desse longa-metragem.

OUTRAS FONTES

Argentina, 1985
Direção: Santiago Mitre. Argentina, 2022. Duração: 141 minutos.

Em 1985, os promotores da justiça civil Julio Strassera e Luis Moreno Ocampo investigaram e processaram os membros da junta militar que dirigiram a ditadura na Argentina (1976-1983), em que, estima-se, ao menos 30 mil pessoas tiveram seus direitos violados, sendo torturadas, desaparecidas e executadas por ação do Estado. O apelo "Nunca mais!" fez parte do discurso da acusação como um clamor para que tais crimes não se repetissem jamais.

Classificação indicativa do filme *Argentina, 1985*: 12 anos.

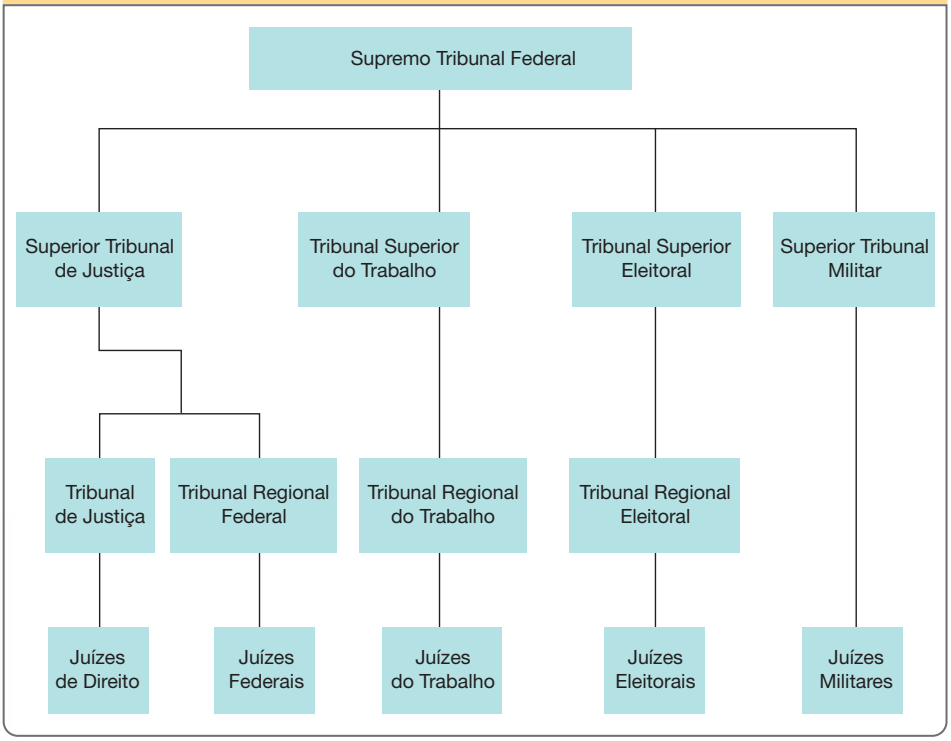
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Justiça, lei e Estado

Boa parte das situações de conflito que experimentamos ao longo da vida pode ser resolvida de modo pacífico e em ambiente privado, ou seja, por meio de negociação e acerto entre as partes envolvidas, com ou sem a mediação de terceiros. Porém, em uma situação em que existe a violação de direitos ou conflitos entre cidadãos, diferentes entidades e o Estado, pode ser necessário pôr a solução do problema a cargo de uma instituição em que os fatos sejam analisados de maneira racional e impessoal, de acordo com as leis vigentes naquela sociedade.

Cabe ao Estado assegurar aos cidadãos a existência de órgãos capazes de fazer a justiça. Nesses órgãos, as decisões devem ser tomadas com base nas leis, que são a garantia de que os juízes não agirão de forma arbitrária, conforme critérios subjetivos. Assim, qualquer brasileiro pode recorrer aos órgãos públicos responsáveis pela aplicação da justiça.

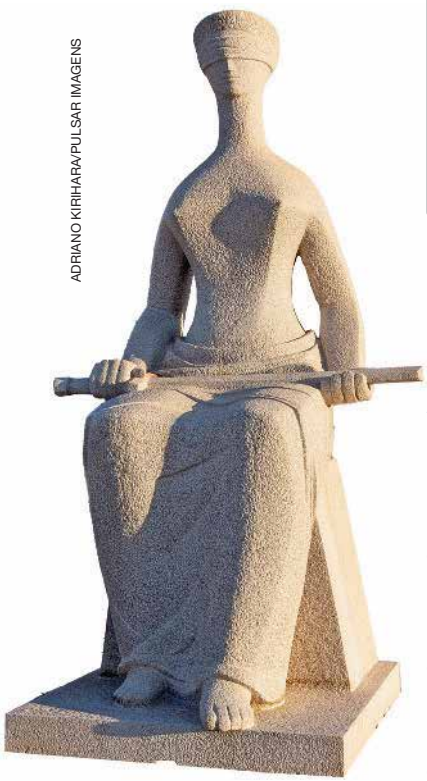
Estrutura do Poder Judiciário brasileiro



Fonte: ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **A estrutura do Judiciário brasileiro**. São Paulo: Alesp, 30 set. 2010. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=265255. Acesso em: 20 ago. 2024.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A justiça, escultura de Alfredo Ceschiatti em frente à sede do Supremo Tribunal Federal (STF) em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2024.



ADRIANO KIRIHARA/PULSAR IMAGENS

A justiça como um dos direitos fundamentais

O acesso à justiça é um dos direitos mais básicos do ser humano. Isso porque, sem acesso a um sistema de justiça efetivo, todos os demais direitos fundamentais podem estar em risco. O acesso à justiça possibilita solucionar conflitos, reivindicar direitos e denunciar violações de direitos – sejam violações praticadas por outras pessoas, por empresas ou mesmo pelo Estado.

O acesso à justiça permite às pessoas proteger-se contra abusos de poder e defender-se de acusações. A garantia legal à defesa é algo bastante recente na maioria dos países. Foi reconhecida internacionalmente como um dos direitos humanos em 1948, quando foi incluída na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* da Organização das Nações Unidas (ONU).

No Brasil, o acesso à justiça é um direito fundamental, ou seja, é um direito humano reconhecido universalmente e garantido pela lei. Na Constituição de 1988, os preceitos relacionados ao acesso à justiça e ao direito à defesa foram incluídos no artigo 5º do documento, que prevê a igualdade de todos perante a lei. Para que o acesso à justiça se concretize, é fundamental que as leis de um país garantam um julgamento justo e o direito à ampla defesa.

ODS 16

A ONU no Brasil definiu as características de um julgamento justo no artigo a seguir.

> As marcas registradas de um julgamento justo incluem: o direito de estar presente em tribunal; de ter um julgamento público rápido perante um tribunal independente e imparcial; e de ter um advogado de escolha, ou um fornecido sem custo. Também fundamental é o direito da **presunção** de inocência, até que se prove o contrário, e o direito de não ser forçado a testemunhar contra si mesmo. [...]
>
> A questão não está ligada apenas à qualidade das medidas legais [...], mas também à independência de juízes, procuradores e advogados. Isto é fundamental: se os principais atores do Sistema Judiciário estão sujeitos a controle político, ou com medo de defender ou absolver alguém que sabem da inocência; ou se uma ofensa menor (como a manifestação de uma opinião particular ou outro direito fundamental [...] como liberdade de assembleia ou associação) é punível com uma sentença prisional **draconiana** ou até mesmo com a pena de morte – então a ideia de um julgamento justo se torna ilusória.

ARTIGO 10: o direito a um julgamento justo. Unic Rio de Janeiro. **Centro de Informação das Nações Unidas no Brasil**, [*s. l.*], 26 nov. 2018. Disponível em: https://unicrio.org.br/artigo-10-direito-a-julgamento-justo/. Acesso em: 27 ago. 2024.

Presunção: ato de presumir, suposição que se tem por verdadeira.

Draconiana: referência ao código de leis atribuído ao legislador ateniense do século VII a.C. Drácon, considerado excessivamente rigoroso.

NILS JORGENSEN/SHUTTERSTOCK



Os atores Dave Johns e Hayley Squires, que interpretam Daniel Blake e Katie em *Eu, Daniel Blake*, carregam cartazes na estreia do filme em Londres, Reino Unido. Fotografia de 2016. O cartaz de Johns denuncia que cortes de benefícios e pensões são ataques financeiros de cunho racista. Já o cartaz de Squires anuncia que 1 em cada 4 mães de baixa renda pulam refeições para alimentar seus filhos.

OUTRAS FONTES

Eu, Daniel Blake
Direção: Ken Loach. Reino Unido, França, Bélgica, 2016. Duração: 96 minutos.

Daniel Blake é um carpinteiro viúvo que fica impossibilitado de trabalhar após sofrer um ataque cardíaco. Apesar do diagnóstico médico, as autoridades britânicas negam a Blake o acesso aos benefícios sociais devidos, informando-o de que deve retornar ao trabalho. Indignado, ele inicia um processo de apelação na Justiça e faz amizade com Katie, uma mulher que luta para cuidar dos filhos.

Classificação indicativa do filme *Eu, Daniel Blake*: 12 anos.

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

A Justiça do Trabalho

A Justiça do Trabalho pode ser tomada como um exemplo de como a lei implementada pelo Estado pode ajudar as pessoas a exercer plenamente alguns de seus direitos básicos. Esse órgão é um dos mais relevantes ramos do Poder Judiciário para a vida em sociedade, uma vez que as relações de trabalho perpassam o dia a dia de um amplo contingente populacional em todos os países. Ele nasceu em decorrência das transformações provocadas pela Revolução Industrial, quando milhões de pessoas passaram a viver em cidades e a trabalhar em indústrias como trabalhadores assalariados.

A princípio, esses trabalhadores não tinham direitos estabelecidos. A luta deles para amenizar suas difíceis condições de vida, contudo, resultou na criação de uma legislação protetiva, colocando o Estado em uma posição estratégica de mediação de conflitos entre patrões e empregados.

No Brasil, a prevalência do trabalho de escravizados até o século XIX deixou por longo tempo a regulação das relações de trabalho a cargo da esfera privada – nas mãos de donos de escravizados – e com o endosso do Estado, que assegurava o direito à propriedade como um dos princípios constitucionais básicos e restringia a igualdade jurídica aos homens livres. Embora desde o início do século XIX já houvesse leis específicas sobre o trabalho de profissionais liberais, comerciantes e sobre a prestação de serviços, foi somente no início do século XX que leis mais robustas foram criadas para regular as relações entre trabalhadores livres e assalariados e seus patrões.

Além da elaboração das leis trabalhistas, a generalização do assalariamento exigiu a criação de instituições que se responsabilizassem pela organização do trabalho e da previdência social no país, ocupando-se dos sistemas de remuneração e dos contratos, arbitrando e mediando conflitos, definindo o poder de atuação dos sindicatos e de outros movimentos de trabalhadores, ou estipulando normas para o trabalho de crianças e de mulheres, generalizado naquela época.

Jurisdição: poder do Estado, de órgãos ou pessoas de aplicar o direito; território no qual uma autoridade exerce o poder.

Formalmente, a Justiça do Trabalho foi instituída pela Constituição de 1934, mas ela foi instalada de fato apenas em 1941. Alterações foram feitas ao longo do tempo, como a integração da Justiça do Trabalho ao Poder Judiciário e a criação do Tribunal Superior do Trabalho (TST), determinadas pela Constituição de 1946. Atualmente, a Justiça do Trabalho é formada por órgãos em três graus de **jurisdição** (Varas do Trabalho, Tribunais Regionais do Trabalho e TST). A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada em 1943, também foi alterada, sobretudo com a Lei nº 13.467, de 2017, que instituiu uma reforma trabalhista.



ACERVO DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO

Campanha *Não pule a infância*, do Ministério Público do Trabalho (MPT), contra o trabalho infantil, veiculada durante o Carnaval de 2022. Além do Poder Judiciário, o MPT, órgão independente que zela pelo respeito à Constituição e às leis, tem um importante papel no combate ao trabalho infantil.

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

A proteção ao trabalhador

Um dos princípios mais importantes da Justiça do Trabalho é a ideia de que as relações de trabalho são permeadas pelo poder, e são, portanto, assimétricas. Por isso, a Justiça do Trabalho visa proteger o empregado para garantir, no plano jurídico, igualdade entre a parte "mais fraca" (o trabalhador, denominado de "hipossuficiente") e a "mais forte" (o empregador).

Disso derivam certas peculiaridades da Justiça do Trabalho. De acordo com a historiadora Angela de Castro Gomes, desde a sua origem, ela era "especial":

> [...] especial pela matéria que tratava **dissídios** individuais e coletivos entre "empregados e empregadores" –, vale dizer, voltava-se fundamentalmente para o atendimento do cidadão comum, consagrando, por isso, uma dimensão intervencionista e protecionista do Estado em relação ao trabalhador, definido como "economicamente mais fraco". Exatamente devido a essa concepção, tratava-se de uma justiça que deveria ser de fácil acesso, donde as orientações de gratuidade dos custos, de dispensa de advogados, de oralidade e de maior informalidade no julgamento dos processos. Além disso, e diferentemente de outras justiças, orientava-se pelo princípio da conciliação entre as partes [...].

GOMES, Angela de Castro. Retrato falado: a Justiça do Trabalho na visão de seus magistrados. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 37, jan./jun. 2006, p. 62.

Dissídio: ação coletiva ou individual levada à Justiça do Trabalho para conciliar interesses entre trabalhadores e patrões. Atualmente, essas ações estão vinculadas principalmente a reajuste ou aumento salarial.

Por essas razões, muitos veem a Justiça do Trabalho como uma das formas mais eficientes de fortalecer a justiça social e promover a inclusão social por meio da proteção dos direitos dos trabalhadores. Apesar das alterações na CLT e nas atribuições da Justiça do Trabalho nas últimas décadas, sua relevância pode ser percebida por meio da análise dos dados do *Relatório Geral da Justiça do Trabalho*. Em 2023 foram julgados mais de 3 milhões e 500 mil processos trabalhistas. Os assuntos mais recorrentes foram o pagamento de horas extras, de multa de 40% sobre o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), de adicional de insalubridade, de verbas rescisórias, e pelo atraso na entrega dos documentos quando da rescisão do contrato de trabalho.

Os dados numéricos sobre a Justiça do Trabalho foram retirados de: TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **Relatório Geral da Justiça do Trabalho – 2023**. Brasília, DF: TST, 2024. Disponível em: https://tst.jus.br/documents/18640430/31950226/RGJT2022.pdf/fa638cf6-969b-6508-09d8-625ffba9cd93?t=1689185086782. Acesso em: 29 ago. 2024.



POLLYANA VENTURA/GETTY IMAGES

Mãe acompanha seu filho com autismo em atividades educativas em Salvador, Bahia. Fotografia de 2023. Embora a CLT não preveja redução da jornada de trabalho sem redução de salário, os Tribunais Regionais do Trabalho têm se amparado no Estatuto da Pessoa com Deficiência para garantir o direito de cuidadores de diminuir a jornada de trabalho sem redução salarial.

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

Justiça punitiva-retributiva

Conforme você estudou, a Justiça do Trabalho tem como um de seus princípios a conciliação e, por isso, adota a mediação entre as partes como uma de suas principais estratégias para obter acordos. Quando um julgamento é finalizado, o juiz não busca necessariamente punir os envolvidos, mas restituir (ou não) ao trabalhador o que lhe é de direito, de acordo com as leis vigentes. Entretanto, nem todos os sistemas de justiça seguem essa diretriz.

No sistema de Justiça Penal, por exemplo, existe o que os especialistas denominam de "demanda punitiva" ou "punitivismo". Segundo a concepção de justiça punitiva, o desequilíbrio produzido pela injustiça só pode ser restabelecido mediante a imposição de uma punição àquele que perturbou a ordem. Assim, defende-se a ideia de que, na escola, por exemplo, o estudante indisciplinado deve ser suspenso, a criança que desobedece aos pais deve ser privada de algo que lhe dê prazer e o criminoso deve ser encarcerado. De acordo com esse entendimento, quanto mais grave é o delito, maior deve ser a punição, e a força do braço da justiça é medida por sua capacidade de punir o condenado, fazendo-o sofrer.

A relação entre punição e sofrimento não é nova. Do século XV ao XVII, a mentalidade cristã dominante, com base na qual se associava crime a pecado, era o fundamento da prática do **suplício**: aquele que cometia um crime, antes de transgredir a lei humana, havia ofendido a lei de Deus e, por isso, merecia uma punição proporcional a seu erro.

O suplício satisfazia o desejo de vingança da sociedade. Além disso, concentrava poderes no Estado e transformava a violência em um ato planejado, metódico e controlado. Nele residia uma mensagem ambígua: por um lado, era a garantia da manutenção da ordem pelo Estado; por outro, era uma ameaça para todo aquele que não se submetesse ao poder real.

> O suplício tem então uma função jurídico-política. É um cerimonial para reconstituir a soberania lesada por um instante. [...] A execução pública [...] se insere em toda a série dos grandes rituais do poder eclipsado e restaurado [...].
>
> [...] A justiça do rei mostra-se como uma justiça armada. O **gládio** que pune o culpado é também o que destrói os inimigos. Todo um aparato militar cerca o suplício: sentinelas, arqueiros, policiais, soldados. Pois importa, evidentemente, impedir qualquer evasão ou ato de violência; importa prevenir também, da parte do povo, um movimento de simpatia para salvar os condenados ou uma onda de indignação para matá-los imediatamente; importa igualmente lembrar que em todo crime há uma espécie de **sublevação** contra a lei e que o criminoso é um inimigo do príncipe. [...]
>
> FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 49-50.

Suplício: punição corporal ordenada por uma sentença, tortura.

Gládio: tipo de espada.

Sublevação: nesse caso, rebelião, revolta.

Classificação indicativa da série *Olhos que condenam:* 16 anos.

OUTRAS FONTES

Olhos que condenam

Direção: Ava Duvernay. Estados Unidos, 2019. Duração: 296 minutos. (Série).

A história é baseada no caso real de cinco adolescentes de Nova York, nos Estados Unidos, que, em 1989, foram acusados injustamente de um crime brutal, apesar das provas contrárias. Garantir um julgamento justo e imparcial é uma forma de prevenir a condenação de pessoas inocentes.



FRANZ HOGENBERG - BIBLIOTECA PÚBLICA E UNIVERSITÁRIA, GENEBRA

O suplício de Anne du Bourg, gravura de Franz Hogenberg, século XVI. Nesse período, os suplícios eram rituais públicos, pois deviam instilar o medo e o terror na população, gravando-os na memória dos súditos.

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

Apesar da distância temporal que nos separa da prática dos suplícios, ainda hoje há quem avalie a capacidade do Estado para garantir a justiça pela dureza com que trata aqueles que se desviam da lei. Por essa lógica, nem o encarceramento seria suficientemente severo para punir crimes graves, desconsiderando, entre outros fatores, as condições precárias das prisões brasileiras, a responsabilidade do Estado sobre as pessoas encarceradas e as violações de direitos que podem decorrer disso.

> [...] Tem-se de forma incoerente o entendimento para um terço da população de que os "direitos humanos deveriam ser só para pessoas direitas"; 43% dos pesquisados entendem que "bandido bom é bandido morto" [...]; e 73% dos cidadãos inquiridos pela pesquisa se declararam ser favoráveis ao "endurecimento das condições [carcerárias em desfavor] dos presidiários" [...].
>
> [...] Como sustentar, diante da evolução conceitual e das demais características dos direitos humanos, a prática de penas corporais, cruéis e de morte, o encrudelecimento do sistema carcerário, [...] dentre outras questões respondidas e tidas como aceitáveis por parte significativa da população brasileira?
>
> Referidas respostas demonstram de maneira clara a baixa compreensão de nosso povo sobre os principais desdobramentos do conceito de direitos humanos, apresentando, ainda, um [...] desejo de vingança, pouca ou nenhuma preocupação com a ressocialização do ser humano e com o respeito à dignidade da pessoa humana, independentemente de se tratar ou não de um encarcerado.

MAGALHÃES, Carlos Antônio de; MOURA, Evânio. Direitos humanos, pena de morte e sistema prisional. *In*: VENTURI, Gustavo (org.). **Direitos humanos**: percepções da opinião pública – análises de pesquisa nacional. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. p. 78-79.

O modelo de justiça punitiva baseado na retribuição, majoritário na racionalidade penal moderna, tem como foco a pessoa que infringe a lei e define um crime como uma ofensa ao Estado e à sociedade, punindo-o com uma pena que não pode ser desproporcional, procurando retribuir o mal causado pela infração com uma pena estabelecida pelo Estado. Dessa forma, esse modelo de justiça visa punir o infrator pelo ato cometido e desencorajar outras pessoas a fazer o mesmo com a intenção de prevenir novos crimes, entre outras justificativas atribuídas pelas sociedades ao sistema penal.

OBJETO DIGITAL **Infográfico clicável: Leis brasileiras do direito digital**

OUTRAS FONTES

Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal

Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

O livro, uma mescla de trabalho jornalístico e reflexão filosófica, aborda o julgamento de Adolf Eichmann, um dos principais responsáveis pela deportação dos judeus durante o Holocausto na década de 1960, em Jerusalém. Ao acompanhar o julgamento, Arendt investiga questões como a capacidade do Estado de transformar o exercício da violência em mero cumprimento de metas.



MARLENE BERGAMO/FOLHAPRESS

Os dados numéricos sobre o sistema penitenciário no Brasil foram retirados de: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (org.). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública – 2022**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. p. 380-381, 438.

Pavilhão de penitenciária feminina em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2010. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança pública, em 2021, 820.689 pessoas estavam privadas de liberdade no sistema penitenciário. O número de vagas disponíveis à época era de 634.469.

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

Justiça restaurativa

Um dos exemplos de injustiça mais marcantes da história contemporânea foi o regime do *apartheid*, que vigorou na África do Sul. Esse país foi fundado com o nome União Sul-Africana no início do século XX, a partir da união de vários territórios dominados pelos britânicos no extremo sul do continente africano, e se tornou independente do Reino Unido em 1931. Poucos anos depois do fim da Segunda Guerra Mundial, as eleições sul-africanas de 1948 foram vencidas pelo Partido Nacional, que representava os interesses da minoria branca. Uma das primeiras medidas do governo eleito foi adotar uma política de segregação racial, reforçando a marginalização da maioria negra que já vinha ocorrendo desde o período da dominação colonial.

Nos anos seguintes, as medidas segregacionistas se radicalizaram e elevaram a tensão entre brancos e negros. Diante do impedimento da atuação democrática de grupos políticos que se opunham ao regime e do uso da repressão contra seus representantes, uma parcela da população organizou a resistência por meio da luta armada. Um dos principais líderes da resistência negra foi Nelson Mandela. Preso em 1962 e condenado à prisão perpétua, ele viveu em condições degradantes na prisão, submetido a trabalhos forçados, tendo pouquíssimo contato com familiares e sendo diversas vezes punido com períodos na solitária.

Os anos que se seguiram à prisão de Mandela foram marcados pela violência na África do Sul e por forte pressão internacional pelo fim do *apartheid*. Em 1990, quando Frederik W. de Klerk assumiu a presidência, Mandela aceitou um acordo de soltura, e quatro anos depois foi eleito presidente da África do Sul. O antigo defensor da luta armada encontrou um país dividido e sob forte tensão. Apesar das injustiças sofridas, Mandela rejeitou o caminho da punição a seus antigos inimigos e adotou princípios de justiça restaurativa para reorganizar e pacificar a nação. O sucesso de uma política de justiça baseada na conciliação, e não na punição, garantiu prosperidade e estabilidade à África do Sul, embora a desigualdade social ainda persista.

A justiça restaurativa foi formalmente instituída no Brasil em 2016. Usada principalmente em crimes de pequeno e médio potencial ofensivo, tem apresentado bons resultados, colaborando para a recuperação dos réus e para a pacificação das relações sociais.

OUTRAS FONTES

Invictus
Direção: Clint Eastwood. Estados Unidos, 2009. Duração: 134 minutos.

O filme aborda parte da história de Nelson Mandela após ser eleito presidente da África do Sul, destacando a tentativa de integrar negros e brancos naquele país.

Classificação indicativa do filme *Invictus*: livre.



JON EEG/POOL PHOTO/AP/IMAGEPLUS

Nelson Mandela e Frederik W. de Klerk recebem o Nobel da Paz de 1993, em Oslo, Noruega. Os dois líderes foram premiados pelos esforços de pacificação da África do Sul nas negociações pelo fim do regime do *apartheid*.

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

A justiça restaurativa representa uma alternativa ao modelo de justiça retributiva-punitiva. Na prática, enquanto no modelo retributivo o foco é a pessoa acusada de infringir a lei, sua infração e a pena que lhe será aplicada, na justiça restaurativa a ênfase passa a ser o dano causado à vítima, pessoa ou comunidade ofendida e sua reparação.

A justiça restaurativa procura resolver os conflitos de uma forma não violenta e consensual, tendo em vista a negociação, a reparação de danos e, na medida do possível, a restauração das relações afetadas pelo conflito. O objetivo não é substituir o direito penal, mas encontrar outras formas de contribuir para alcançar a justiça.

Nos processos da justiça restaurativa, como os **círculos restaurativos**, a vítima e a comunidade afetada têm espaço para se expressar e, mediante a responsabilização do infrator – que deve reparar o dano cometido –, participam das decisões sobre a resolução dos problemas gerados, estabelecendo acordos. Para isso, contam com o auxílio de um facilitador, que deve atuar de forma justa e imparcial, utilizando ferramentas de mediação e de conciliação.

Círculos restaurativos: reuniões entre as pessoas envolvidas em um conflito, mediadas por um facilitador, das quais outras pessoas interessadas na solução (familiares, membros da comunidade) também podem participar.

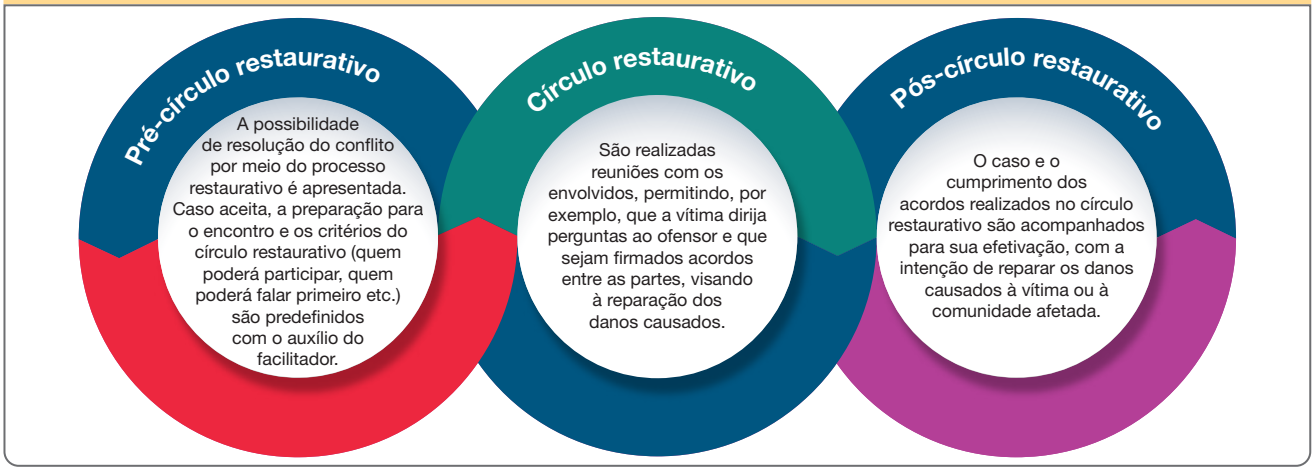
Nesse modelo de justiça, a ideia central é restaurar a dignidade e o bem-estar da pessoa ou da comunidade prejudicada, com o foco nas necessidades delas e na responsabilidade que o ofensor tem de reparar o dano que provocou, como indica o artigo do *Senado Federal* a seguir.

> [...] À primeira vista, o modelo pode parecer ingênuo e excessivamente brando com os autores de crimes. Entretanto, o método pelo qual a justiça atua como facilitadora de um acordo entre a parte que errou e a vítima pode servir como alternativa para um país sobrecarregado por crimes, em boa parte impunes, e pelos problemas decorrentes de um sistema prisional violento e pouco educativo.
>
> Por intermédio de um facilitador, a justiça restaurativa reúne vítima, ofensor e comunidade – o que pode incluir a família dos envolvidos e testemunhas. O facilitador atua como único representante do aparato judicial. O papel dele é acompanhar o processo, não tomar decisões ou proferir sentenças. Cabe à vítima o papel principal, como decidir os locais das reuniões, dias e horários, além de aceitar a oferta de reparação, recuperando o poder que lhe havia sido subtraído pela ação do ofensor. O desfecho resulta do entendimento entre os envolvidos.

ARAUJO, Ana Luisa. Justiça restaurativa contribui para pacificação da sociedade. **Senado Federal**, Brasília, DF, 3 jul. 2019. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/justica-restaurativa-contribui-para-pacificacao-da-sociedade. Acesso em: 28 ago. 2024.

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

Ciclos da justiça restaurativa



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: JUSTIÇA restaurativa juvenil se expande no Brasil. **Conselho Nacional de Justiça**, Brasília, DF, 17 ago. 2017. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/justica-restaurativa-juvenil-se-expande-no-brasil/. Acesso em: 28 ago. 2024.

RESPONDA NO CADERNO.

ATIVIDADES

1. **Você estudou que o acesso à justiça e o direito à defesa são direitos fundamentais garantidos pela Constituição Brasileira e pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Faça uma pesquisa e selecione os artigos 7 e 10 desse último documento. Depois, compare-os com o inciso LV do artigo 5º da Constituição Brasileira e, por fim, responda às questões.**

   a. Qual é a relação entre os dois documentos no que se refere à aplicação da justiça? Explique.

   b. Você acredita que esses direitos estão concretizados? Por quê?

2. **Reúna-se com dois colegas e leiam o trecho da história em quadrinhos a seguir. Imaginem os desdobramentos possíveis para a situação narrada e busquem um encaminhamento pacífico para o cenário que ela prenuncia. Para isso, sigam os procedimentos indicados.**



Justiça com as próprias mãos, de Galvão Bertazzi, 2017.

- Planejem e desenhem a continuidade da história imaginando uma solução pacífica possível.
- Apresentem o resultado para a turma e comparem a solução de vocês com as dos colegas.

3. **No caderno, faça um quadro comparativo sobre a justiça punitiva-retributiva e a restaurativa e, ao final, redija um texto apontando três diferenças entre elas.**

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

Interdisciplinaridade com língua portuguesa

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

Nesta etapa, você refletiu sobre a importância do acesso à justiça como um direito que deve ser garantido a todos; conheceu um pouco da história e do funcionamento da Justiça do Trabalho; e identificou dois modelos de justiça: a justiça punitiva-retributiva e a justiça restaurativa. Agora, com os colegas, você vai produzir um *storyboard* para o curta-metragem do grupo.

1. **Para iniciar, reúna-se com os colegas de grupo e retomem o roteiro produzido na Etapa 2, avaliado pelo professor e ajustado por vocês. O roteiro servirá de base para a criação do storyboard. Caso seja necessário fazer algum ajuste, aproveitem esse momento para isso.** O formato do *storyboard* tem semelhanças com o das HQs, mas ele é utilizado apenas para uma visualização prévia na criação de filmes, *videogames*, animações etc. Por isso, é importante que o roteiro do curta-metragem esteja bem definido pelo grupo. Porém, não é necessário preocupar-se com a finalização estética do *storyboard* como em uma HQ, pois ele servirá apenas como base para a criação das cenas e para a composição das sequências que devem ser filmadas mais adiante.

2. **Com o roteiro ajustado, é hora de iniciar a produção do *storyboard*. Essa ferramenta permitirá ao grupo visualizar as cenas do roteiro do curta-metragem de forma rápida. Nesse momento, as características visuais são o foco da produção, por isso, testem o modo como as principais cenas podem ser compostas por meio dos esboços.**

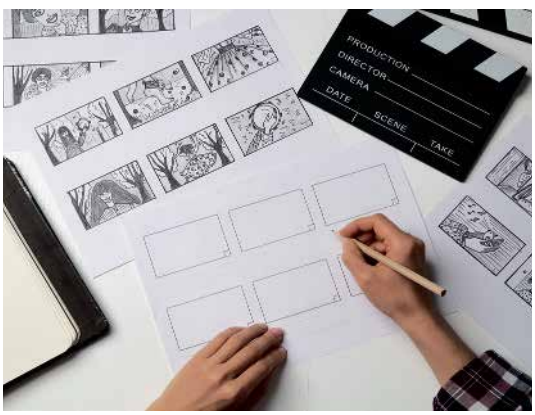
   Pensem a partir de que ângulos as cenas devem ser filmadas para orientar as gravações. O grupo poderá utilizar materiais de desenho ou ferramentas digitais, caso estejam disponíveis.

   Decidam coletivamente se o grupo fará um *storyboard* mais detalhado, com indicações visuais bastante específicas de cada cena, ou mais aberto, apenas com as cenas principais. Lembrem-se de que esse material os ajudará no momento das filmagens, da edição e da montagem do curta-metragem.

   Se o grupo utilizar materiais de desenho, utilizem folhas de papel A3 e desenhem uma sequência de retângulos, formando pequenas células. Cada uma delas corresponderá a uma cena na ordem em que deve aparecer no curta-metragem. Numerem ou nomeiem cada cena, estabelecendo a sequência do curta-metragem.

3. **Elaborem os esboços com a representação visual dos eventos mais importantes em cada cena do roteiro. Para refletirem sobre os tipos de enquadramento de câmera mais adequados à cada cena, vocês podem considerar as seguintes indicações:**
   - plano geral – a câmera capta todo o ambiente da ação – uma praia, um parque, uma sala de aula etc.;
   - plano aberto – a câmera enfatiza os personagens no ambiente com os elementos deste;
   - plano americano – os personagens são filmados do joelho para cima para destacar seus movimentos;
   - plano conjunto – a câmera enfatiza um grupo de personagens no mesmo plano;
   - plano médio – a câmera filma a metade superior do corpo do personagem;
   - plano fechado – a câmera capta o personagem dos ombros até a cabeça;
   - *close-up* – a câmera filma só o rosto do personagem para destacar suas emoções.

4. **Revisem o *storyboard* verificando se a disposição está de acordo com a história que o grupo pretende contar. Se desejarem, vocês também podem utilizar cores para enfatizar as mensagens e emoções que o grupo pretende transmitir. Ao concluírem a versão final do *storyboard*, entreguem-no para a avaliação do professor.**



OLEKSANDR TODOROV/ISTOCK/GETTY IMAGES

Artista criando um *storyboard* para um filme. Fotografia de 2021. Por meio do *storyboard*, a narrativa ganha uma sequência visual com base no roteiro.

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

ETAPA 4

Mediação de conflitos

Para resolver os conflitos do cotidiano e lidar com as situações injustas, existem diversas ferramentas, métodos e técnicas que permitem amenizar os desentendimentos e alcançar soluções pacíficas e negociadas para eles, de forma similar aos princípios da Justiça do Trabalho e as técnicas da justiça restaurativa. Nesta etapa, você conhecerá algumas delas e refletirá sobre como elas podem contribuir para a cultura de paz na escola.

Nesta etapa, você vai

- Valorizar o diálogo e as soluções racionais e negociadas para os conflitos cotidianos, rejeitando a violência como solução e promovendo a cultura da paz.
- Conhecer técnicas empregadas para promover acordos pacíficos, como a comunicação não violenta, a escuta ativa e a mediação de conflitos.
- Realizar os ensaios e as filmagens para a produção do curta-metragem.

A importância do diálogo e da comunicação

Diferenças de aspirações e de desejos, competição pelo uso ou pela posse de um recurso, percepção de que um grupo ou um indivíduo pode prejudicar interesses, convicções ou normas de uma comunidade, reflexos dos próprios conflitos internos: todos esses elementos podem ser encontrados entre as causas de divergências no cotidiano.

Os conflitos fazem parte da experiência de conviver e, em alguns cenários, eles podem ser considerados de forma positiva. Afinal, a ausência de conflitos, às vezes, não é um sinal de harmonia, mas sim de ausência de diálogo: não é que não existam pontos de vista divergentes, mas as pessoas não se sentem seguras para expô-los.

A inexistência do diálogo pode resultar na irrupção da violência. Por isso, a linguagem têm um papel fundamental no resultado dos conflitos e na forma como lidamos com eles. Essa era uma das preocupações do psicólogo estadunidense Marshall Rosenberg, que organizou um método chamado **comunicação não violenta**. O livro de Rosenberg sobre esse tema inicia-se com o seguinte poema:

> As palavras são janelas ou são muros,
> Nos condenam ou nos alforriam. [...]
> Tente ouvir em minhas palavras
> Sentimentos que partilhamos. [...]

BEBERMEYER, Ruth. Palavras são janelas [ou muros]. *In*: ROSENBERG, Marshall Bertram. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Summus, 2021. *E-book*.



RAFAEL HUPSEL/FOLHAPRESS

Estudantes passam o objeto de fala em uma roda de conversa no projeto Cultura da Paz, que visa mediar conflitos entre os jovens. Laranjal Paulista, São Paulo. Fotografia de 2018.

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

Uma vez que a palavra pode produzir tanto o entendimento como a desavença, Rosenberg sugeriu o uso de algumas técnicas para evitar o uso das palavras de forma automática ou pouco consciente. O objetivo é favorecer o diálogo pleno e compassivo e nos afastar de qualquer forma de violência. Entre os principais procedimentos da comunicação não violenta destacam-se:

- a **observação** sem julgamentos;
- a **identificação** e a **expressão** dos próprios sentimentos;
- o reconhecimento da **responsabilidade** sobre os próprios sentimentos e ações;
- a **comunicação** das próprias necessidades;
- o **acolhimento** receptivo e empático da comunicação que recebemos dos outros.

Desse modo, para estabelecer uma comunicação fluente, seja para expressar-se, seja para receber informações, a comunicação não violenta tem como base o desenvolvimento desses quatro componentes: a observação do que, de fato, está acontecendo em determinada situação – levando em conta que observar não é avaliar, fazer juízos morais, comparações ou críticas; a identificação dos próprios sentimentos diante dessa situação – o que requer diferenciar os próprios sentimentos dos pensamentos e do que acreditamos que os outros estão pensando ou sentindo; o reconhecimento das necessidades relacionadas a esses sentimentos; e a elaboração de pedidos específicos, que possam atender às necessidades envolvidas na situação.

Uma das principais ferramentas usadas para receber as informações das outras pessoas são as perguntas. Elas podem confirmar ou desmentir algo que supomos ou imaginamos. É o caso, por exemplo, das perguntas fechadas que resultam em respostas objetivas e podem ajudar a compreender os fatores envolvidos em um conflito. Por exemplo, "Ontem você chegou atrasado?" ou "Você sentiu raiva?" são perguntas fechadas. As perguntas também ampliam as possibilidades de diálogo e de compreensão dos sentimentos e dos pontos de vista das outras pessoas. Isso é feito especialmente por meio de perguntas abertas, que requerem respostas mais amplas, refletidas e pessoais, como "O que aconteceu ontem?" ou "Como você se sentiu?".

A importância da escuta

Para compreender os outros, tão importante quanto fazer boas perguntas é escutar as respostas. Trata-se de uma escuta ativa e acolhedora que parte do "não saber", isto é, da presunção de que uma pessoa desconhece o que a outra tem a oferecer, mas tem interesse legítimo em descobrir. Nesse tipo de escuta, o interlocutor se sente valorizado e seguro para se expressar, identificar o que sente e comunicar aquilo de que necessita.

Esses sentimentos tornam as pessoas mais propensas a construir pontes de diálogo e mais dispostas a conviver, entendendo o dissenso como parte da experiência humana. Quando isso acontece, abrem-se diversos caminhos negociados para solucionar um conflito por meio do entendimento mútuo e da não violência.



FG TRADE/GETTY IMAGES

Jovens conversam em estação de metrô em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2023. A escuta atenta é importante para resolver conflitos de forma pacífica. Por meio dela, é possível compreender as necessidades do outro, passo fundamental para atingir consenso.

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

Mediação: uma ferramenta de conciliação

A mediação de conflitos é uma ferramenta empregada para solucionar desentendimentos e promover acordos. Ela consiste em uma intervenção em um conflito feita por um terceiro, o mediador, que é uma pessoa qualificada para isso. É utilizada quando as partes em atrito não encontraram por si mesmas ou com o auxílio de outras estratégias, como o diálogo direto, os meios necessários para comunicar-se de forma efetiva, dialogar e estabelecer acordos capazes de resolver a situação.

A mediação de conflitos incentiva o reconhecimento das responsabilidades individuais de cada uma das pessoas envolvidas na situação. Além disso, tem o objetivo de fornecer recursos para que as partes solucionem o conflito com os menores prejuízos possíveis aos envolvidos.

Para a realização da mediação de conflitos, é fundamental que os protagonistas da situação solicitem essa mediação externa, concordando com regras previamente acordadas, como número determinado de encontros realizados em tempo e espaço definidos. É preciso também que todos os envolvidos estejam dispostos a apaziguar a desavença e a fazer mudanças.

Nesse contexto, a comunicação é fundamental. Por isso, o mediador tem uma formação específica e deve preservar o sigilo das conversas envolvendo os participantes, garantindo liberdade para que eles possam se expressar, sempre de modo respeitoso, não sendo admitidos insultos ou ataques de qualquer espécie.

O mediador precisa ser reconhecido pelas partes para essa função e deve estar comprometido com a imparcialidade, ou seja, não pode tomar partido de nenhum dos participantes. Os protagonistas do conflito têm o compromisso de dialogar, falar das dificuldades relacionadas à situação e empenhar-se para equacioná-la e resolvê-la de forma pacífica e conciliada.

RESPONDA NO CADERNO.

ATIVIDADES

1. Analise a tirinha a seguir e, depois, responda às questões.



Costurando diálogos, tirinha de Clara Gomes, 2021.

a. Você concorda com a afirmação do personagem do primeiro quadrinho? Por quê?

b. Na sua interpretação, no último quadrinho, o que "uma britadeira" e "uma corda de sisal" simbolizam? Que tipo de "costura" elas podem produzir? Justifique seu ponto de vista.

c. De que modo a tirinha pode ser relacionada aos princípios da comunicação não violenta? Explique.

2. Forme uma dupla com um colega para exercitar a capacidade de escuta ativa. Para isso, sigam as orientações:

- Cada um terá 3 minutos para ouvir o outro. Decidam quem irá ouvir e quem irá falar primeiro. Depois, os papéis devem se inverter: aquele que falou primeiro deve ouvir o colega.
- Aquele que ouve não deve interromper a fala do colega, apenas encorajá-lo a falar, fazendo perguntas abertas se for necessário.
- Atente-se à fala do colega e às expressões faciais e corporais dele.
- Preste atenção também à sua própria postura e expressões. Faça contato visual e tente reconhecer as emoções do outro, observando-o sem fazer julgamentos.
- Quando o tempo se esgotar, faça uso de paráfrases (por exemplo, "se entendi bem, você disse que...") e resuma aquilo que entendeu da fala do colega, verificando se o ouviu e compreendeu bem.
- Por fim, conversem sobre as dificuldades e as experiências que a atividade proporcionou.

3. Explique o que é a mediação de conflitos e como ela pode contribuir para solucionar desentendimentos de uma forma não violenta.

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

AGORA, É HORA DE CRIAR

RESPONDA NO CADERNO.

Essa etapa do projeto foi dedicada a uma reflexão sobre a importância do diálogo para soluções não violentas dos conflitos. Você estudou algumas estratégias para isso, como a escuta ativa e a comunicação não violenta. Agora, o grupo irá se reunir para realizar as filmagens do curta-metragem.

1. **Antes de iniciar as filmagens é preciso estabelecer uma divisão do trabalho.**
   - Quem será o diretor?
   - Quem fará as filmagens?
   - Quem fará a produção?
   - Quem ficará a cargo da parte técnica, como iluminação, câmera e áudio?
   - Quem serão os atores, os narradores ou entrevistadores, em caso de um documentário?

   O ideal é que ninguém fique sobrecarregado e cada um contribua com a atividade para a qual tenha mais habilidade. Também é importante destacar pelo menos duas pessoas do grupo para formar a comissão responsável por planejar, com os colegas de outros grupos, o professor e a direção do colégio, a organização do festival de curtas, que deverá ser realizado ao final do projeto.

2. **Definam o cronograma de trabalho:**
   - Selecionem os dias e os horários das filmagens e procurem não fazer tudo de uma vez. Dependendo do roteiro e do *storyboard*, as cenas podem ser filmadas em diferentes ocasiões.
   - Utilizem o *storyboard* para selecionar sequências de cenas que podem ser filmadas juntas por necessitarem das mesmas condições. Por exemplo, se houver cenas externas, em um parque, uma praça ou outro local, o grupo pode agrupá-las para fazer as filmagens no local escolhido em um único dia. Depois, pode definir outra data para filmar todas as cenas internas que dependam de algum cenário.

3. **Os membros do grupo responsáveis pela produção devem elaborar uma lista dos itens, autorizações e outros elementos que devem providenciar.**
   - A produção é responsável por organizar tudo o que será preciso para compor cada cena (figurino, móveis, objetos etc.).
   - Deve obter autorização e combinar os locais para as filmagens.
   - No caso de que sejam feitas entrevistas, a produção deve fazer o contato com os entrevistados, combinando o dia e o local para sua realização.

   Assim, se em uma cena os personagens estão jogando damas, a produção deve providenciar o jogo de tabuleiro; se outra cena é gravada em uma biblioteca, a produção precisa encontrar uma biblioteca onde seja permitido filmar, conseguir a autorização e agendar a filmagem; se o filme é um documentário, a produção precisa ter em mãos os documentos de autorização de uso de imagem dos entrevistados.

4. **Os membros do grupo responsáveis pela parte técnica, como câmeras e captação de áudio, também devem se organizar previamente checando os equipamentos que serão utilizados.**

5. **Os atores devem se preparar antecipadamente para as filmagens ensaiando suas falas e planejando a atuação com o apoio do diretor.**

6. **Entre outras coisas, o diretor se responsabilizará pelas tarefas a seguir.**
   - Orientar as atuações.
   - Determinar a disposição dos objetos no cenário e o modo como cada cena deve ser filmada.
   - Decidir como a câmera deverá ser utilizada: se deve ficar parada, acompanhar o movimento dos personagens, mover-se enquanto eles estão parados, aproximar-se e distanciar-se deles ou dar *zoom* em algum detalhe.
   - Planejar a iluminação: se um personagem será filmado na contraluz ou se a cena será na penumbra.

7. **Encerrada a etapa de planejamento das filmagens, produção e ensaios, é hora de gravar as cenas. Todos estão prontos? Então, luz, câmera e... ação!**

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

Retomando as etapas

Cada uma das etapas contribuiu para que você e seus colegas chegassem até aqui. Na Etapa 1, vocês produziram uma narrativa ficcional sobre a resolução de uma situação injusta. Na Etapa 2, o grupo criou o roteiro do curta-metragem. Na Etapa 3, com base no roteiro, vocês elaboraram o *storyboard*, definindo alguns aspectos visuais da organização do filme. Por fim, na Etapa 4, vocês realizaram a preparação e as filmagens. Agora, você e seus colegas vão reunir os produtos de cada uma dessas etapas e finalizar a produção do curta-metragem, editando e montando o filme.

Criando um curta-metragem

É chegada a hora de abordar a questão da justiça de acordo com o ponto de vista do grupo por meio do curta-metragem! Um curta-metragem é um filme de curta duração, geralmente de até trinta minutos. Nesse projeto, o limite de tempo sugerido é de 15 minutos. Pode-se produzir um curta ficcional ou um documentário. Um curta apresenta os mesmos elementos estéticos que um filme convencional, só que é menor! Depois de todas as fases de produção realizadas nas etapas anteriores, agora é hora de editar, montar e promover o curta-metragem do grupo, que será exibido no festival organizado pela turma.

Objetivo

Produzir um curta-metragem sobre uma situação de injustiça em que a mediação efetiva, com base no diálogo, leve à resolução pacífica do problema representado na história. Como opção, os grupos podem dramatizar ou encenar o roteiro e organizar um festival de teatro na escola para a exibição das produções.

Procedimentos

Por oferecer uma rica experiência sensorial e, ao mesmo tempo, comunicar ideias, o cinema pode causar impactos e provocar reflexões. Mesmo filmes de puro entretenimento, como os de super-heróis, reafirmam e reforçam determinadas imagens e valores que estão impregnados em nossa cultura – por exemplo, uma concepção **maniqueísta** de sociedade em que forças do bem e do mal estão constantemente em conflito.

Um filme pode modificar a maneira como enxergamos determinados aspectos da realidade ao nos apresentar pontos de vista originais ou simplesmente diferentes do nosso. Pode também chamar nossa atenção para questões que considerávamos insignificantes ou nos revelar realidades que simplesmente ignorávamos. Desse modo, não é exagerado dizer que filmes podem mudar nossa vida.

Maniqueísta: nesse caso, relativo a maniqueísmo, divisão simplista do mundo e da realidade entre bons e maus.

Os filmes também podem ser instrumento de transformação ao dar voz a segmentos sociais marginalizados e silenciados, principalmente quando a câmera está nas mãos de seus integrantes. Um exemplo disso é o projeto *Vídeo nas aldeias*, criado no fim da década de 1980, que promove filmes documentais feitos por cineastas indígenas. Os filmes realizados pelos participantes do projeto transmitem o olhar dos diferentes povos indígenas sobre o mundo. Outra experiência nessa linha é o *Cine-favela*, mostra de cinema em que os filmes apresentados são feitos por cineastas que vivem nas periferias, apresentando o ponto de vista desses sujeitos.



Os cineastas Zezinho Yube (à esquerda), da etnia Huni Kui, supervisionando sua assistente na aldeia Mibayã, na Terra Indígena Praia do Carapanã, no Acre, e Takumã Kuikuro (à direita), na aldeia Ipatse, no Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso, durante a gravação de documentários patrocinados pelo projeto *Vídeo nas aldeias*. Fotografias de 2012 e 2007.

ILUSTRAÇÃO: ANDRE BDOIS/ARQUIVO DA EDITORA; FOTOS: VINCENT CARELLI

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

Desse modo, ao finalizarem os curtas sobre soluções pacíficas para situações injustas, procurem considerar quais são as questões relacionadas à justiça mais relevantes para o grupo, para os estudantes da escola e para comunidade mais ampla da qual fazem parte. De que modo o curta-metragem pode contribuir para que vocês possam expressar suas próprias visões de mundo? Para a edição e a montagem final do vídeo, considerem as seguintes orientações:

- **Reúnam todo o material produzido nas etapas anteriores:** retomem o roteiro, o *storyboard* e os arquivos das filmagens. Caso tenham utilizado o texto ficcional produzido na Etapa 1 como base para o argumento do filme, não esqueçam de adicioná-lo ao conjunto e releiam todo o material.
- **Organizem todos os arquivos necessários:** selecionem os vídeos obtidos nas filmagens, os arquivos de áudio com as narrações, efeitos e trilhas sonoras (caso tenham sido utilizadas) e os arquivos de som (caso tenham sido gravados separadamente).
- **Selecionem o software de edição de vídeo que será utilizado:** lembrem-se de que existem boas opções de *softwares* gratuitos para edição. Investiguem se há tutoriais dos *softwares* escolhidos disponíveis na internet.
- **Utilizem equipamentos adequados à edição de vídeo:** para a edição e a montagem do curta-metragem, é recomendável utilizar computadores com boa capacidade de memória e de processamento, mas também existe a possibilidade do uso de *smartphones*. Verifiquem a compatibilidade dos editores de vídeo escolhidos com os equipamentos disponíveis.
- **Assistam ao material gravado:** reúnam o material e definam quais são as cenas e os arquivos que vocês pretendem usar na montagem do curta-metragem. Vocês podem anotar essas informações à parte ou ainda combiná-las aos materiais que já produziram, como o roteiro e o *storyboard*.
- **Escolham as cenas que devem permanecer e as que devem ser descartadas:** a edição é muito trabalhosa; por isso, o roteiro e o *storyboard* podem ajudá-los nessas escolhas.
- **Ajustem o áudio:** caso o áudio tenha sido gravado separadamente, será preciso sincronizá-lo com o vídeo. Talvez seja necessário também fazer ajustes de cor e iluminação nas cenas.
- **Finalizem a edição:** ao finalizarem o primeiro corte, ou seja, a primeira versão editada do curta-metragem, assistam ao material e façam os ajustes necessários até conseguirem o resultado desejado pelo grupo. Não se contentem com o primeiro produto. Trabalhos criativos exigem paciência e experimentação.
- **Atentem-se ao formato do vídeo:** lembrem-se de combinarem com a organização do festival o tipo de formato de vídeo que será usado nas exibições. Antes de exportarem a versão final do curta para o formato combinado, não esqueçam de conferir os créditos da produção.

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

Plano B

Para o produto final, outra opção é criar uma **encenação dramática** em vez de um curta-metragem. Depois, usando a criatividade, vocês devem produzir um **festival de teatro** para apresentar as produções à comunidade em dia e hora agendados, seguindo de modo geral as mesmas orientações dadas em relação ao festival de curtas.

COMPARTILHANDO

1. **Para compartilhar o resultado do projeto, a turma organizará um festival de curtas, com debates após cada exibição. A organização do festival pode começar ainda durante o período de edição dos curtas. Os estudantes indicados para planejar o festival devem formar uma comissão e se reunir em datas agendadas previamente com os representantes de outros grupos, os professores responsáveis pelo projeto e a direção da escola. A comissão deve decidir as seguintes questões**.
   - Todos os vídeos produzidos pela turma serão exibidos no festival ou serão selecionados alguns?
   - Se for feita uma seleção, quem será responsável por ela e quais critérios utilizará?
   - Para quem os vídeos serão exibidos?
   - Haverá um tema geral para o festival, relacionado aos curtas-metragens e às experiências dos participantes?
   - Onde será feita a exibição?
   - Quando o festival será realizado? Se possível, escolham uma data que permita que familiares, amigos, moradores do bairro e eventuais convidados possam assistir aos curtas e participar dos debates.
   - Haverá outras atividades com foco na resolução pacífica de situações de conflito durante o festival?
   - Como serão os debates entre os espectadores e os estudantes envolvidos na criação dos filmes?
   - Como será feita a divulgação do festival?

Autoavaliação

Individualmente, considere os itens do quadro a seguir para avaliar sua aprendizagem e sua participação nas etapas do projeto e na produção do curta-metragem e do festival.

Registre sua autoavaliação no caderno. Depois, analise suas respostas. Retome conceitos não aprendidos e discuta com o professor maneiras de aprimorar os pontos nos quais você indicou as opções "Mais ou menos" ou "Não".

ETAPA 1

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Refleti sobre os impactos das emoções e reações provocadas por situações injustas?			
Identifiquei situações de injustiça no meu cotidiano?			
Compreendi que as desigualdades sociais e raciais produzem injustiças, que podem ser mitigadas pela promoção do trabalho decente e digno?			
Troquei ideias com os colegas na roda de conversa, escutando-os com atenção e me posicionando com propriedade?			
As discussões das quais participei saíram do senso comum e estimularam a reflexão?			
Defendi minhas opiniões com propriedade e racionalidade, sem tentar me impor?			
A criação da narrativa contribuiu para que eu me colocasse no lugar dos outros e examinasse situações conflituosas segundo pontos de vista diferentes do meu?			
Com a narrativa ficcional, consegui comunicar ideias e estimular questionamentos?			

ETAPA 2

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Compreendi as diferenças na forma de conceber a noção de justiça em diferentes sociedades ao longo do tempo?			
Compreendi as relações entre ética e justiça, tendo em vista diferentes pontos de vista filosóficos?			
A produção do roteiro do curta-metragem contribuiu para que eu refletisse sobre diferentes formas de lidar com injustiças e conflitos?			
Argumentei, defendi meu ponto de vista e respeitei as opiniões do grupo durante a produção do roteiro do curta-metragem?			

ETAPA 3

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Entendi a diferença entre justiça punitiva-retributiva e justiça restaurativa?			
Compreendi a importância de assegurar a todas as pessoas o direito à justiça?			
Reconheci a importância da Justiça do Trabalho em promover justiça social por meio da proteção aos direitos dos trabalhadores?			
Assumi compromisso com as soluções dialógicas e pacíficas para os conflitos?			
Os desfechos que imaginei para a história em quadrinhos *Justiça com as próprias mãos* incorporaram ideias derivadas dos textos lidos e das discussões feitas?			
Argumentei, defendi meu ponto de vista e respeitei as opiniões do grupo durante a produção do *storyboard*?			

MODELO MODELO

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

ETAPA 4

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Assimilei diferentes técnicas empregadas na solução pacífica de conflitos?			
Interagi de maneira colaborativa e organizada com os colegas durante as filmagens do curta-metragem?			
Os conceitos, reflexões e propostas desenvolvidos ao longo do projeto foram incorporados ao curta-metragem?			

PRODUZINDO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Soube me organizar e cumprir os prazos?			
Fui proativo e assumi responsabilidades para o projeto ter resultados satisfatórios?			
Soube agir de maneira ponderada na resolução de conflitos e de situações não previstas?			
Contribuí com sugestões e ideias no desenvolvimento do projeto?			
Fui solidário com meus colegas de equipe, ajudando-os em suas tarefas quando eles tiveram alguma dificuldade?			
Incentivei colegas a se dedicar à produção do curta-metragem e do festival?			
Apliquei noções de justiça na relação com meus colegas durante a execução do projeto?			
Colaborei para que o curta-metragem e sua mensagem chegassem a outras pessoas de maneira compreensível e eficaz?			

Avaliação do projeto

Junte-se aos colegas de grupo e avaliem os trabalhos desenvolvidos e a apresentação realizada na escola. Para isso, discutam os itens do quadro a seguir. Registrem no caderno as respostas que deram a cada item.

Depois, socializem as respostas do grupo com os demais estudantes. Conversem sobre os pontos positivos do evento e sobre os aspectos que podem ser aperfeiçoados. Durante essa conversa, refiram-se a situações, e não a pessoas.

AVALIAÇÃO

Critérios de avaliação	Sim	Mais ou menos	Não
Nas conversas sobre os casos de injustiça, você e seus colegas expuseram seus sentimentos e reações diante de situações injustas?			
Nas discussões propiciadas pelo desenvolvimento do projeto, você avaliou se age de maneira justa e ética no convívio com colegas, familiares etc.?			
Os grupos envolvidos no projeto conseguiram produzir os curtas-metragens, equacionando eventuais tensões e desentendimentos entre seus membros?			
Os curtas-metragens eram criativos e interessantes?			
As produções foram feitas com dedicação e cuidado técnico?			
O festival despertou a atenção do público e incentivou a reflexão?			
O festival de curtas-metragens apresentou filmes capazes de estimular o aprofundamento dos debates na escola?			
O festival envolveu o público, além das pessoas que executaram o projeto?			
Os debates suscitados pelo festival colaboraram para que o público refletisse sobre a necessidade de agir com justiça no convívio com os demais?			
O projeto contribuiu para incentivar a resolução de conflitos por meio do diálogo na escola?			

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização e juventude periférica: desigualdades, autogerenciamento e novas formas de controle do trabalho. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 39, n. 3, set./dez., 2020. p. 579-587.

Neste artigo, a autora discute o fenômeno do trabalho plataformizado, as condições de trabalho de entregadores que trabalham por demanda de aplicativo e suas formas de organização.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

A obra aborda temas da filosofia, como a moral, a política, a estética e o conhecimento, contextualizados na atualidade.

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

Na obra, a autora faz uma análise do julgamento de Adolf Eichmann, um dos responsáveis pela logística do Holocausto, questionando a relação entre responsabilidade individual e o papel do Estado na criação de atrocidades.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

Análise da filosofia moral, que explora a importância das virtudes éticas e intelectuais, em conjunto com a razão, para a vida moral e plena.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

O autor trata da diferença entre consumo e consumismo e analisa os impactos do estabelecimento da sociedade do consumo.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. 12. ed. Porto Alegre: L&PM, 2017.

O autor analisa o impacto da reprodução em massa na arte, especialmente com o advento da fotografia e do cinema, e como a reprodução técnica transforma seu valor cultural.

BLOCH, Marc. **História e historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998.

A obra reúne artigos sobre os métodos da história, a organização e os instrumentos de trabalho e as formas de representação coletiva.

BOSI, Ecléa. **Cultura de massas e cultura popular**: leituras operárias. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

Na obra, a autora investiga como os operários consomem e interpretam produtos da cultura de massa e da cultura popular.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2024.

Legislação que estabelece os direitos e garantias fundamentais das crianças e dos adolescentes, assegurando sua proteção integral, no Brasil.

BRASIL. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

Documento que consolida as principais diretrizes e direitos voltados para os jovens, de 15 a 29 anos, no Brasil, com base em legislações nacionais e compromissos internacionais.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**. De Gutenberg à internet. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

Este livro apresenta uma análise da história das mídias, desde o surgimento da prensa gráfica de Gutenberg até o das comunicações digitais do início do século XXI.

BUCCI, Eugênio. **Sobre ética e imprensa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

A obra traz discussões sobre os dilemas éticos enfrentados pelo jornalismo contemporâneo, especialmente no que se refere à responsabilidade da mídia em informar o público de forma honesta e transparente.

CABEZA, Manuel Cuenca. O ócio autotélico. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, São Paulo, n. 2, p. 10-29, maio 2016.

No artigo, o autor discute a concepção de ócio como uma atividade intrinsecamente valiosa, que possui significado e propósito em si mesma, devendo ser uma oportunidade para a criatividade, a reflexão e o desenvolvimento pessoal.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

Na obra, a autora analisa a construção do lugar, considerando tanto as dimensões físicas quanto as simbólicas, e como essas interações moldam a experiência humana.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

Nessa obra, o autor aborda o surgimento da internet e seus impactos econômicos, analisando como as transformações produzidas pela tecnologia da informação e o funcionamento de seus fluxos em rede moldaram a dinâmica do capitalismo e das interações sociais no mundo contemporâneo.

CHAUI, Marilena. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

A obra traz uma reflexão crítica sobre o consumo de informações e a necessidade de uma conscientização em relação ao papel da mídia na sociedade contemporânea.

CONDEMI, Silvana; SAVATIER, François. ***Neandertal*, nosso irmão**: uma breve história do homem. São Paulo: Vestígio, 2018.

A obra discute a biologia, a cultura e os modos de vida dos neandertais, desmistificando a ideia de que eram seres primitivos e inferiores, apresentando evidências que sugerem a complexidade social e a adaptabilidade dos neandertais.

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

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Considerada um marco da história do pensamento ocidental, nesta obra o filósofo apresenta o percurso que o conduziu ao desenvolvimento do método guiado pela razão e fundamentado na dúvida.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

O autor examina as práticas de punição e controle social ao longo da história, destacando como as instituições prisionais são reflexo das relações de poder na sociedade.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1997.

A obra propõe uma reflexão sobre a identidade cultural, a diversidade e as formas de resistência em um contexto de mudança constante, enfatizando a importância de compreender essas interações para entender a modernidade.

GROPPO, Luís Antonio. **Introdução à sociologia da juventude**. Jundiaí: Paco Editorial 2017.

O livro aborda temas como identidade, cultura, práticas sociais e o impacto das transformações econômicas e políticas na vida dos jovens.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

Na obra, o autor examina as transformações sociais, econômicas e culturais que caracterizam a era pós-moderna, destacando como essas mudanças afetam as percepções de espaço e de tempo.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX – 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

Dividida em três partes, "A era da catástrofe", "A era de ouro" e "O desmoronamento", a obra aborda a história do século XX considerando como marco inicial a Primeira Guerra Mundial e final o colapso do bloco socialista nos anos 1990.

IGLÉSIAS, Francisco. **A Revolução Industrial**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. v. 11. (Coleção Tudo é História).

A obra analisa as implicações da Revolução Industrial, contextualizando as dinâmicas históricas que moldaram o mundo contemporâneo.

IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie. **Jornalismo, *fake news* & desinformação**: manual para educação e treinamento em jornalismo. Paris: Unesco, 2019.

Os autores abordam a crescente preocupação com a disseminação de informações falsas no ambiente digital, discutindo os impactos das *fake news* na democracia, a ética jornalística e a responsabilidade social da mídia.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2010.

Na obra, o autor explora o conceito de inteligência coletiva e sua relação com as tecnologias digitais e o ciberespaço, destacando a importância da compreensão das dinâmicas do ciberespaço como parte fundamental da experiência humana contemporânea.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

A obra aborda as implicações éticas e políticas da cibercultura, incentivando uma reflexão crítica sobre como essas mudanças afetam as identidades, as sociedades e as formas de experiência no mundo moderno.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

A obra reúne textos fundamentais da história da filosofia, abordando pensadores e correntes filosóficas importantes.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg:** a formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional: Edusp,1972.

Compreendendo as tecnologias como extensão do ser humano, o autor analisa as transformações produzidas pela passagem da cultura oral e da manuscrita, da Idade Média, à tipográfica, durante e após o Renascimento, e, posteriormente, à eletrônica, na Idade Contemporânea.

NASCIMENTO, Melissa Eloá Silveira. Fanzines: reflexões acerca do uso de mídia independente na perspectiva de potencialização de ideias. **Extraprensa**, São Paulo, v. 3, n. 3, 2010.

O artigo analisa a relação entre os fanzines e a democratização da informação, enfatizando seu papel na construção de identidades e como ferramentas que permitem a participação social ativa.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; CASTILHO, Rosane (org.). **Juventudes brasileiras**: questões contemporâneas. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2021.

O livro reúne textos de pesquisadores que investigam as juventudes no Brasil, abordando a violência escolar e seus efeitos na convivência, o uso de tecnologias digitais pelos jovens e os desafios enfrentados por eles para ingressar no mercado de trabalho.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [1948]. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

Documento que estabelece os direitos fundamentais e inalienáveis de todos os seres humanos, independentemente de nacionalidade, raça, religião ou qualquer outra condição.

PAIVA, Raquel (org.). **Ética, cidadania e imprensa**. Rio de Janeiro: Mauad, 2019.

A obra analisa a intersecção entre a ética jornalística, a responsabilidade da imprensa e a cidadania no contexto contemporâneo, destacando o papel da imprensa na formação da opinião pública e na garantia da transparência.

POZZER, Katia Maria Paim. Escritas e escribas: o cuneiforme no antigo Oriente Próximo. **Clássica**, São Paulo, v. 11-12, n. 11-12, p. 61-80, 1998-1999.

No artigo, a autora analisa o sistema de escrita cuneiforme, enfatizando seu papel na Baixa Mesopotâmia.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. **Um toque de clássicos**. Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

Este livro conecta ideias e conceitos das obras de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber como forma de compreender de que modo a industrialização alterou as maneiras de viver e de pensar.

RHEINGOLD, Howard. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996.

O autor analisa como as comunidades digitais, que podem ser formadas em fóruns, redes sociais e outras plataformas, proporcionam novos espaços para interação social, troca de ideias e construção de identidades coletivas.

ROSENBERG, Marshall Bertram. **Comunicação não violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Summus, 2021.

Neste livro, o psicólogo estadunidense defende a comunicação como meio de amenizar e resolver conflitos, utilizando técnicas que têm a não violência como princípio.

SAAD, Beth (org.). **Visibilidade e consumo da informação nas redes sociais**. São Paulo: Formalpress, 2016.

A obra analisa como as plataformas digitais transformaram a maneira de consumir e compartilhar informações, discutindo a dinâmica da visibilidade nas redes sociais e como algoritmos, interações e engajamento influenciam a distribuição e a recepção de conteúdos.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

O livro discute a compreensão do espaço geográfico levando em conta fatores tecnológicos e culturais, explorando as implicações dessas interações nas experiências humanas.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2002.

Nessa obra, o autor enfatiza a importância de uma perspectiva crítica que analise as relações de poder, as desigualdades e as dinâmicas espaciais, promovendo uma compreensão mais holística dos fenômenos geográficos.

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

A obra analisa as rápidas transformações sociais, políticas e culturais que marcam a transição do século XX para o XXI, utilizando a metáfora da montanha-russa para ilustrar as flutuações e incertezas enfrentadas pelas sociedades contemporâneas.

SHINKY, Clay. **A cultura da participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

A obra discute como as tecnologias digitais e as redes sociais estão transformando a maneira como as pessoas interagem e se envolvem em atividades coletivas.

SILVA, Lussandra Martins *et al*. **Cartografia básica e uso de GPS em terras indígenas**: programa de capacitação em proteção territorial. Brasília, DF: Funai/GIZ, 2013.

A obra discute como a capacitação em cartografia básica permite aos indígenas reivindicar e defender seus direitos territoriais de forma mais efetiva, além de promover a autonomia e o fortalecimento de suas identidades culturais.

SILVA, Vicente de Paulo da. O bairro na pequena cidade: para além da identidade, o conflito. **Geo Uerj**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 26-43, 2016.

O artigo discute como as interações de diferentes grupos sociais, interesses econômicos e características físicas dos bairros podem gerar tensões ou conflitos socioespaciais.

SOUZA, Joyce; AVELINO, Rodolfo; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **A sociedade de controle**: manipulação e modulação nas redes digitais. São Paulo: Hedra, 2019.

A obra discute criticamente as dinâmicas de poder nas redes digitais e os desafios que elas apresentam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Este livro aborda a transformação dos costumes populares na Grã-Bretanha no século XVIII, período em que a Primeira Revolução Industrial introduziu novas formas de disciplina entre os trabalhadores.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília, DF: Unesco, 2004.

A obra discute como políticas públicas que considerem as especificidades e as necessidades das juventudes contemporâneas podem ser mais eficazes ao incluir as vozes e as experiências delas em sua diversidade.

VENTURI, Gustavo (org.). **Direitos humanos**: percepções da opinião pública: análises de pesquisa nacional. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

A obra oferece uma visão crítica das dinâmicas sociais que moldam a percepção dos direitos humanos no Brasil, discutindo os desafios enfrentados na promoção e na defesa desses direitos.

WALTZ, Igor. As vozes do Voz das Comunidades: considerações sobre polifonia e dialogismo no discurso da imprensa comunitária. **Fronteiras – estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 221-232, maio/ago. 2017.

A obra ressalta a importância da imprensa comunitária como um espaço de resistência e empoderamento, onde as narrativas locais podem desafiar estereótipos e dar visibilidade às realidades sociais frequentemente marginalizadas.

WARDLE, Claire; DERAKHSHAN, Hossein. **Desordem informacional**: para um quadro interdisciplinar de investigação e elaboração de políticas públicas. Campinas: Unicamp, 2023. (Coleção CLE, 92).

Este livro se dedica a investigar a verdade e a confiança na informação na era digital, conceituando a desinformação e sugerindo caminhos para lidar com o fenômeno.

WOITOWICZ, Karina Janz (org.). **Recortes da mídia alternativa**: histórias e memórias da comunicação no Brasil. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

A obra examina o papel da mídia alternativa na luta por direitos, na promoção de identidades e na preservação da memória coletiva, ressaltando seu impacto na formação da opinião pública e na mobilização social.

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

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

As tecnologias digitais de informação e comunicação estão provocando mudanças profundas na vida em sociedade, especialmente na construção das identidades juvenis. A rapidez e a intensidade dessas transformações, muitas vezes, dificultam a compreensão desses fenômenos.

Nesse contexto, espera-se que, durante o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, os jovens consolidem seus aprendizados e se tornem cidadãos preparados para compreender o mundo do trabalho, projetar o próprio futuro, interagir de forma significativa com o meio em que vivem, inclusive com as ferramentas digitais. Porém, estudos e estatísticas apontam a distância da realidade brasileira desse ideal.

Qual deve ser a direção das políticas educacionais do país para que a escola promova o acesso dos jovens aos recursos, às ferramentas e às práticas digitais e os utilize para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem significativo na construção da identidade dos jovens? Mais do que isso, qual deve ser a direção para que os estudantes se apropriem dessas tecnologias de forma crítica, responsável, ética e propositiva no caminho de uma sociedade plural e inclusiva?

Evidentemente, questões tão complexas relacionadas a realidades diversas não terão uma única resposta, mas já existem estudos, ações e bons resultados que comprovam a possibilidade da realização de práticas educacionais transformadoras, desde que contextualizadas.

Esta obra tem o objetivo de apresentar sugestões de práticas e abordagens alinhadas às mudanças legislativas e às inovações educacionais que podem ser adaptadas a diferentes realidades. Pretende, portanto, fornecer aos professores subsídios para o início de uma caminhada que pode ser realizada em diferentes ritmos e percorrida em diferentes direções.

SUMÁRIO

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS MP003

Base Nacional Comum Curricular MP003

Função social da escola MP003

As competências gerais da Educação Básica MP003

Competências gerais, competências específicas e habilidades MP005

A BNCC para o Ensino Médio MP005

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas MP006

Juventudes e culturas juvenis MP009

Juventudes e educação para a cidadania MP010

O mundo do trabalho MP011

Interdisciplinaridade MP012

Metodologias ativas MP013

Aprendizagem baseada em projetos MP013

Avaliação MP014

Avaliando projetos MP015

O professor como mediador MP017

A formação de leitores competentes MP017

O desenvolvimento da argumentação MP018

A organização da sala de aula MP019

Estudantes com deficiência MP019

Cultura digital, mundo digital MP020

Planejamento individual e coletivo de projetos interdisciplinares MP020

Temas Contemporâneos Transversais MP021

Estrutura da obra MP022

Abertura MP022

Conheça o projeto MP022

Etapas MP023

Produzindo MP023

Avaliando MP023

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS E RESPOSTAS MP024

PROJETO 1 Tecnologia e transformação MP024

PROJETO 2 Protagonismo juvenil para transformar a realidade: nós podemos! MP035

PROJETO 3 Comunicação: consumo e produção responsável de informação MP045

PROJETO 4 O problema das notícias falsas MP055

PROJETO 5 A convivência entre diferentes identidades e culturas MP066

PROJETO 6 Justiça, a condição da vida em sociedade MP076

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS MP087

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que busca nortear a formulação dos currículos dos estados e municípios de todo o Brasil, devendo ser seguido tanto por escolas públicas como por escolas privadas.

O processo de elaboração e redação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental durou cerca de três anos, tendo sido lançada sua primeira versão em 2015, normatizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, após a realização de inúmeras audiências públicas. Já o documento referente ao Ensino Médio foi homologado em 14 de dezembro de 2018 e é a normativa principal utilizada para a construção dos materiais de apoio ao docente.

Função social da escola

Em consonância com os debates e as disposições legais definidas desde os anos 1990, a BNCC reafirma o compromisso com a formação integral dos educandos, entendida como o desenvolvimento humano global em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva e socioemocional. Assim, o objetivo da educação escolar deixa de ser exclusivamente a transmissão dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares, passando a visar também a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O documento reconhece a diversidade sociocultural brasileira, defendendo uma escola aberta à pluralidade e à diversidade, bem como a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola. Expressa, dessa maneira, o compromisso de ultrapassar a exclusão da educação formal, experimentada por vários setores da sociedade brasileira no passado e ainda hoje visível em alguns segmentos. Tais princípios são reforçados ao caracterizar o desenvolvimento global e as aprendizagens essenciais, definidas para cada etapa da Educação Básica, como direitos das crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros (Brasil, p. 7), a serem observados em todo o território nacional.

> [...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. p. 14.

As competências gerais da Educação Básica

As aprendizagens essenciais definidas pela BNCC estão expressas em um conjunto de competências e habilidades assim descritas: "competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". (Brasil, p. 8)

As competências, como elementos norteadores da aprendizagem em várias modalidades e níveis de escolaridade, vêm sendo discutidas há algumas décadas, em vários países e em organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O termo *competência* foi empregado primeiro no mundo empresarial, a partir dos anos 1970, designando a qualidade do profissional capaz de realizar de modo eficiente uma ou mais tarefas. Tem configurado, desde então, sistemas de gestão do trabalho e de programas de formação profissional, migrando em seguida para o campo da Educação Básica e do Ensino Superior.

Tradicionalmente, os currículos escolares se organizaram com base em disciplinas cientificamente constituídas. De acordo com Zabala e Arnau, esse modelo prioriza saberes teóricos e baseia-se, frequentemente, na memorização de conteúdos a serem aferidos, com o objetivo de promoção para etapa posterior de ensino ou aprovação em concursos públicos. Os procedimentos, as estratégias, as atitudes e os valores não são vistos como objetos de ensino. Ainda segundo esses autores, esse modelo entrou em crise devido às mudanças nas universidades (no caso da União Europeia), à pressão social por um ensino voltado para situações ou problemas reais da vida cotidiana, pessoal ou profissional, e às críticas ao seu caráter seletivo e excludente.

> O ensino deve ser para todos, independentemente de suas possibilidades profissionais. Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte, assim, na finalidade primordial da escola. A formação integral da pessoa como função básica, em lugar da **função propedêutica**. Um ensino que não esteja baseado na seleção dos "melhores", mas sim que cumpra uma **função orientadora** que facilite a cada um dos alunos o acesso aos meios para que possam se desenvolver conforme suas possibilidades, em todas as etapas da vida; ou seja, uma escola que forme em todas as competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional.
>
> ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2010. p. 22.

Com a homologação da BNCC, as redes e os sistemas de ensino passaram a ter como tarefa construir currículos que considerem as aprendizagens essenciais definidas por esse documento, visando assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica.

Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

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

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Continua

Continuação

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. p. 9-10.

Competências gerais, competências específicas e habilidades

A formação integral, orientada por competências e habilidades, não significa o abandono dos componentes curriculares. As competências não configuram um conhecimento abstrato, com existência autônoma, pois estão sempre referidas a contextos concretos e se desdobram em feixes de habilidades, pautadas pelas várias áreas do conhecimento e respectivos componentes, mobilizando, portanto, um conjunto de saberes. Ao longo da Educação Básica, os estudantes se apropriam paulatinamente das competências e habilidades, em um processo em espiral construído com base nas temáticas e estratégias de ensino-aprendizagem propostas e considerando seu amadurecimento intelectual. Nesse sentido, a BNCC se distancia da ideia de "acumulação de conhecimentos" e propõe desenvolver a capacidade dos educandos de acessar os diferentes componentes curriculares, seja na vida escolar, seja em sua trajetória pessoal, profissional e cidadã.

Vale lembrar que as competências gerais, as competências específicas e as habilidades definidas pela BNCC não constituem um currículo, cuja construção é tarefa das escolas e dos professores, que será pautado pelas características e demandas dos estudantes, pelos Projetos Político-Pedagógicos da escola e pelos programas estaduais ou municipais.

> As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade.
>
> MACHADO, Nílson José. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e os desafios da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 145-146.

A BNCC para o Ensino Médio

As aprendizagens essenciais definidas pela BNCC para o Ensino Médio estão organizadas em quatro áreas do conhecimento, correspondentes à Formação Geral Básica: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Os itinerários formativos, conjunto de unidades curriculares, devem possibilitar ao estudante aprofundar seus conhecimentos e prepará-lo para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. Os itinerários formativos deverão ser organizados de modo a garantir o aprofundamento das aprendizagens essenciais e possibilitar opções aos estudantes, de acordo com o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

De acordo com a Lei nº 14.945/2024, que alterou a reforma do Ensino Médio aprovada em 2017, a Formação Geral Básica foi ampliada para 2.400 horas, sendo que para os itinerários formativos devem ser reservadas 600 horas. São cargas horárias mínimas, que consideram os três anos de duração da etapa final da Educação Básica.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Segundo a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por filosofia, geografia, história e sociologia e tem como propósito que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos de forma ética (entre indivíduos, saberes e culturas distintas), de elaborar hipóteses e argumentos com base em fontes confiáveis e sólidas, e de analisar e usar de forma consciente e crítica as novas tecnologias de informação e comunicação, favorecendo, assim, o protagonismo juvenil.

Considerando a aprendizagem básica a ser garantida aos estudantes do Ensino Médio, a BNCC definiu categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas fundamentais à formação dos estudantes:

- **Tempo e espaço:** permitem aos estudantes analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e seu desenvolvimento no tempo e no espaço, além de analisar acontecimentos ocorridos em circunstâncias variadas e compreender processos marcados por continuidade, mudanças e rupturas. Objetiva-se ampliar as capacidades de analisar processos e operacionalizar conceitos, utilizando diferentes linguagens, fontes e narrativas para a compreensão de eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- **Território e fronteira:** possibilitam aos estudantes compreender os processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras de diversas naturezas, direcionar a curiosidade investigativa sobre seu lugar no mundo, enunciar aproximações e reconhecer diferenças. Objetiva-se que eles compreendam o significado histórico e político da produção do espaço, de formação de territórios, territorialidades e fronteiras, bem como a ocupação humana, as dinâmicas populacionais, os conflitos sociais, os aspectos étnicos e culturais, características socioeconômicas, dentre outros.
- **Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética:** fomentam o desenvolvimento de uma percepção aguçada e crítica dos jovens sobre quem eles são e sobre a sociedade em que vivem. Propõe-se contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza, levando em consideração os impactos socioambientais decorrentes dos usos dos recursos naturais, e suscitar, nos estudantes, proposições que promovam a consciência socioambiental, o consumo responsável e atitudes éticas para a sustentabilidade do planeta. O aprofundamento dessas categorias também propicia aos estudantes a capacidade de compreender as diferentes formas de organização social baseadas em práticas, tradições, hábitos e valores específicos.
- **Política e trabalho:** permitem aos estudantes compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e sua atuação, além de identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. Objetiva-se que os estudantes compreendam o significado do trabalho em diferentes contextos históricos, analisando as contradições, reconhecendo as variadas formas de desigualdade e violência e discutindo alternativas políticas e sociais que promovam a defesa de princípios éticos e democráticos, com base no respeito aos direitos humanos.

Para garantir o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a BNCC estabelece para o Ensino Médio o desenvolvimento de seis **competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, cada uma delas relacionada a um conjunto de habilidades.

Competências específicas e habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio

Competência específica 1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
Habilidades	**(EM13CHS101)** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. **(EM13CHS102)** Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

Continua

Continuação

Habilidades	**(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). **(EM13CHS104)** Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. **(EM13CHS105)** Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. **(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Competência específica 2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
Habilidades	**(EM13CHS201)** Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. **(EM13CHS202)** Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. **(EM13CHS203)** Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/ barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/ obscurantismo, cidade/campo, entre outras). **(EM13CHS204)** Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. **(EM13CHS205)** Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis. **(EM13CHS206)** Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.
Competência específica 3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Continua

Continuação

Habilidades	**(EM13CHS301)** Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. **(EM13CHS302)** Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. **(EM13CHS303)** Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis. **(EM13CHS304)** Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. **(EM13CHS305)** Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. **(EM13CHS306)** Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
Competência específica 4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
Habilidades	**(EM13CHS401)** Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. **(EM13CHS402)** Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. **(EM13CHS403)** Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos. **(EM13CHS404)** Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
Competência específica 5	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
Habilidades	**(EM13CHS501)** Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. **(EM13CHS502)** Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Continua

Continuação

Habilidades	**(EM13CHS503)** Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. **(EM13CHS504)** Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
Competência específica 6	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Habilidades	**(EM13CHS601)** Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. **(EM13CHS602)** Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. **(EM13CHS603)** Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). **(EM13CHS604)** Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais. **(EM13CHS605)** Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. **(EM13CHS606)** Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. p. 571-579.

Juventudes e culturas juvenis

O público-alvo do Ensino Médio situa-se idealmente na faixa etária dos 15 aos 17 ou 18 anos, integrando o período da adolescência, conforme definido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No entanto, outras instituições, como a Unesco, consideram juventude a faixa dos 15 aos 24 anos, marcos flexíveis que podem ser antecipados ou estendidos conforme o contexto social.

Como categoria social, a juventude é um fenômeno recente na história, percebido principalmente nas sociedades modernas ocidentais e acentuado ao longo do século XX, tradicionalmente entendido como uma época de transição para a idade adulta, um tempo de preparação, tendo em vista as exigências impostas pela complexidade crescente da produção e das relações sociais.

Considerada uma "segunda socialização", implica o adiamento do ingresso no mundo do trabalho e um tempo maior da vida dedicado ao estudo em instituições especializadas, como a escola.

O descompasso entre as capacidades físicas dos jovens, de um lado, e seu amadurecimento emocional e social, de outro, resultou na identificação dessa etapa da vida como um período de ambiguidades e tensões em potencial.

Essa descrição, contudo, não pode ser generalizada. Em primeiro lugar, corresponde à condição social das classes médias durante boa parte do século passado. Entre as classes trabalhadoras, no mundo rural e também no urbano, o ingresso no mundo do trabalho impunha-se como necessidade bem mais cedo – o que ocorre até o presente em alguns segmentos sociais –, e o tempo de escolarização era reduzido, quando não inexistente. Em segundo lugar, conforme aponta Helena Abramo:

> [...] foram muitas as mudanças ocorridas durante o século passado, trazidas por transformações econômico-sociais, no mundo do trabalho, no campo dos direitos (por exemplo, as resultantes da coibição do trabalho infantil e na extensão da escolarização), e da cultura (uma intensa valorização da imagem e valores juvenis). Mas também pela experiência e ação dos próprios jovens: [...] as culturas juvenis do pós-guerra vieram introduzir conteúdos positivos à condição juvenil, ligados ao lazer e à experimentação, assim como trouxeram para o campo visível de sua vivência os filhos das classes trabalhadoras.
>
> ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 42-43.

Em decorrência dessas mudanças, a duração e os sentidos atribuídos à juventude foram ampliados, e suas experiências, diversificadas. Múltiplos fatores, além da família e da escola, têm atuado na "segunda socialização" tais como atividades ligadas ao lazer, à cultura, à política, ao trabalho, que, ao agregar jovens com interesses comuns, passam a ser representativas na formação de identidades e de valores. Assim, a juventude deixa de ser entendida como um momento de transição, adquirindo um sentido próprio, exercendo protagonismo em várias dimensões da vida social, e adquirindo múltiplas facetas, atravessadas também pelas diferenças de gênero, classe social ou raça e etnia.

A BNCC reforça essa visão, ao referir-se a **juventudes**, no plural, recomendando que a escola e os professores considerem a multiplicidade de culturas juvenis recebidas nas salas de aula, acolhendo e valorizando os papéis sociais desempenhados pelos jovens para além de sua condição de estudantes. Vale lembrar que, apesar de a escola não se configurar como o único espaço de socialização, ela cumpre um papel significativo na formação dos jovens e adolescentes no sentido da educação integral, dialogando com a diversidade e contribuindo para "atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir 'aprendizagens sintonizadas com as **necessidades, as possibilidades e os interesses** dos estudantes e, também, com os **desafios da sociedade contemporânea**'" (Brasil, p. 464-465).

Nesta obra, o professor encontrará várias oportunidades para acolher as juventudes, em sua pluralidade, e trabalhar com elas. O **Projeto 2** (página 42 do livro do estudante), por exemplo, desenvolve o tema das juventudes analisando diferentes contextos históricos e socioculturais ao propor aos estudantes uma pesquisa, com o objetivo de identificar as características dos agrupamentos juvenis presentes no lugar em que vivem. Já o **Projeto 5** (página 136 do livro do estudante) contempla o retrato das juventudes no Brasil discutindo a formação das identidades juvenis, suas expressões culturais e diversidade social ao apresentar e analisar dados sobre a inserção da juventude no sistema escolar e no mercado de trabalho.

Sugestões

Livro

Culturas juvenis: múltiplos olhares

Afrânio Mendes Catani; Renato de Sousa Porto Gilioli. Campinas: Editora Unesp, 2008.

A obra apresenta análises de expressões de diferentes grupos juvenis do espaço urbano a fim de compreender as juventudes, reconhecendo as culturas juvenis como legítimas e relacionando-as à educação, à entrada no mercado de trabalho, às formações familiares e à violência.

Site

Observatório da Juventude UFMG

Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/. Acesso em: 2 out. 2024.

O programa de ensino e extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais realiza, desde 2002, pesquisas e projetos relacionados ao tema juventude e educação. Por meio de seu portal, o programa disponibiliza publicações, vídeos e materiais didáticos do próprio acervo.

Juventudes e educação para a cidadania

A ideia contemporânea de cidadania tem origem histórica, remetendo ao pensamento iluminista, às revoluções burguesas dos séculos XVII e XVIII na Europa e à formação das novas nações do continente americano, no período posterior às independências.

Em seu sentido mais amplo, a cidadania é definida como uma relação entre os indivíduos e o Estado, compondo um conjunto de direitos e responsabilidades estabelecidos por leis nas esferas civil, política e social. Os direitos se referem tanto aos indivíduos quanto à coletividade.

Ao longo do tempo, as transformações econômicas, sociais e políticas têm levado ao surgimento de novas pautas cidadãs, demonstrando que a cidadania é um processo em construção. Assim, novos direitos são reconhecidos, envolvendo o meio ambiente, as relações de consumo, as minorias sociais e políticas (mulheres, jovens, idosos, população LGBTQIA+, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, populações vulneráveis em virtude de doenças ou pobreza extrema) etc.

No Brasil, país marcado por grandes diferenças sociais e diversidade cultural, a construção da cidadania para todos permanece um desafio, que foi incorporado pela BNCC ao explicitar o compromisso da educação brasileira com a "formação humana integral" e com "a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (Brasil, p. 7), compromisso que também foi incorporado pelas **competências gerais da Educação Básica**.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem um papel relevante na formação dos jovens para a cidadania, considerando os objetos de estudo de seus componentes curriculares, que visam a compreensão das realizações humanas sob diversos pontos de vista e abordagens, o desenvolvimento de procedimentos de análise próprios de cada componente curricular e a formação do pensamento crítico.

Na metodologia de projetos, empregada nesta obra, o aprendizado da cidadania ultrapassa a dimensão teórica, pois incentiva a autonomia e o **protagonismo** juvenil ao propor aos jovens engajar-se em atividades direcionadas à identificação, à análise e ao encaminhamento de soluções para problemas reais das comunidades em que vivem. Espera-se, assim, que, ao longo do Ensino Médio, os estudantes adquiram a autonomia necessária para atuar como cidadãos.

O mundo do trabalho

O ingresso no mundo do trabalho representa um dos grandes desafios para a juventude, seja para aqueles já formados no Ensino Médio ou mesmo no Ensino Superior, seja para os estudantes que trabalham e estudam. Dificuldades de todo tipo se apresentam: inexperiência, baixa remuneração, falta de qualificação adequada para as demandas do mercado, dentre outras. As ocupações temporárias e a precarização das relações de trabalho não sugerem progressão em uma carreira e podem funcionar como desestímulo para os jovens.

Por outro lado, as profundas modificações nos processos produtivos e no setor de serviços, associadas ao desenvolvimento da microeletrônica, da rede mundial de computadores e das tecnologias digitais de informação e comunicação, provocaram grandes mudanças no mundo do trabalho. A robotização e a informatização têm como consequência a diminuição do número de trabalhadores empregados em vários setores da economia. Certas ocupações estão desaparecendo. Porém, as transformações tecnológicas também abriram novos campos de trabalho e demandam mão de obra altamente qualificada e formação contínua, em vista das inovações constantes, tanto nas formas de produzir quanto nos modos de gestão do trabalho, o que gera novas profissões.

Esse panorama, caracterizado por incertezas, demanda o domínio de determinadas competências, como: disposição para continuar aprendendo, flexibilidade, capacidade de trabalhar em equipe, de enfrentar situações novas, de resolver problemas, de articular informações e conhecimentos de diferentes áreas, defender pontos de vista, entre outras.

A metodologia de aprendizagem baseada em projetos, como será explicitado mais adiante, é estratégica para a formação dos jovens nesse contexto, pois baseia-se em questões-problema, implica o planejamento das várias etapas de trabalho, que é sempre colaborativo, propõe o encaminhamento de soluções para os temas e problemas identificados, além da elaboração de um produto final ou intervenção na comunidade. Estimula assim o protagonismo dos estudantes, colaborando para que eles desenvolvam as competências necessárias a fim de inserir-se ativamente na vida social.

Temas relacionados ao mundo do trabalho atravessam transversalmente todos os projetos desenvolvidos nesta obra, seja por meio de textos expositivos ou teóricos, seja nas atividades propostas nas várias seções.

Ao analisar as técnicas e tecnologias desenvolvidas pelos seres humanos ao longo da história, no **Projeto 1**, por exemplo, os estudantes podem compreender a multiplicidade das concepções de trabalho com base em tradições filosóficas de diferentes períodos históricos e comparar as condições de trabalho da época da Revolução Industrial (página 21 do livro do estudante) e da atualidade.

O **Projeto 2** aprofunda a análise sobre o trabalho infantil (páginas 47 e 48 do livro do estudante) com um panorama histórico sobre a proibição dessa atividade no Brasil e alguns dados estatísticos sobre a situação de trabalho infantil no Brasil contemporâneo.

O **Projeto 3** explora algumas atividades profissionais da área da comunicação, do passado e do presente, como as de tipógrafos (dos primórdios da imprensa até meados do século XX), jornalistas e produtores de conteúdo digital, além de propor aos estudantes que reflitam sobre os princípios éticos envolvidos na produção de conteúdo e que elaborem uma reportagem (páginas 104 e 105 do livro do estudante).

Ao analisar o problema da produção e divulgação de notícias falsas, no **Projeto 4**, os estudantes são convidados a pesquisar sobre os profissionais que atuam no registro da memória e na curadoria de informações (proposta 3 da seção "Atividades" da página 121 do livro do estudante), bem como a conhecer e praticar o trabalho colaborativo.

O **Projeto 5** propõe reflexões sobre a inserção dos jovens no mundo do trabalho levando em conta dados estatísticos (página 148) e sobre as condições dos trabalhadores plataformizados (proposta 4 da seção "Atividades" da página 149 do livro do estudante).

Por fim, o **Projeto 6** discute a condição das trabalhadoras domésticas no Brasil (página 177 e proposta 3 da seção "Atividades" da página 178 do livro do estudante) e analisa o papel da Justiça do Trabalho.

Sugestões

Artigo

***Performance* dos jovens no mercado de trabalho**

Janaína Feijó e Paulo Peruchetti. **Portal FGV**, Rio de Janeiro, 5 ago. 2024. Disponível em: https://portal.fgv.br/artigos/performance-jovens-mercado-trabalho. Acesso em: 2 out. 2024.

O artigo apresenta uma síntese dos resultados de uma pesquisa do IBGE sobre a participação dos jovens brasileiros no mercado de trabalho.

Interdisciplinaridade

O desenvolvimento das competências e habilidades da BNCC demanda uma concepção de ensino interdisciplinar que permita uma formação abrangente e significativa para o estudante.

A interdisciplinaridade é compreendida como uma forma de superar a fragmentação do conhecimento hiperespecializado, possibilitando a formação ampla por meio da integração dos saberes de diferentes componentes curriculares e da conexão com a realidade social dos estudantes.

Na década de 1960, inicialmente como preocupação da filosofia em relação às formas de produção do conhecimento, a interdisciplinaridade passou a ser pensada como uma proposição. Especialistas como a pedagoga brasileira Ivani Fazenda indicam o trabalho do filósofo Georges Gusdorf como marco nesse sentido:

> O projeto de Gusdorf previa a diminuição da distância teórica entre as ciências humanas. Essa ideia foi retomada em outras diretrizes por um grupo patrocinado pela Unesco [...].
>
> FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 19.

Além de Gusdorf, inúmeros pensadores ajudaram a concretizar um movimento nesse sentido na área da educação, como Jean Piaget, Charles Percy Snow, Gilbert Durand e Edgar Morin. Atualmente, a interdisciplinaridade é estudada tanto no campo da epistemologia como no campo da educação.

No Brasil, Hilton Japiassu, influenciado pelo pensamento de Gusdorf, foi um dos pioneiros no campo da epistemologia. Segundo ele, a interdisciplinaridade corresponde a "um gigantesco mas indispensável esforço que muitos pesquisadores realizam para superar o estatuto de fixidez das disciplinas e para fazê-las convergir pelo estabelecimento de elos e de pontes entre os problemas que elas colocam" (1976, p. 52). Assim, o termo *interdisciplinaridade* gera diversas interpretações, e Japiassú, indica alguns níveis de projetos interdisciplinares, estabelecendo semelhanças e diferenças entre eles, o que permite a compreensão de fundamentos para uma aplicação mais consciente em diversos âmbitos, incluindo o escolar.

A classificação que indica graus diferentes de interação entre as disciplinas foi proposta originalmente por Erich Jantsch e sofreu algumas adaptações de Japiassu. Os níveis de projeto interdisciplinar podem ser caracterizados como: multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

O multidisciplinar representa o primeiro nível de relação entre os conhecimentos disciplinares. Segundo Japiassu, refere-se a uma ação simultânea de algumas disciplinas, mas sem integração. Representando esquematicamente, cada retângulo no esquema a seguir corresponde a uma disciplina diferente. Note que as diferentes disciplinas estão em um mesmo nível hierárquico sem intercâmbio entre elas, como acontece nas práticas escolares tradicionais.

Multidisciplinaridade



JOSENEIDE FRAGA/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 73.

No segundo nível, o da pluridisciplinaridade, observa-se a presença de algum tipo de interação entre as disciplinas (frequentemente estabelecida por uma temática comum), mas sem uma coordenação clara, e no mesmo nível hierárquico.

Pluridisciplinaridade

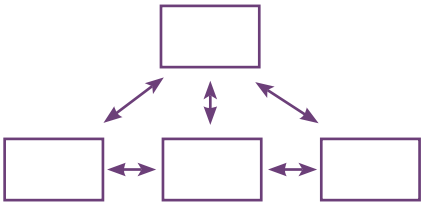


JOSENEIDE FRAGA/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 73.

A interdisciplinaridade representa o terceiro nível de interação entre as disciplinas. Segundo Japiassu, é caracterizada pela presença de uma comunicação entre um grupo de disciplinas que estabelecem uma conexão coordenada, gerando efeitos de objetivos em comum.

Interdisciplinaridade

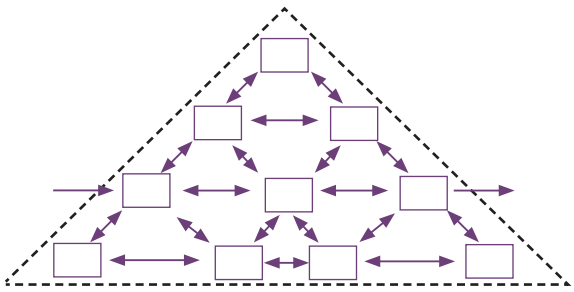


JOSENEIDE FRAGA/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 74.

Um nível mais complexo de integração disciplinar é o da transdisciplinaridade. Japiassu a define como um tipo de interação complexa e integrada, em que vários sistemas interdisciplinares ocorrem simultaneamente e proporcionam uma visão mais holística dos saberes construídos.

Transdisciplinaridade



JOSENEIDE FRAGA/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 74.

Com base no nível de interdisciplinaridade, pode-se observar a produção de um novo conhecimento, com objetivos em comum, que ocorre com a integração de duas ou mais áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares, produzindo uma nova visão da realidade. Essa visão vai ao encontro do conceito de complexidade de Edgar Morin, segundo o qual todo conhecimento está ligado a um outro, interconectado, como "aquilo que é tecido em conjunto" (2005, p. 13). Para Morin, a compartimentação do conhecimento limita as possibilidades do desenvolvimento humano, tornando necessário recuperar a complexidade da compreensão da vida.

A prática da interdisciplinaridade, contudo, não visa à eliminação dos diferentes componentes curriculares, uma vez que o conhecimento é um fenômeno com múltiplas dimensões e precisa ser compreendido de forma ampla. Pelo contrário, significa o fortalecimento das relações entre os componentes de forma contextualizada para compreensão da realidade e intervenção nela. Assim, compreende-se que a interdisciplinaridade só fará sentido se promover a articulação de diferentes saberes para o entendimento de um fenômeno/processo sob pontos de vista distintos, ou para a resolução de determinado problema.

Metodologias ativas

Como articular os diferentes saberes de forma contextualizada, ou seja, de maneira que faça sentido no contexto do estudante? Atualmente, as chamadas metodologias ativas são consideradas diferenciais para o estabelecimento de um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar e significativo.

Uma metodologia de ensino corresponde, basicamente, à adoção de procedimentos organizados e sistematizados por uma instituição ou por um professor para que o estudante se aproprie de determinado conhecimento.

As chamadas metodologias ativas têm como principal característica a participação efetiva dos estudantes na construção da própria aprendizagem, ou seja, eles deixam de ser agentes passivos no processo de ensino e se tornam protagonistas na construção do conhecimento. Isso se dá por meio de estratégias variadas para engajá-los, o que, na etapa do Ensino Médio, torna-se mais premente por ser "condição essencial para ampliar suas [do estudante] possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro" (Berbel, 2011, p. 29).

Apesar de ser uma abordagem atual, é importante indicar que seus fundamentos não são novos: os primeiros indícios dos métodos ativos encontram-se ainda no século XVIII, na obra *Emílio ou Da educação*, de Jean-Jacques Rousseau, na qual a experiência assume destaque em detrimento da teoria. Na história mais recente, destaca-se o movimento pela renovação do ensino chamado Escola Nova, surgido no início do século XX, segundo o qual os métodos de aprendizagem deveriam ser baseados na experiência para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, enfatizando o "aprender fazendo". Entre os pensadores escola-novistas destacam-se William James, John Dewey e Édouard Claparède.

> O pensamento da Escola Nova converge com as ideias de [Paulo] Freire [...] sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação. Na ótica do trabalho pedagógico com a metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento.
>
> BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. XI.

Existem muitas práticas associadas às metodologias ativas, com o potencial de promover a aprendizagem por meio de experiências impulsionadoras do desenvolvimento da autonomia e do protagonismo. Entre as mais conhecidas estão a sala de aula invertida, o estabelecimento de estações de trabalho, a criação de jogos, a programação, o estudo de casos, o ensino híbrido e a aprendizagem baseada em projetos (ABP ou PBL – *Project Based Learning*).

Sugestões

Livro

Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem

Jonathan Bergmann e Aaron Sams. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

Apresenta de forma clara o conceito, os objetivos e os procedimentos relacionados à metodologia ativa da sala de aula invertida, esclarecendo que não há um modelo único de inversão.

Aprendizagem baseada em projetos

A aprendizagem baseada em projetos possibilita aos estudantes identificar problemas significativos para seu contexto, determinar como abordá-los e agir de forma cooperativa para desenvolver soluções.

As primeiras referências em relação a uma metodologia baseada em projetos surgiram por volta de 1955, com as contribuições de John Dewey, filósofo e pedagogo estadunidense que defendia a importância da relação entre teoria e prática e a abordagem de questões sociais nas práticas escolares. As ideias de Dewey inspiraram vários autores, que estão de acordo quanto a elementos essenciais para a aprendizagem baseada em projetos, os quais, embora possam variar nas atividades, devem estar focados em problemas autênticos da realidade do estudante. A seguir, listamos alguns itens que esclarecem como tais elementos são contemplados pela proposta desta obra.

- **Definir uma questão-problema** que seja significativa para os estudantes é condição fundamental da aprendizagem baseada em projetos. Ninguém melhor que os próprios estudantes para identificar as questões que lhes são relevantes, que os motivam a ações transformadoras. Esta obra apresenta propostas de projetos descritos mais adiante, que oferecem aos estudantes subsídios e opções de práticas para que avaliem a si mesmos e suas relações ou o meio no qual estão inseridos, identificando problemas concretos e estudando possibilidades de soluções e de ações.
- **Decidir o que será feito** também deve ser uma ação conjunta. Após a identificação do problema, deve-se pensar sobre as possibilidades de solução, analisá-las sob determinados critérios e decidir o que será feito e como será apresentado no fechamento do projeto. Nesta obra, apresentam-se propostas orientadas para produções conjuntas, oferecendo sempre uma segunda possibilidade aos estudantes, de modo que eles tenham opção para tornar possível a estratégia pensada ou dar visibilidade a ela. Tais propostas incentivam o uso de tecnologias digitais e a produção de conteúdo (como o mapa colaborativo no **Projeto 1** e os cartões digitais no **Projeto 4**), o desenvolvimento de produções artísticas e midiáticas (um fanzine no **Projeto 2**, uma reportagem no **Projeto 3** e um festival de curtas ou de encenações no **Projeto 6**) e a realização de uma intervenção na escola, no **Projeto 5**, no qual se propõe o uso do espaço escolar para a promoção de atividades, como debates, oficinas e apresentações artísticas. Assim, ao longo das seis propostas, os jovens terão a oportunidade de produzir soluções e propor práticas inovadoras.
- **Planejar as etapas e dividir as tarefas** são ações essenciais para viabilizar a realização de um trabalho que pressupõe cooperação. Deve-se incluir na fase de planejamento o levantamento do material necessário para a realização das atividades. Nesta obra, são apresentadas listas do que será necessário para cada um dos projetos, com indicações de alternativas para adaptações ou trocas sempre que possível. Os projetos estão organizados em quatro etapas que fornecem subsídios conceituais sobre o tema desenvolvido, articulando atividades individuais e coletivas que trabalham sistematicamente a análise crítica e a argumentação. No final das etapas, são apresentadas orientações para atividades cooperativas cujo objetivo é criar oportunidades para que os jovens se organizem, assumam responsabilidades e façam pesquisas ou elaborem materiais que forneçam subsídios à confecção do produto final do projeto (seção "Produzindo").
- **Criar um cronograma** é muito importante para a efetivação da proposta. Cada um dos projetos apresenta uma sugestão de cronograma definindo um número de aulas para a realização de cada etapa. A programação deve ser avaliada por estudantes e professores, considerando as eventuais necessidades de adaptação. Ao longo do projeto, deve-se verificar se as etapas estão sendo realizadas nos prazos estimados e fazer os ajustes necessários.
- **Estabelecer os critérios de avaliação** é uma tarefa que deve ser compartilhada com os estudantes, para que possam acompanhar os objetivos de cada ação e ter consciência de quais são as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa. Na composição dos critérios de avaliação, devem ser priorizados os processos desenvolvidos por eles e as habilidades e competências adquiridas, considerando o desempenho individual e o do grupo. Uma vez que a aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia ativa, torna-se importante que os estudantes façam autoavaliações para que reflitam sobre sua postura e seu desempenho, percebam seus limites e estabeleçam metas de aprimoramento, habilidades muito importantes para a vida de modo geral, mas de relevância destacada na esfera do trabalho. A fim de contemplar a dimensão avaliativa, no final de cada projeto a seção "Avaliando" apresenta sugestões de fichas para que os estudantes reflitam sobre o próprio desempenho em cada uma das etapas e, em grupo, avaliem o resultado do projeto. Sugerimos que as autoavaliações sejam realizadas ao final de cada etapa, uma vez que o exercício avaliativo periódico contribui para que se torne um hábito, ampliando as possibilidades de aprimoramento dos jovens. As autoavaliações devem ser consideradas na avaliação geral a ser realizada pelo professor, assunto que abordaremos separadamente pela amplitude de possibilidades.

Avaliação

A avaliação constitui uma série de processos relevantes para os professores e para os educandos, e deve estar a serviço do processo de ensino-aprendizagem. Para Cipriano Luckesi, o ato de avaliar:

> [...] manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja.
>
> [...] propomos que a avaliação [...] seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento do educando.
>
> LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49.

Para Luckesi, a avaliação no âmbito escolar corresponde a uma investigação, que segue três passos básicos: coleta e análise de dados relevantes que indiquem o estado da aprendizagem dos estudantes; definição dos instrumentos de avaliação; e utilização dos resultados obtidos para dar continuidade ao projeto em curso, com a tomada de decisões em prol da aprendizagem, de modo que o processo de avaliação seja relevante e significativo para o estudante.

Várias são as modalidades de avaliação que podem ser utilizadas, a depender do momento escolhido, das necessidades detectadas e dos objetivos delineados pelo professor.

- **Avaliação diagnóstica:** destina-se a aferir os conhecimentos dos estudantes no início do ano escolar ou no intervalo entre a finalização de um conteúdo e o início de outro.

- **Avaliação formativa:** também chamada de avaliação processual, tem como foco o processo de ensino-aprendizagem, sendo realizada de modo contínuo.
- **Avaliação somativa:** também chamada de avaliação de resultado, objetiva mensurar, ao final de determinado período, os conteúdos propostos aos estudantes.
- **Avaliação ipsativa:** toma como referência o estudante, individualmente, comparando seu desempenho com os resultados por ele obtidos anteriormente.
- **Avaliação comparativa:** estabelece uma relação entre os resultados dos estudantes, por meio de comparações entre eles, em contextos variados (unidade escolar e avaliações externas, em escala regional, nacional ou internacional).

Avaliando projetos

Pelas características já apresentadas, o trabalho realizado por meio da metodologia de aprendizagem baseada em projetos requer uma avaliação ampla, tendo um caráter formativo. Por ser um processo contínuo e considerar variados instrumentos de avaliação, não é recomendável concentrá-la na fase final dos projetos.

Como o foco é o desenvolvimento de competências e habilidades, durante as avaliações, o percurso traçado e a forma como foi trilhado pelos estudantes devem ser mais considerados do que o resultado em si, embora este também deva ser avaliado. Por se tratar de uma proposta de aprendizagem ativa baseada no trabalho cooperativo, a avaliação deve levar em conta a dimensão individual e coletiva.

A autoavaliação é fundamental quando se pensa a aprendizagem por meio de competências e habilidades, como destaca Philippe Perrenoud:

> [...] não se pode desenvolver e avaliar competências que, colocando os alunos frente a situações complexas, nas quais tentam mobilizar suas aquisições, façam com que percebam seus limites e sejam incitados a ultrapassá-los, trabalhando a partir dos obstáculos [...].
>
> Tais situações são difíceis de padronizar, porque não se pode nem reproduzi-las artificialmente nem planejá-las integralmente. Além do mais, pode-se iniciar um procedimento, estruturando uma situação-problema. O que virá em seguida dependerá do sujeito e, frequentemente, de sua interação com os demais, uma vez que essas tarefas são, em geral, de natureza cooperativa. [...]
>
> De qualquer maneira, a avaliação das competências não descartará uma observação *qualitativa* dos fatos e gestos, palavras, raciocínios, hesitações, estratégias, decisões, caminhos do sujeito frente a um problema. Sem dúvida, não é inútil que o observador disponha então de um modelo da tarefa e de uma grade de aspectos observáveis, mas isso jamais constituirá uma lista fechada de itens aos quais atribuir pontos.
>
> Tal observação passa necessariamente por um diálogo, solicita uma parte importante de autoavaliação ou, pelo menos, de explicitação. Faz o aluno e o professor entrarem na complexidade e afasta definitivamente da busca e da discriminação dos erros. Trata-se, antes, como em um procedimento clínico, como em uma operação de *debriefing* após uma missão, como em toda leitura de uma ação complexa, de tentar *compreender como se é envolvido*, em quais momentos poder-se-ia ter considerado outras hipóteses ou adotado outros procedimentos. Em resumo, trata-se de proceder à análise *ex post*, crítica e instrumentada, de uma prática de identificação e de resolução de problemas.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 166-167.

Não existem, portanto, respostas certas ou erradas na autoavaliação. Como o objetivo é a realização do exercício de autorreflexão, o imprescindível é que as respostas sejam honestas. Nesse procedimento avaliativo, pode-se conversar individualmente com cada estudante ou receber a autoavaliação por escrito. O importante é que cada um receba um *feedback* individual, preferencialmente com exemplos para que adquiram consciência de suas virtudes, buscando exercê-las na execução das tarefas e também para que fiquem mais atentos aos pontos em que precisam se aprimorar.

Quanto à avaliação coletiva do projeto, o ideal é que os estudantes respondam individualmente no caderno à ficha disponível na seção "Avaliando" e depois se reúnam para conversar sobre as respostas, sempre com a mediação do professor. Vale a pena destacar a importância do erro para a aprendizagem, que deve ser encarado como uma oportunidade para aperfeiçoar práticas, desenvolver estratégias e tornar o estudante mais capaz de enfrentar problemas. Assim, o erro deve ser entendido como parte do processo de construção do conhecimento. As grandes descobertas científicas e o desenvolvimento das tecnologias hoje disponíveis são consequência de processos de estudo, aplicação de método e muitas tentativas e erros. O educador, portanto, tem papel fundamental como incentivador dos estudantes para que se disponham a novos desafios de forma confiante.

A etapa de avaliação coletiva também pode ser aproveitada para conhecer melhor cada estudante e compreender como ele se relacionou com o grupo, o que fornecerá subsídios para a avaliação individual. Ao adotar essa estratégia, o professor deve realizar a avaliação coletiva antes de qualquer outra.

É possível que na etapa avaliativa eventuais conflitos se evidenciem. O professor deve agir para mediar a situação, sugerindo aos envolvidos que se coloquem um no lugar do outro e proponham soluções para o problema. Caso necessite tomar alguma providência, tente fazê-lo de forma propositiva, estabelecendo combinações entre os estudantes para que não haja julgamentos ou qualquer tipo de distinção de tratamento.

Ao proceder dessa maneira, os estudantes terão a oportunidade de exercitar o convívio com a diferença, situação que deve ocorrer em ambientes democráticos, e o professor terá fortalecida sua posição como mediador.

Opção para avaliação

Considerando que o desenvolvimento de competências e habilidades é prioridade, não podemos deixar de mencionar que a abordagem com projetos possibilita tratar de conteúdos estabelecidos por qualquer currículo. Contudo, a variedade de práticas individuais e coletivas desenvolvidas no decorrer dos projetos torna a tarefa de avaliar mais complexa do que as práticas tradicionais, que consistem em aplicação de provas.

> No ensino tradicional, os professores planejam as unidades de ensino de forma que todos os capítulos do livro-texto sejam tratados e ensinados dentro de um determinado ano, e na medida em que o livro-texto selecionado aborda completamente os padrões estaduais de uma determinada área de conteúdo, a abrangência de todos os capítulos assegura que todos os padrões de conteúdo exigidos foram "ensinados" ou abrangidos. Entretanto, [...] há uma diferença considerável entre ensinar um padrão de conteúdo (ou seja, abrangência do conteúdo) e o domínio do padrão de conteúdo por parte dos alunos, particularmente aqueles com dificuldades em uma determinada aula. Em suma, a abrangência de conteúdo não equivale automaticamente à aprendizagem em qualquer formato de ensino, e essa distinção é crucial à medida que os professores consideram a adoção do ensino na ABP [aprendizagem baseada em projetos].
>
> BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 131.

Uma opção para estabelecer os princípios avaliativos é o uso de rubricas, que, resumidamente, consiste na construção de indicadores para avaliação de critérios específicos em diferentes níveis de desempenho. A elaboração de uma rubrica eficaz deve considerar os componentes relevantes do projeto: produtos, tarefas e comportamentos. No exemplo a seguir, consideramos uma atividade da seção "Agora, é hora de criar", da Etapa 1 do **Projeto 4**, cujos objetivos são ajudar o estudante a entender o conceito de desordem informacional e examinar, identificar e refutar notícias falsas.

Exemplo de rubrica por níveis de desempenho

Atividade	Muito satisfatório	Satisfatório	Pouco satisfatório	Insuficiente
Entrevistar três pessoas que tiveram contato com desinformação, pesquisar sobre as notícias falsas mencionadas e registrar as informações.	Realizou as entrevistas; pesquisou as notícias falsas mencionadas; registrou o material obtido.	Realizou as entrevistas; precisa aprimorar os registros e a pesquisa sobre as notícias falsas mencionadas.	Realizou número de entrevistas inferior ao solicitado; precisa aprimorar os registros e a pesquisa sobre as notícias falsas mencionadas.	Realizou número de entrevistas inferior ao solicitado; os registros são insuficientes e não pesquisou sobre as notícias falsas mencionadas.

Os objetivos estabelecidos como critérios podem ser utilizados para avaliações individuais ou coletivas, e os níveis de desempenho podem corresponder a uma pontuação. Desse modo, um quadro de rubricas com os principais objetivos de cada etapa ou do projeto em sua integralidade servirá como um guia, possibilitando avaliar em diferentes níveis todos os aspectos listados. Ter determinados pontos elucidados ajudará a elaborar rubricas:

- O que será avaliado pelo conjunto das rubricas (etapa, produto, indivíduo ou grupo)?
- Quais critérios serão avaliados?
- Qual escala será utilizada para avaliar cada critério?
- Como a escala será utilizada na composição da nota geral?

Recomenda-se que as rubricas sejam elaboradas antes do início do desenvolvimento do projeto e que, como qualquer outro meio de avaliação, sejam apresentadas aos estudantes para que eles saibam quais serão os critérios avaliativos.

O professor como mediador

Com ênfase no protagonismo do estudante no processo de aprendizagem, na metodologia baseada em projetos, o papel do professor será predominantemente o de mediador, ou seja, aquele que exerce papel intermediário entre os estudantes e os objetivos que devem ser alcançados.

Trata-se de uma mudança de postura: em vez de apresentar respostas prontas, o professor mediador apresenta questões e caminhos para instigar a ação dos estudantes em busca do conhecimento, encoraja a busca de soluções para os problemas encontrados, incentiva o uso de todos os recursos disponíveis e valoriza iniciativas inovadoras.

É possível que tal proposta gere desconforto, uma vez que pode aparentar perda de controle e, portanto, de certeza sobre o desenrolar das atividades. Na posição de mediadores, os educadores não devem se preocupar em dominar os recursos tecnológicos, mas, sim, em utilizar sua experiência e seus conhecimentos para auxiliar os estudantes a selecionar conteúdos de forma segura, a refletir sobre os problemas, a argumentar com coerência e, principalmente, encorajar os jovens a experimentar, valorizando o erro como oportunidade para aprimoramento.

Se encarada como um desafio, a situação propiciará ao professor oportunidades de aprendizagem e aprimoramento, além de favorecer o estabelecimento de relações de confiança e parceria com os estudantes, ao enxergarem nele um aliado com maior experiência, que, justamente por isso, reconhece que não sabe tudo e está disposto a aprender junto.

Para quem a utilização da metodologia baseada em projetos é novidade, indica-se seguir as etapas sugeridas no livro e realizar apenas as adaptações consideradas essenciais. Desse modo, os projetos podem ser construídos de forma combinada com o ensino estruturado de conteúdos como meio de combinação de aulas expositivas e práticas. Nesse sentido, a seção "Atividades" pode ser trabalhada como forma de avaliação da aprendizagem individual dos estudantes em relação aos conteúdos abordados, e a seção "Agora, é hora de criar", como propostas essencialmente práticas e coletivas.

Conforme estudantes e professores forem ganhando prática e confiança para o desenvolvimento de projetos, ficarão mais à vontade para planejar atividades, especificar tarefas, ampliar pesquisas, dar e receber *feedbacks*, bem como definir novos percursos para a realização dos projetos.

Os projetos apresentados têm o objetivo de fornecer diretrizes gerais para o encaminhamento do trabalho em formatos e tempos variados, e podem ser adaptados da forma mais adequada para professores e estudantes. A proposta deste livro é, portanto, auxiliar os primeiros passos para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem ativo e significativo. A experiência, a criatividade e a disposição de estudantes e professores definirão os níveis de adaptação conforme suas necessidades.

A formação de leitores competentes

A competência leitora é condição essencial na formação de indivíduos capazes de compreender o mundo multifacetado de rápidas transformações no qual vivemos e de agir de forma crítica, responsável e ética.

A mediação realizada pelo professor também é essencial para o desenvolvimento da leitura inferencial, uma vez que a compreensão do texto e a construção dos sentidos são obtidas pela complementaridade das informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor, que permitem suprir as lacunas da superfície textual e gerar informações novas a partir daquelas fornecidas pelo texto, em um processo ativo de construção.

Ao explorar os textos de diferentes gêneros apresentados ao longo dos projetos, o professor encontrará oportunidades de orientar a leitura de modo a ampliar a exploração dos contextos de enunciação, a identificação das informações implícitas nos textos e o estabelecimento de conexões pelos estudantes entre as informações explícitas e as implícitas.

> Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das *inferências* geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. Portanto, ao contrário do que muitos acreditam, a *inferência* não está no texto, mas na leitura, e vai sendo construída à medida que leitores vão interagindo com a escrita.
>
> As ideias, impressões e conhecimentos arquivados na memória dos indivíduos têm relação direta com a capacidade de inferir: quanto maior a quantidade de informações arquivadas, mais apta a pessoa está para compreender um texto. Assim, os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, tudo o que está registrado em sua mente contribui para o preenchimento das lacunas textuais.
>
> Considerando que nem sempre a *inferência* gerada conduz a uma compreensão adequada, uma vez que são muitos os elementos envolvidos nessa complexa rede, e que variadas são as possibilidades cognitivas de se lidar com as informações, é importante na alfabetização a mediação do professor. Promover a antecipação ou predição de informações, acionar conhecimentos prévios, verificar hipóteses são algumas das estratégias que ele pode ensinar os alunos a realizarem para que eles tenham boa compreensão leitora. [...]
>
> DELL'ISOLA, Regina. Péret. Inferência na leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura. Acesso em: 2 out. 2024.

A leitura ultrapassa, portanto, a simples decodificação do que está escrito e demanda o estabelecimento de um diálogo com os textos, com o objetivo de construir sentidos por meio de processos em que os leitores exercem papel ativo.

Alguns procedimentos simples podem ser adotados pelo professor mediador, principalmente nas situações em que os estudantes apresentam dificuldades na leitura.

- Explorar o título do texto, incentivando os estudantes a elaborar hipóteses sobre seu conteúdo.
- Propor a leitura individual e silenciosa do texto e, em seguida, sondar as primeiras impressões da turma.
- Solicitar a identificação das informações já conhecidas.
- Solicitar a identificação das informações explícitas no texto.
- Propor questões que evidenciem as pistas para as respostas explícitas e implícitas no texto.
- Estimular os estudantes a estabelecer relações entre o texto lido e conteúdos já estudados, outros textos ou as próprias experiências de vida.
- Propor a retomada das hipóteses iniciais para que sejam confirmadas ou reavaliadas após a releitura.
- Propor a elaboração de registros escritos: esquemas, resumos, anotação de dúvidas ou de descobertas significativas feitas durante a leitura, elaboração de mapas conceituais etc.

A leitura compartilhada com a turma e mediada pelo professor permite aos estudantes aprofundar a compreensão dos textos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao mesmo tempo que aprendem e relacionam os conteúdos desenvolvidos pela área.

Sugestões

Documento

PISA 2018: Matriz de letramento em leitura

Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2018/pisa2018-matriz_referencia_leitura_traduzida.pdf. Acesso em: 2 out. 2024.

O documento expõe os princípios e os critérios do letramento em leitura do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Referenciado por estudos atualizados, é contribuição relevante para os professores interessados em aprofundar o tema e desenvolver novas estratégias para promover a leitura fluente.

O desenvolvimento da argumentação

A argumentação está presente na vida cotidiana de modo formal e informal. Integra, assim, as interações sociais, intermediadas pela linguagem oral ou escrita. A argumentação é recurso valioso na vida escolar, no mundo do trabalho e no exercício da cidadania.

Ao longo da escolarização, os estudantes têm oportunidades variadas para exercitar a capacidade argumentativa, que não pode ser confundida com e as habilidade discursiva ou o apelo a recursos destinados a seduzir o público, já que deve estar ancorada em informações seguras. Portanto, ao aprofundar os conhecimentos e as habilidades das diversas áreas que compõem o currículo, espera-se que os estudantes do Ensino Médio adquiram repertório para aperfeiçoar suas habilidades de argumentação.

Othon Moacir Garcia apresenta os seguintes passos para a elaboração de uma argumentação formal:

Plano-padrão da argumentação formal:

1. Proposição (afirmativa, suficientemente definida e limitada; não deve conter em si mesma nenhum argumento, isto é, prova ou razões).
2. Análise da proposição.
3. Formulação dos argumentos (evidência):
   a. fatos;
   b. exemplos;
   c. ilustrações;
   d. dados estatísticos;
   e. testemunho.
4. Conclusão.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996. p. 381.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os fatos, exemplos, dados estatísticos, ilustrações e testemunhos precisam ser apoiados por fontes confiáveis e verificáveis, ou podem resultar dos registros e das descobertas dos estudantes nas pesquisas de campo. A mediação do professor auxiliará a construção de argumentos por meio da proposição de questões que incentivem os estudantes a apontar as causas e consequências do fenômeno estudado; indicar relações, semelhanças e diferenças com outros fatos ou ideias; e orientar a consulta de fontes confiáveis.

No aspecto linguístico, o professor pode incentivar o uso de operadores argumentativos, isto é, conectivos que ligam as ideias. Isso pode ser feito por meio de perguntas como: "Por quê?", "Como?", "Qual é o efeito disso?", "Quando isso ocorre?", solicitando exemplos e sugerindo relações: "Semelhante a...", "Diferente de...", "Da mesma forma que...", entre outros.

As sugestões são válidas para a elaboração de textos escritos (como relatórios ou textos dissertativo-argumentativos) ou na preparação e realização de debates. Nesse último caso, é sempre bom lembrar que os debates propostos no contexto escolar devem estar a serviço do processo de ensino-aprendizagem, com foco na construção coletiva do saber.

A organização da sala de aula

A proposta de aprendizagem baseada em projetos demanda arranjos da sala de aula diferentes do modelo tradicional enfileirado, pois os grupos estarão reunidos em muitos momentos, inclusive em espaços variados da escola, extraclasse, e fora dela, para os trabalhos de campo. A organização da turma em fileiras, contudo, poderá ser útil em alguns momentos, por exemplo, ao apresentar aos estudantes as reflexões propostas nas "Aberturas" ou o projeto ("Conheça o projeto").

Outras possibilidades de arranjo podem ser exploradas na seção "Atividades", proposta ao final de cada etapa do projeto, que pode ser feita em duplas, a depender do perfil da turma. Ao ensejar a troca de ideias, a organização em duplas revela-se eficaz principalmente na realização de atividades que envolvem interpretação de textos, imagens, mapas e dados estatísticos, assim como na realização de inferências e na construção de argumentação. O trabalho em duplas também beneficia os estudantes com dificuldades, que podem ser auxiliados pela interação com um colega.

Já a seção "Agora, é hora de criar", de forma geral, supõe a organização da turma em grupos para o planejamento e a execução das tarefas propostas. Nesses casos, é interessante que o professor sugira aos estudantes participar de grupos diferentes a cada projeto, o que enriquece a troca de ideias e amplia o repertório de habilidades da turma como um todo.

A seguir, são apresentadas algumas sugestões que o professor poderá aproveitar ou adaptar, em função dos objetivos a serem atingidos.

- **Sala de aula em ferradura ou semicírculo:** organização que contribui nas aulas dialogadas e apresentação de trabalhos, favorecendo a atenção de todos e o lugar de mediação do professor. Esse formato pode ser útil em algumas das atividades da seção "Agora, é hora de criar", nas quais os estudantes devem apresentar os primeiros resultados parciais da investigação em curso no projeto.
- **Sala de aula organizada em círculo:** formato correspondente às rodas de conversa, em que os estudantes se veem e interagem entre si. O professor pode posicionar-se fora do círculo, próximo ao estudante que tem a palavra, com o objetivo de direcionar a atenção do grupo para o colega que está falando, não para o professor.
- **Sala de aula organizada em dois círculos concêntricos:** adequada para apresentações nas quais o círculo de dentro faz a apresentação e o círculo exterior observa e avalia.
- **Sala de aula organizada em estações de trabalho:** nesse formato, comum em exposições como feiras de ciências, os estudantes percorrem as estações para conhecer os trabalhos exibidos pela turma. É uma boa sugestão para o encerramento das etapas ou dos projetos, pois permite uma observação mais detalhada dos trabalhos de todos os grupos e a troca de ideias entre eles.

Estudantes com deficiência

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, muitas vezes, é considerada um desafio por professores e escolas. O atendimento desse público que não é homogêneo e apresenta condições diversas – deficiência visual ou auditiva; deficiências motoras; transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo; transtornos funcionais específicos, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia etc.; ou transtorno do déficit de atenção com hiperatividade etc. – é um direito fundamental estabelecido na Constituição de 1988, e integra a concepção de que a escola é para todos, e não deve aprisionar as possibilidades dos estudantes classificando-os em categorias.

No contexto da sala de aula, há que se considerar que todos os estudantes apresentam diferenças nos ritmos e no modo de aprendizagem, que podem variar em momentos distintos da vida. Por isso, é fundamental que os profissionais da educação evitem preconceber um único modelo de estudante:

> A idealização de um perfil de pessoa [...] leva a instituição de modelos que servem como métrica para estabelecer a norma, o convencional. [...].
>
> [...] Para os estudantes considerados com deficiência [...] cria-se uma representação geralmente relacionada [...] à falta de uma habilidade necessária para que a aprendizagem ocorra. Em decorrência disso, esses alunos são submetidos a classificações e ordenações, regidas por uma lógica hierárquica que os inferioriza e os descaracteriza.
>
> Há três regras que movimentam o jogo perverso e excludente da representação:
>
> 1. A definição de normalidade com base no que é convencionalmente aceito e, portanto, tido como regular.
>
> 2. A comparação entre as pessoas e sua classificação, regida por uma lógica hierárquica e binária, que opera na oposição.
>
> 3. A fixação de uma identidade – o que costumamos denominar também por rótulo ou estigma.
>
> Essas regras são incompatíveis com a inclusão escolar. [...]
>
> Sempre que existir uma definição prévia dos tipos de relações possíveis entre os indivíduos que representam determinada categoria, ocorre, implicitamente, a anulação da singularidade humana. [...]
>
> MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022. p. 15-18.

Identificadas as necessidades dos estudantes, o passo seguinte consiste em encontrar os encaminhamentos mais adequados: adaptar as atividades propostas, estender o tempo previsto para sua realização, priorizar a oralidade, encaminhar atividades em meios digitais, rever estratégias de avaliação. Nesse último caso, o parâmetro a ser empregado pode ser o progresso individual do estudante em relação a seus resultados anteriores (avaliação ipsoativa).

A aprendizagem baseada em projetos oferece muitas oportunidades para a equipe de professores desenvolver as estratégias mais adequadas aos estudantes. Recomenda-se formar grupos de trabalho compostos por perfis variados, que permitam explorar as potencialidades e possibilidades de cada um, sob a orientação do professor.

Dessa maneira, todos participam, e a contribuição de todos pode ser valorizada.

Cultura digital, mundo digital

As preocupações com a construção de uma educação que dialogue com as rápidas transformações tecnológicas e seus impactos no cotidiano, no mundo do trabalho e nas relações sociais estão expressas na Política Nacional de Educação Digital, de 2023, e na BNCC – tanto nas competências gerais da Educação Básica como em competências específicas e habilidades. Nesse sentido, a BNCC tematiza três dimensões das tecnologias digitais:

- pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
- mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, *tablets* etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. p. 474.

Algumas ações que podem contemplar o desenvolvimento das competências e habilidades propostas na BNCC e relacionadas à educação digital são: usar de forma crítica dados e informações veiculados em diferentes mídias, avaliando riscos potenciais; apropriar-se das linguagens da cultura digital para explorar e produzir conteúdos digitais; simular fenômenos e processos de diferentes áreas do conhecimento por meio do uso de *softwares* e aplicativos; e usar diferentes tecnologias para propor ou implementar soluções para problemas do cotidiano, com destaque para o desenvolvimento do raciocínio lógico, do espírito de investigação e da criatividade.

Além de atividades pensadas para serem elaboradas e divulgadas pelos estudantes por meios digitais, em diferentes momentos dos projetos, esta obra propõe reflexões sistemáticas sobre os impactos decorrentes das tecnologias digitais de informação e comunicação na sociedade.

O **Projeto 3**, por exemplo, aborda tanto o desenvolvimento das mídias ao longo do tempo, com ênfase na contemporaneidade e em sua utilização pelo público juvenil, como a relação entre mídia e consumo e as questões éticas que envolvem a produção de conteúdo. O **Projeto 4**, por sua vez, desenvolve o tema da disseminação de notícias falsas, da produção de desinformação e de seus efeitos nas relações interpessoais e na vida pública, incentivando a prática de procedimentos de verificação e apresentando caminhos possíveis para combatê-las.

A depender dos recursos e dos equipamentos disponíveis na escola, o professor poderá optar pelo encaminhamento alternativo dos projetos, sugerido no tópico "Plano B", na seção "Produzindo" de cada um dos projetos.

Sugestões

Livro

O cérebro no mundo digital: desafios da leitura em nossa era

Maryanne Wolf. São Paulo: Contexto, 2019.

A autora é neurocientista e estudiosa dos impactos da leitura em meios digitais sobre a formação das crianças e adolescentes. A obra apresenta os resultados de extensa pesquisa realizada em escolas estadunidenses, discutindo os ganhos e as perdas relacionadas à leitura em meios impressos e digitais, defendendo a construção de um "cérebro duplamente letrado".

Planejamento individual e coletivo de projetos interdisciplinares

O trabalho proposto nesta obra articula os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em torno de competências, habilidades, temas e objetivos de aprendizagem comuns, que deverão resultar em um produto único, fruto do trabalho da equipe docente e dos estudantes. Assim, pressupõe um planejamento coletivo, reunindo professores de filosofia, geografia, história e sociologia.

Para facilitar o planejamento, em cada projeto, na seção "Conheça o projeto", estão especificados os componentes curriculares mais indicados para desenvolver os temas e procedimentos abordados, sugerindo que os respectivos docentes assumam a coordenação do projeto. Cabe aos demais professores da área definir sua participação de acordo com a formação e as afinidades com os temas. As sugestões de cronograma, que constam dos projetos, podem funcionar como apoio para dividir as reponsabilidades a cada etapa do trabalho.

Para a avaliação, é necessário que todos os professores envolvidos no projeto analisem as fichas de autoavaliação, pois estas são instrumentos preciosos para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, além de fornecerem informações para planejar os encaminhamentos didáticos seguintes.

Os critérios para avaliação do produto final também devem ser definidos coletivamente e compartilhados com os estudantes.

A organização dos horários nas escolas prevê aulas de disciplinas específicas, ministradas pelos respectivos professores. Por outro lado, cada componente curricular que compõe a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possui objetos de estudo e metodologias próprias, que não podem ser ignorados na proposta de projetos interdisciplinares. Por esses motivos, o planejamento individual permanece necessário, cabendo a cada professor definir os temas de estudo, os procedimentos, as estratégias didáticas e as modalidades de avaliação pertinentes a sua disciplina, em consonância com os objetivos gerais da área, as competências e habilidades definidas pela BNCC e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

O planejamento coletivo poderá envolver também outras áreas. Ao abordar o método científico, os impactos da industrialização sobre o meio ambiente, os movimentos ambientalistas e as tecnologias ambientais, o **Projeto 1** sugere a participação da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Atividades como: produzir um relatório (**Projeto 1**), produzir um fanzine (**Projeto 2**), produzir uma reportagem (**Projeto 3**), escrever um roteiro para um curta-metragem ou uma encenação teatral e elaborar um acordo de convivência na escola (**Projeto 6**) serão enriquecidas com a colaboração da área de Linguagens e suas Tecnologias. A participação do professor de artes também pode ser considerada fundamental para a elaboração dos produtos finais que mobilizam as habilidades desse componente curricular, tais como: elaboração de painéis, cartazes e cartões informativos (**Projeto 4**), diagramação de uma reportagem (**Projeto 3**) e realização de uma intervenção na escola (**Projeto 5**). Já a elaboração de gráficos e a produção de dados estatísticos podem contar com a contribuição da área de Matemática e suas Tecnologias (**Projeto 3**).

Temas Contemporâneos Transversais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados no final da década de 1990, já apontavam a necessidade de trabalhar transversalmente temas sociais considerados essenciais para a formação integral do indivíduo: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Os PCN eram entendidos como indicações de princípios a serem adaptados à realidade de cada sistema.

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documento normativo de caráter obrigatório, indicaram de que forma a transversalidade deve ser compreendida:

> A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. [...]
>
> A prática interdisciplinar é, portanto, uma abordagem que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários. [...]
>
> CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília, DF: CNE; MEC; Secadi, 2013. p. 34-35.

A BNCC se refere a esses temas, que devem ser trabalhados de forma transversal e integradora, como temas contemporâneos:

> [...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. [...]
>
> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. p. 19.

O documento também atualizou e ampliou o número de temas, que agora somam quinze, apresentando os respectivos marcos legais para que as propostas sejam efetivadas coerentemente com as diretrizes educacionais em vigência. São eles: Vida familiar e social; Educação para o trânsito; Educação em direitos humanos; Direitos da criança e do adolescente; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Saúde; Educação alimentar e nutricional; Trabalho; Educação financeira; Educação fiscal; Educação ambiental, Educação para o consumo; Ciência e tecnologia; Diversidade cultural; e Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

No livro do estudante, no início de cada projeto, abaixo do título, está indicado o Tema Contemporâneo Transversal que orienta o encaminhamento das atividades, e, neste suplemento, nas "Orientações específicas" de cada projeto, há mais indicações sobre esse trabalho. No entanto, além dos temas destacados, outros atravessam os projetos.

O Tema Contemporâneo Transversal **Trabalho**, por exemplo, está presente em todos os projetos, conforme exposto no tópico "O mundo do trabalho" (página MP011).

Já o Tema Contemporâneo Transversal **Direitos da criança e do adolescente** é o tema orientador do **Projeto 2**, que propõe reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e sobre o trabalho infantil. Ao mesmo tempo, a abordagem do Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade cultural** também atravessa esse projeto, visto que ele explora a diversidade sociocultural da juventude brasileira, a formação de identidades e o convívio entre as diferenças. Nas Etapas 1 e 2 desse projeto, os estudantes vão analisar dados estatísticos e pesquisar sobre as identidades e as expressões culturais da juventude no lugar em que vivem.

O Tema Contemporâneo Transversal **Vida familiar e social** orienta o desenvolvimento do **Projeto 4**, mas também está relacionado aos outros projetos na medida em que as atividades oportunizam a observação do entorno, a exposição e a resolução de problemas que afetam a família, a escola, a comunidade e a sociedade. Isso ocorre, por exemplo, por meio da elaboração de um mapa colaborativo para expor, discutir e apresentar alternativas para a resolução de um problema local (**Projeto 1**); na produção do fanzine sobre as diversas formas de expressão dos jovens (**Projeto 2**); na criação da reportagem sobre consumo consciente da informação (**Projeto 3**); na confecção do cartão informativo que refuta uma notícia falsa que circulou na comunidade (**Projeto 4**); na realização de uma intervenção na escola para estimular o convívio e o respeito às diferenças (**Projeto 5**); e na produção do curta-metragem (ou encenação) que problematiza situações injustas do cotidiano e apresenta formas pacíficas de solução (**Projeto 6**).

Outro Tema Contemporâneo Transversal presente ao longo da obra é **Educação em direitos humanos**, que além de orientar as etapas do **Projeto 6** – que aborda a justiça e o estabelecimento de uma cultura de paz –, também está relacionado ao **Projeto 5** – que, ao abordar as juventudes e o convívio democrático com as diferenças, explora o conceito moderno de cidadania e promove a análise de alguns artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* – e ao **Projeto 3** – que, dedicado à comunicação e às transformações provocadas pelas mídias digitais, ressalta a importância da liberdade de imprensa.

Ciência e tecnologia, por sua vez, é o Tema Contemporâneo Transversal que orienta o desenvolvimento do **Projeto 1**, que discorre sobre o desenvolvimento tecnológico e científico ao longo do tempo e seus impactos sociais, analisando criticamente a relação entre desenvolvimento tecnológico e progresso, além de exemplificar empregos da tecnologia social, propondo aos estudantes que elaborem propostas de uso de tecnologias para mitigar os problemas da comunidade de que fazem parte. Os Temas Contemporâneos Transversais **Educação ambiental** e **Educação para o consumo**, por sua vez, também estão presentes no **Projeto 1**, por meio da apresentação das tecnologias ambientais, das atividades de pesquisa de campo que envolvem o levantamento de problemas ambientais identificados no entorno da escola e da abordagem que incentiva o consumo consciente.

O Tema Contemporâneo Transversal **Educação para o consumo** orienta o desenvolvimento do **Projeto 3**, ao propor reflexões sobre as relações entre o consumo de informação, sobretudo nas mídias digitais, e o incentivo ao consumo. Entretanto, esse tema também pode ser relacionado ao **Projeto 5**, quando este aborda as relações entre consumo, consumismo e formação de identidades de grupo.

Estrutura da obra

Neste livro, cada projeto apresenta uma sequência articulada de estudo de conteúdos pertinentes ao tema e de atividades individuais e coletivas que buscam conduzir o processo de ensino-aprendizagem estruturado de modo coerente com a metodologia de aprendizagem por projetos. Para isso, o livro está estruturado em seções e boxes com objetivos específicos.

Nas "Orientações específicas e respostas", que você encontra na sequência deste suplemento, explicita-se, ainda, como as competências e as habilidades são articuladas no desenvolvimento do conteúdo e das atividades propostas em cada projeto.

Abertura

No livro do estudante, cada projeto conta com a "Abertura", composta de uma imagem e de um pequeno texto que apresenta uma situação-problema ou questão desafiadora inicial, buscando sensibilizar os estudantes por meio da reflexão sobre o tema que será desenvolvido, conectando-o com a sua realidade.

Desde a primeira abordagem do tema, recomenda-se que as experiências, as ideias e as opiniões dos estudantes sejam incorporadas no planejamento das atividades, o que contribui para que o projeto adquira significado relevante para eles e favorece o protagonismo na construção dos conhecimentos e em sua aplicação prática. Ao explorar a "Abertura" com os estudantes, ressalte o Tema Contemporâneo Transversal do projeto, sondando os conhecimentos prévios e as expectativas iniciais da turma em relação ao trabalho que será realizado com esse tema.

Conheça o projeto

As páginas seguintes à "Abertura" procuram responder às questões "O quê", "Para quê?", "Por quê?", "Com o quê?" e "Como?" para apresentar aos estudantes, de forma sintética, as etapas que serão trilhadas até o desenvolvimento de um produto final de relevância social para a comunidade escolar ou local.

O quê?	Apresentação do tema do projeto e da proposta de produto final a ser elaborado pelos estudantes.
Para quê?	Apresentação dos objetivos a serem desenvolvidos pelos estudantes no âmbito do projeto.
Por quê?	Textos, fotografias, ilustrações, gráficos, tabelas e outras informações que contribuem para justificar a importância da temática e a sua relevância no universo juvenil.
Com o quê?	Relação de materiais necessários na execução do projeto, com indicações de adaptações ou substituições sempre que possível.
Como?	Apresentação das etapas do projeto, das expectativas e principais atividades de cada uma delas e do cronograma sugerido para execução do projeto.

Para subsidiar o desenvolvimento do projeto, esta seção inclui uma sugestão de cronograma de trabalho e a indicação do perfil e da formação dos professores recomendados para coordenar as atividades.

Os projetos deste livro têm realização estimada em 19 ou 20 aulas. Considerando um ano com 40 semanas letivas, os cronogramas podem ser planejados conforme o quadro a seguir.

Período	Distribuição das aulas de um projeto
Semestre	Uma aula por semana
Trimestre	Semanas alternadas com uma e duas aulas
Bimestre	Duas aulas por semana

As orientações para encaminhamento das aulas apresentadas no decorrer deste suplemento devem ser encaradas como balizadoras no planejamento das atividades, passíveis de adaptações, de acordo com a realidade escolar.

Etapas

Cada projeto está organizado em quatro etapas. No livro do estudante, cada uma delas apresenta objetivos específicos de aprendizagem e subsídios teóricos para sua execução.

Outras fontes

Ao longo das "Etapas", existem indicações complementares de *sites*, livros, filmes e *podcasts* que aprofundam e ampliam o estudo dos assuntos abordados. As indicações também contribuem para ampliar o repertório cultural dos estudantes e, muitas delas, dialogam com as culturas juvenis, contribuindo para engajar os jovens em seus estudos de forma mais prazerosa.

Sabia que...

Distribuído ao longo das "Etapas", esse boxe aprofunda as informações e os conceitos relacionados ao texto ou às imagens apresentados aos estudantes.

Atividades

Ao final de cada etapa, a seção "Atividades" propõe questões ao estudante com o objetivo de retomar conteúdos relevantes e ampliar seus conhecimentos, ensejando novas reflexões e inferências sobre os temas em pauta.

Agora, é hora de criar

No final de cada etapa, essa seção propõe uma produção intermediária que contribui para a elaboração do produto final do projeto.

Produzindo

Após percorrerem todas as etapas dos projetos, os estudantes têm a oportunidade de retomar e revisar o que fizeram antes de avançarem para a finalização da produção. Esse é o momento de revisitar os conceitos estudados, os procedimentos adotados e as produções intermediárias. Se necessário, pode-se aproveitar a retomada para resolver pendências e fazer eventuais ajustes.

Para orientar os estudantes em relação à produção final, a seção "Produzindo" oferece instruções práticas sobre o tipo de produto sugerido e orientações sobre sua apresentação ou divulgação. Ao longo do desenvolvimento das atividades propostas nessa seção, são privilegiadas, sobretudo as **competências gerais da Educação Básica 4**, **5**, **7**, **9** e **10**.

Considerando as diferentes condições escolares no país e as eventuais limitações de acesso à internet e a alguns dispositivos, são oferecidas alternativas de trabalho para que a divulgação dos resultados do projeto não seja inviabilizada em razão dos recursos disponíveis, e não haja prejuízo ao desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. Essas alternativas são apresentadas no quadro "Plano B". No entanto, considerando que um dos objetivos dos projetos é fomentar a educação digital, salienta-se que uma das prioridades da obra é a incorporação do uso crítico e ético dos recursos digitais pelos estudantes na produção e na divulgação de conhecimento. Segundo a BNCC:

> [...] Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.
>
> Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. [...]
>
> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. p. 61.

Avaliando

Sugere-se que a avaliação tenha caráter contínuo; portanto, não é recomendável que seja concentrada em apenas uma fase do projeto. É essencial que, ao final do trabalho, as atividades sejam revisitadas para que se considere o percurso integralmente, e a seção "Avaliando" pode contribuir para isso.

Na "Autoavaliação", os estudantes podem refletir sobre o desenvolvimento dos objetivos específicos de cada etapa do projeto e considerar sua atuação individual e em grupo nos processos de planejamento e execução.

Em "Avaliação do projeto", a turma deve avaliar objetivamente a abrangência e a relevância do produto final, bem como compartilhar as impressões sobre como o trabalho coletivo contribuiu para o desenvolvimento de competências atitudinais, valorizadas no mundo do trabalho, que contribuem para o bom convívio em coletividade. Durante a avaliação do projeto, a mediação do professor é essencial, a fim de que os estudantes se sintam à vontade para comentar pontos positivos e negativos do trabalho, indicando possibilidades de melhoria a serem consideradas.

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS E RESPOSTAS

PROJETO 1 Tecnologia e transformação

Justificativa e objetivos

Nesse projeto, os estudantes são incentivados a refletir sobre as noções de técnica, tecnologia e trabalho e a investigar as relações entre o desenvolvimento técnico e as demandas e os impactos sociais e ambientais das sociedades do passado e do presente. Ao longo do projeto, serão estudadas as concepções de trabalho em diferentes momentos históricos, as Revoluções Científica e Industrial e o emprego da tecnologia social no Brasil contemporâneo para a melhoria da qualidade de vida da população e a redução dos danos provocados pela ação humana no meio natural.

As iniciativas de tecnologia social são fundamentais em um país com um nível de desigualdade tão acentuado quanto o Brasil. O uso de diferentes tecnologias para resolver os problemas de comunidades por todo o país pode dar forma a projetos capazes de transformar a realidade e, ao mesmo tempo, contribuir para a apropriação das tecnologias por essas comunidades, ajudando a democratizar o acesso a esses recursos.

Ampliar o acesso às tecnologias é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e sustentável. Por isso, é necessário que os jovens não só saibam utilizá-las, mas também que possam fazê-lo de forma consciente. Essa talvez seja uma das mais importantes contribuições das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em um projeto dedicado ao Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**: incentivar os estudantes a utilizar as tecnologias para intervir no mundo social pautados pela ética, exercitando a cidadania e visando à solução coletiva de problemas em prol do bem comum.

Utilizando essa abordagem, que possibilita desenvolver e empregar os saberes de diferentes áreas do conhecimento e componentes curriculares de forma interdisciplinar, esse projeto convida os estudantes a investigar as condições sociais e ambientais do entorno da escola e a pesquisar e a ponderar as possibilidades de aplicação, de forma crítica e criativa, de soluções tecnológicas para a transformação significativa de seu meio. Ao longo do projeto, são apresentados exemplos de usos transformadores da tecnologia social em diferentes locais do Brasil, que podem servir de inspiração para a turma.

O objetivo é que os estudantes criem um mapa colaborativo em que identifiquem um problema social ou ambiental da localidade, enfatizando a importância da discussão coletiva sobre as possíveis soluções para as questões que lhes são sensíveis diretamente. Para esse projeto, eles terão que investigar o entorno da escola por meio de um trabalho de campo e desenvolver, primeiramente, um protótipo de mapa colaborativo – a fim de aprimorarem sua proposta antes de efetivá-la – e, depois, a versão final do mapa, com base na qual elaborarão, por fim, uma proposta de intervenção social ou ambiental que considere as possibilidades de usar tecnologias para sanar o problema por eles identificado e mapeado.

Por meio desse projeto, os estudantes poderão se apropriar dos conhecimentos de diferentes áreas de forma prática e pesquisar sobre os possíveis usos das tecnologias hoje disponíveis, de modo que possam aprender mais sobre alguns campos de atuação profissional que oferecem possibilidades de desenvolvimento de ações em favor da conservação ambiental e da transformação social.

Espera-se, assim, que os estudantes percebam sua importância como agentes da produção do conhecimento e realizem, de forma prática, a transição entre uma relação meramente passiva com as tecnologias e uma ativa, em que são convidados a adotar uma postura que busca verdadeiro protagonismo no desenvolvimento e no uso dos recursos tecnológicos. Além disso, esse projeto propõe explorar, de modo abrangente, a relação mais estreita que existe entre o mundo extraclasse e o escolar, pois:

> Os problemas a serem apresentados não o serão necessariamente na sala de aula. Por [mais bem] equipada que esta esteja, sempre estará de alguma forma segregada da realidade da vida mais ampla cujo conhecimento e domínio é a principal finalidade do ensino. Embora a sala de aula seja necessariamente um ambiente protegido, deve, segundo a pedagogia ativa, abrir-se para o ambiente, principalmente para o ambiente social.
>
> LENHARD, Rudolf. **Escola**: dúvidas e reflexões. São Paulo: Moderna, 1998. p. 14.

Espera-se que, ao realizar esse projeto, os estudantes:

- compreendam que o trabalho e as tecnologias fazem parte da história humana e que as concepções de trabalho passaram por transformações ao longo do tempo;
- entendam a importância da Revolução Científica para a consolidação da produção do saber científico baseada na observação e na experimentação (método científico);
- percebam como a produção científico-tecnológica está relacionada à Revolução Industrial e às transformações nas relações de trabalho;

- percebam que o desenvolvimento das tecnologias integra conhecimentos de diversas áreas e diferentes campos de atuação profissional;
- identifiquem transformações produzidas pelas tecnologias digitais no mundo contemporâneo;
- reflitam sobre a ética na ciência e na tecnologia, compreendendo a importância de que estas sejam pautadas pelo equilíbrio entre as necessidades humanas e a preservação da biodiversidade;
- compreendam o que é tecnologia social e identifiquem exemplos dela no Brasil, assimilando que todos podem criar tecnologias e se apropriar delas;
- entendam o que é um protótipo e qual é a importância dessa ferramenta de desenvolvimento do pensamento computacional que possibilita a realização de testes, a verificação de *feedback* e o aprendizado com os próprios erros;
- desenvolvam, com base nos aprendizados possibilitados pelo protótipo, um mapa colaborativo sobre uma questão social ou ambiental do entorno da escola, investigando e propondo formas de atuação diante de um problema da realidade local.

Síntese do projeto

Pretende-se, nesse projeto, apresentar a tecnologia e a ciência como resultados da ação do ser humano sobre o mundo, destacando em que medida somos produtores e produtos do meio em que vivemos, com o objetivo de instigar os estudantes a usar as tecnologias para transformar os problemas identificados na realidade, exercitando diferentes competências e habilidades da BNCC, conforme indicado adiante.

Na primeira etapa do projeto, propõe-se aos estudantes que identifiquem que a tecnologia é parte da trajetória humana desde o período da história antes da escrita, e incentiva-se a compreensão das transformações históricas na noção de trabalho considerando diferentes sociedades e momentos históricos.

Na segunda etapa, além do destaque para a Revolução Industrial, as transformações por ela provocadas nas relações de trabalho e no meio ambiente e sua conexão com a produção científico-tecnológica, são propostos questionamentos, com base em experiências históricas, para que os estudantes possam refletir sobre a importância da ética no uso e desenvolvimento das tecnologias.

Na terceira etapa, os estudantes são apresentados à noção de tecnologia social e poderão conhecer exemplos de projetos que, direcionados pela ética e visando à melhoria de problemas relacionados às desigualdades no Brasil, atuaram sobre alguma questão de relevância social.

Na última etapa, os estudantes conhecerão alguns exemplos do uso de tecnologias para a conservação ambiental, além de profissões desse campo de atuação para o qual a interdisciplinaridade é um fator fundamental.

Na etapa de criação do protótipo do mapa colaborativo, o trabalho em equipe é incentivado. Espera-se que, nesse momento, assim como na elaboração do produto final, os estudantes encontrem soluções negociadas para os conflitos que poderão surgir, defendendo seus pontos de vista com argumentos e buscando, racionalmente e em conjunto, soluções para o problema representado no mapa colaborativo, criado no final do projeto por meio da abordagem geográfica da cartografia social.

Competências e habilidades trabalhadas

O projeto valoriza os conhecimentos técnicos historicamente produzidos pelo ser humano desde seus primórdios. Além disso, destaca que o uso da tecnologia e do conhecimento científico deve ser pautado pela ética e contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e sustentável. É solicitado aos estudantes que elaborem hipóteses para solucionar problemas de seu cotidiano e, depois, produzam uma proposta de intervenção social como forma de compartilhar o conhecimento produzido.

Nesse percurso, os estudantes vão analisar transformações nas relações de trabalho produzidas pela Revolução Industrial, compreender algumas das estratégias usadas pelos movimentos de trabalhadores na conquista de direitos e conhecer profissionais envolvidos no desenvolvimento de tecnologias sociais, compreendendo aspectos do mundo do trabalho.

Na criação do protótipo e do mapa colaborativo, eles terão que argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para delimitar o objeto de pesquisa. Além disso, precisarão trabalhar coletivamente, posicionando-se com respeito e responsabilidade e adotando uma postura solidária, autônoma e colaborativa. Em razão do que foi destacado, esse projeto contribui para o desenvolvimento das **competências gerais da Educação Básica 1**, **2**, **5**, **6**, **7**, **9** e **10**.

Ao promover a compreensão do impacto das tecnologias sobre as sociedades, destacando exemplos contemporâneos de superação de desigualdades por meio da apropriação e da criação de recursos tecnológicos, e ao incentivar a comparação entre diferentes concepções acerca do trabalho e a investigação dos impactos ambientais e sociais das atividades humanas no entorno da escola, sugerindo o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma significativa para difundir conhecimentos, o projeto oferece subsídios para o desenvolvimento das **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, **2**, **3** e **4** e das habilidades **EM13CHS106**, **EM13CHS202**, **EM13CHS301** e **EM13CHS403**.

Ao mobilizar os estudantes para mapear e debater situações de relevância social e ambiental no entorno da escola, incentivando a participação deles em uma produção coletiva durante a criação de um mapa colaborativo e de uma proposta de intervenção social, o projeto contribui para o desenvolvimento da **competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias 3** e das habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG303** e **EM13LGG304**. Durante a Etapa 3, os estudantes deverão pesquisar sobre o tema escolhido para o mapa colaborativo, desenvolvendo a **competência específica de Linguagens e suas Tecnologias 7** e a habilidade **EM13LGG704**.

Ao propor reflexões sobre o uso ético da ciência e da tecnologia, a criação do método científico, sua apropriação por determinados grupos e a exclusão de outros, e ao incentivar os estudantes a considerar as possibilidades de uso do método experimental, atuando sobre uma questão de relevância local selecionada por eles, considerando a

possibilidade de utilização de ferramentas digitais de informação e comunicação, o projeto contribui para o desenvolvimento da **competência específica da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias 3** e das habilidades **EM13CNT301** e **EM13CNT302**.

Tema Contemporâneo Transversal: Ciência e Tecnologia

O Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia** é desenvolvido nesse projeto na medida em que suas etapas exploram os conceitos de técnica, tecnologia e tecnologia social, assim como o método científico e o uso da tecnologia para a conservação ambiental e a redução de desigualdades, inclusive para mitigar questões locais relevantes identificadas pelos estudantes.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao incentivar os estudantes a pesquisar sobre as artistas do Renascimento (página 17), o projeto trabalha o **ODS 5 Igualdade de gênero**, e, ao encorajar a investigação sobre o uso de energias limpas no Brasil (página 26), o **ODS 7 Energia limpa e acessível**.

Ao promover a compreensão da importância da bioeconomia para as comunidades tradicionais (página 36), o projeto contribui para o desenvolvimento do **ODS 8 Trabalho decente e crescimento econômico**; ao abordar os impactos sociais positivos das tecnologias sociais no Semiárido brasileiro (página 28), do **ODS 9 Indústria, inovação e infraestrutura**; ao explorar o conceito de sustentabilidade (página 34), do **ODS 12 Consumo e produção responsáveis**; e, ao discutir o papel da tecnologia ambiental na preservação da biodiversidade (página 31), do **ODS 15 Vida terrestre**.

Orientações para encaminhamento das aulas

Com base no cronograma proposto no livro do estudante e nas orientações didáticas ao professor fornecidas neste suplemento, as aulas desse projeto podem ser encaminhadas conforme sugerido nos quadros a seguir.

Abertura e conheça o projeto

Aulas	Atividades
Aula 1	Verificação dos conhecimentos prévios da turma sobre o uso de tecnologias na transformação social e na conservação ambiental. Orientação e resolução coletiva das questões da Abertura (página 8).
Aula 2	Verificação dos materiais e recursos necessários ao projeto. Apresentação do projeto e orientação dos estudantes sobre as etapas e o cronograma. Apresentação de exemplos de mapas colaborativos à turma.

Etapa 1 – Ser humano e desenvolvimento técnico

Aulas	Atividades
Aula 1	Abordagem das noções de técnica, tecnologia e trabalho, considerando sociedades anteriores à escrita e sociedades antigas (páginas 11 a 14). Discussão em grupos sobre os impactos das tecnologias e as técnicas mais significativas desenvolvidas pelos humanos.
Aula 2	Fechamento da discussão dos grupos da aula anterior. Abordagem do Renascimento, da Revolução Científica e do método científico (páginas 15 e 16).
Aula 3	Retomada das discussões dos grupos da aula 1. Orientação e realização das Atividades (página 17). Preparação para o trabalho de campo e orientação para a produção do relatório (Agora, é hora de criar, página 18).

Etapa 2 – Produção industrial e avanços científicos

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 1 pelos estudantes (página 40). Abordagem da Revolução Industrial e problematização do trabalho infantil, discutindo o combate a essa forma de exploração hoje (páginas 19 a 23).
Aula 2	Abordagem sobre a ética no uso das tecnologias e comparação, pelos estudantes, entre as transformações nas relações de trabalho produzidas na Primeira e na Segunda Revolução Industrial e as produzidas pelas tecnologias digitais; Início das apresentações dos relatórios produzidos na Etapa 1.
Aula 3	Continuação das apresentações dos relatórios produzidos na Etapa 1. Orientação sobre as Atividades (página 26). Seleção coletiva do tema do mapa colaborativo (Agora, é hora de criar, página 26). Pedir aos estudantes que, para a aula seguinte, pesquisem o que é tecnologia social e selecionem alguns exemplos.

Etapa 3 – Tecnologia e qualidade de vida

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 2 pelos estudantes (página 40). Abordagem do conceito de tecnologia social e de seus exemplos (páginas 27 a 29).
Aula 2	Fechamento da abordagem sobre tecnologia social (páginas 27 a 29). Orientação e realização das Atividades (página 30), com enfoque na atividade 2.
Aula 3	Orientação dos grupos para a pesquisa sobre o tema do mapa colaborativo (Agora é hora de criar, página 30).

Etapa 4 – Tecnologia e conservação ambiental

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 3 pelos estudantes (página 40). Abordagem do uso de tecnologias para a conservação ambiental (páginas 31 a 35). Providenciar a base cartográfica para a produção do protótipo do mapa colaborativo.
Aula 2	Orientação e realização das Atividades (página 36). Orientação dos grupos e início da confecção do protótipo do mapa colaborativo (Agora, é hora de criar, página 36).
Aula 3	Continuação da confecção do protótipo do mapa colaborativo (Agora, é hora de criar, página 36).

Produzindo

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 4 pelos estudantes (página 41). Orientação dos grupos para a volta ao campo e o teste do protótipo (páginas 37 a 39).
Aula 2	Avaliação coletiva do protótipo. Início da confecção da versão final do mapa colaborativo.
Aula 3	Continuação da confecção da versão final do mapa colaborativo. Orientação dos grupos para a elaboração da proposta de intervenção na área representada no mapa colaborativo.
Aula 4	Preparação da apresentação do mapa colaborativo e das propostas de intervenção para a comunidade escolar.

Avaliando

Aula	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação do Produzindo pelos estudantes (página 41). Realização da autoavaliação do projeto pelos estudantes (página 41).

Abertura

Explore com os estudantes a imagem da "Abertura", de modo a incentivá-los a perceber como a produção científica e tecnológica pode contribuir para a preservação dos ecossistemas e das sociedades, uma vez que todos dependemos da conservação ambiental para existir. A cientista retratada na fotografia produz conhecimento visando a esse objetivo, e, ao abordar esse contexto, pode-se ajudar os estudantes a compreender por que a produção de ciência e de tecnologia deve ser pautada pela ética e pela sustentabilidade.

Caso seja possível, reproduza o vídeo TED no qual Patrícia Medici explica a pesquisa desenvolvida por ela. Disponível em: https://www.ted.com/talks/patricia_medici_the_coolest_animal_you_know_nothing_about_and_how_we_can_save_it?utm_campaign=tedspread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare. Acesso em: 25 set. 2024. O vídeo está em inglês, mas é possível habilitar legendas em português.

Por meio da discussão da primeira questão proposta, espera-se que os estudantes identifiquem que a pesquisa de Patrícia Medici beneficia toda a sociedade, pois sua finalidade é a preservação da biodiversidade, promovendo o equilíbrio de ecossistemas que garantem as condições climáticas do planeta. As demais questões podem instigar a curiosidade dos estudantes sobre as áreas de atuação profissional ligadas à ciência e à tecnologia. Na terceira questão, pode ser citado o exemplo do neurocientista Miguel Nicolelis, que pesquisa a criação de próteses neurais para a reabilitação de pacientes com paralisias.

Conheça o projeto

Apresente o projeto aos estudantes e verifique com a turma e a escola a disponibilidade dos materiais necessários para desenvolvê-lo. Faça uma introdução sobre cada uma das etapas previstas e combine com os estudantes o cronograma de execução do projeto.

Se achar oportuno, apresente exemplos de mapas colaborativos à turma. Você pode considerar, por exemplo, o aplicativo *Dados à Prova d'Água*, por meio do qual a população pode contribuir para o mapeamento de áreas vulneráveis a enchentes. O aplicativo é resultado de uma parceria entre o Centro Nacional de Monitoramento de Alertas de Desastres Naturais (Cemaden), a Fundação Getulio Vargas e universidades do Reino Unido e da Alemanha. Disponível em: https://educacao.cemaden.gov.br/projeto/dados-a-prova-dagua/. Acesso em: 25 set. 2024.

Etapa 1 Ser humano e desenvolvimento técnico

Na primeira etapa do projeto, os estudantes são apresentados às noções de técnica, tecnologia e trabalho e a algumas das técnicas que transformaram profundamente os modos de viver e conviver dos grupos humanos, com o objetivo de que compreendam as relações intrínsecas entre a produção tecnológica e a formação das sociedades. O conteúdo, portanto, ajuda a sensibilizá-los para a premissa de que eles utilizam tecnologias a todo momento, incluindo técnicas desenvolvidas em períodos históricos longínquos, e contribui para conscientizá-los de que também podem produzi-las.

Essa etapa foca, inicialmente, o período da história anterior à escrita e a Antiguidade, e aborda o surgimento de técnicas como a produção de ferramentas, o domínio do fogo, a agricultura e a escrita (páginas 11 e 12). A abordagem adota esse enfoque, pois muitos estudantes não associam essas técnicas que transformaram a história à noção de tecnologia.

Se achar oportuno, peça aos estudantes que discutam, em pequenos grupos, os impactos das tecnologias e quais técnicas desenvolvidas pelo ser humano tiveram maior impacto na história. Peça a eles que registrem as conclusões, anote as respostas dos grupos na lousa e comente-as. No final da etapa, retome as anotações para verificar se as tecnologias mencionadas por eles foram estudadas durante o percurso.

O momento é propício para problematizar a imprecisa noção do senso comum de que somente as tecnologias digitais – relacionadas a *smartphones*, computadores e internet – são tecnologias. Por meio de um trabalho conjunto entre diferentes componentes disciplinares, nesse momento, os estudantes podem ampliar a noção de tecnologia tendo como base o estudo de história. A tabuleta de argila com inscrições em escrita cuneiforme e o mapa da antiga cidade de Nippur, na página 12, são exemplos de como, ao longo do tempo, os seres humanos desenvolveram inúmeras tecnologias, incluindo as utilizadas para fazer registros. Outras técnicas de registros de informações que podem ser exploradas com os estudantes são: as pinturas rupestres, os glifos maias ou, ainda, os quipus incas.

Ao abordar a Revolução Científica e o método experimental (página 16), converse com os professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias para alinhar a abordagem do conteúdo.

Atividades: respostas e comentários

1. Entre as técnicas desenvolvidas pelos primeiros hominídeos, os estudantes podem citar: a fabricação de armas, ferramentas e utensílios, a agricultura e o domínio do fogo. No caso dos povos da Antiguidade, a construção de diques e de canais de irrigação e a escrita são outras possibilidades. Todas essas técnicas podem ser associadas à concepção de que o trabalho é uma ação capaz de produzir ou de transformar algo.

2. **a.** O escriba tinha domínio das técnicas de escrita. Por isso, compunha as inscrições reais e redigia cartas, tratados, alianças e contratos, entre outras atividades.

b. Não. Além do domínio da escrita, as atividades do escriba mencionadas no texto revelam responsabilidades relacionadas à organização do Estado em seus aspectos de gestão, logística e até diplomáticos e religiosos.

3. **a.** Segundo o texto, para Aristóteles, o ócio, ou seja, a ação não utilitária era uma atividade digna e honrosa, identificada com a liberdade; já o trabalho, assalariado ou escravizado, embora necessário e útil, era considerado "vulgar" e "indigno".

b. Os estudantes podem associar a contraposição feita por Aristóteles à divisão social do trabalho e à estratificação social, pois as camadas aristocráticas de Atenas reservavam para si o tempo necessário para se dedicar, entre outras coisas, à filosofia, valorizando o ócio e afastando-se das atividades de produção, defendendo uma visão de mundo segundo a qual o trabalho seria uma atividade inferiorizada, de menor valor social. As respostas podem variar, mas é importante que os estudantes justifiquem os argumentos.

4. Os estudantes podem pesquisar sobre: Barbara Longhi (1552-1638), Catarina van Hemessen (1528-1565), Fede Galizia (1578-1630), Lavinia Fontana (1552-1614), Levina Teerlinc (1510-1576), Lucrezia Quistelli (1541-1594), Plautilla Nelli (1524-1588), Properzia de Rossi (1490-1530) e Sofonisba Anguissola (1532-1625), entre outras artistas renascentistas.

5. **a.** As principais etapas do método científico são: a observação, a pesquisa, a formulação de hipóteses, a experimentação, a dedução e a elaboração de uma conclusão (ou teoria) com base nas evidências obtidas.

b. Não necessariamente. A hipótese ou a pesquisa, por exemplo, podem ser pontos de partida, sendo verificadas pela observação posterior.

c. Ao contrário do método investigativo dos antigos gregos, o método científico pode partir da observação de um fenômeno particular e, com base nele, realizar estudos que levem a uma conclusão geral (generalização).

6. **a.** Segundo o ponto de vista do filósofo, as profissões modernas focadas no intelecto parecem "vazias e superficiais" em razão da desvalorização historicamente construída de atividades manuais.

b. Nas sociedades contemporâneas pautadas pela lógica burguesa e pela ética protestante, o trabalho é considerado um valor em si, mas as profissões podem ser valorizadas socialmente de forma desigual em razão da divisão social do trabalho e da estratificação social. Para classificar uma atividade como valorizada, os estudantes podem considerar fatores como a remuneração, o prestígio e o poder social dos profissionais, ou ainda os benefícios que as atividades produzem para a sociedade.

c. Eventualmente, os estudantes reproduzirão as perspectivas sobre o trabalho manual predominantes em seu meio, por isso, incentive-os a reunir-se em grupos para debater as respostas, como forma de estimular a ampliação das perspectivas sobre o tema.

Agora, é hora de criar

O encerramento da etapa envolve a realização de um trabalho de campo. A ideia é que os estudantes possam considerar o espaço vivenciado como parte do cotidiano como objeto de estudo. É fundamental que eles experienciem a observação pautada no interesse da investigação científica, desenvolvendo um olhar indagador.

O objeto da investigação deve, portanto, partir da observação da realidade local. Outras perguntas além das apresentadas no livro do estudante podem ser adicionadas para orientar o trabalho de campo, considerando, por exemplo, os eventos climáticos – como enchentes, secas ou queimadas naturais – e os indicadores sociais locais.

A saída deve ser agendada previamente, e é preciso obter as autorizações necessárias da escola e dos responsáveis pelos estudantes. Além disso, é recomendável que o número de docentes na atividade seja proporcional ao tamanho das turmas, para maior segurança. Portanto, é preciso planejar o evento com antecedência.

Com relação ao relatório, verifique se os estudantes conseguiram identificar, registrar e descrever as características observadas e se apresentaram as informações de maneira objetiva.

Sugestões

Livro

Aula de campo. Como planejar, conduzir e avaliar?

José Januário Corrêa Filho. Petrópolis: Vozes, 2015.

O livro do geógrafo especializado em educação e professor da rede pública explora as possibilidades das práticas docentes nas atividades de campo apresentando algumas sugestões metodológicas.

Etapa 2 Produção industrial e avanços científicos

Na segunda etapa do projeto, as relações entre ciência, tecnologia e trabalho em diferentes fases da Revolução Industrial são o tema central. A importância do estudo desse contexto histórico na perspectiva temática do projeto se deve ao fato de que as mudanças no modo de produzir mercadorias acarretaram transformações profundas nas relações de trabalho. Essas transformações ajudam a compreender a Terceira Revolução Industrial, momento em que as tecnologias digitais de informação e comunicação disseminaram-se entre os países e consolidaram o processo de globalização.

Essa etapa apresenta as inovações científicas e tecnológicas relacionadas à Revolução Industrial, com destaque tanto para invenções – como a máquina a vapor de Watt e a energia elétrica, por exemplo – quanto para as relações de trabalho e as condições dos operários das primeiras fábricas – além das lutas dos trabalhadores por direitos.

Esses temas podem servir como ponto de partida para debater com os estudantes a ética na ciência e na tecnologia e os impactos ambientais e sociais provocados pelas transformações tecnológicas. É fundamental demonstrar que todos os processos históricos e as mudanças tecnológicas geram novas questões a serem pensadas e novos problemas a serem resolvidos. No texto didático, é explorado, principalmente, o uso bélico das tecnologias e da ciência no século XX, que, no contexto do Holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, produziu um morticínio em escala industrial.

Além disso, é oportuno incentivar os estudantes a debater como as condições históricas, sociais, políticas e ideológicas foram determinantes para o protagonismo da Grã-Bretanha no início da Primeira Revolução Industrial, como aponta o historiador Eric Hobsbawm:

> [...] poucos refinamentos intelectuais foram necessários para se fazer a Revolução Industrial. Suas invenções técnicas foram bastante modestas, e sob hipótese alguma estavam além dos limites dos artesãos que trabalhavam em suas oficinas ou das capacidades construtivas de carpinteiros, moleiros e serralheiros: a lançadeira, o tear, a fiadeira automática. Nem mesmo sua máquina cientificamente mais sofisticada, a máquina a vapor rotativa de James Watt [...], necessitava de mais conhecimentos de física do que os disponíveis então há quase um século [...]. Dadas as condições adequadas, as inovações técnicas da Revolução Industrial praticamente se fizeram por si mesmas, exceto talvez na indústria química. Isto não significa que os primeiros industriais não estivessem constantemente interessados na ciência em busca de seus benefícios práticos.
>
> Contudo, as condições adequadas estavam visivelmente presentes na Grã-Bretanha, onde mais de um século se passara desde que [...] o lucro privado e o desenvolvimento econômico tinham sido aceitos como os supremos objetivos da política governamental. [...]
>
> HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções (1789-1848)**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 74-75.

Incentive os estudantes a comparar o modo como as transformações tecnológicas dos séculos XVIII e XIX alteraram as condições de vida, de trabalho e as relações com o tempo dos operários, e como as mudanças produzidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação têm transformado as condições e as relações dos trabalhadores no presente.

É possível examinar com a turma, por exemplo, o processo de adequação das formas de trabalho às exigências da lógica industrial: o espraiamento do ritmo acelerado e ininterrupto das máquinas às atividades humanas, que contrasta com os ciclos naturais das estações do ano – fundamentais para o trabalho na agricultura; a prática de pagar salários suficientemente baixos para que os operários fossem condicionados a trabalhar constante e disciplinadamente a fim obter um rendimento mínimo para tentar suprir suas necessidades básicas; assim como a exploração do trabalho infantil e as desigualdades salariais.

Uma vez examinado esse processo histórico, pode-se sugerir aos estudantes que, em grupo, discutam, investiguem e identifiquem quais transformações nas formas de trabalho e nas relações com o tempo as tecnologias digitais de informação e comunicação – cujo surgimento é estudado no final da etapa – produziram na vida dos trabalhadores contemporâneos.

Pode-se incentivar, ainda, a realização de uma pesquisa sobre as formas de combater o trabalho infantil no mundo contemporâneo e elucidar, com a turma, quais são as garantias legais de crianças e adolescentes no Brasil hoje com base na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Ao mencionar o sistema binário, observe que não há nomes para as classes posicionais, o que acontece apenas no sistema decimal. Se houver oportunidade, a abordagem desse sistema pode ser aprofundada, com o auxílio do professor de matemática. Caso ache necessário, convide-o para uma aula sobre o tema, a fim de solucionar eventuais dúvidas dos estudantes.

Atividades: respostas e comentários

1. A partir da Revolução Industrial, o uso das tecnologias aplicadas à produção resultou na confecção de bens – inicialmente, produtos têxteis –, em uma escala inédita e em um tempo de produção reduzido. Nesse contexto, que incluiu o progressivo aumento do êxodo rural e da urbanização, as relações de trabalho foram profundamente alteradas: teve início a difusão de relações de trabalho assalariado, e os trabalhadores perderam o controle das atividades, que era comum, por exemplo, entre artesãos e camponeses livres, passando a fazer tarefas segmentadas e regidas pelo ritmo das máquinas em troca de um salário, destituídos de outros meios de sustento. Com a industrialização, o ritmo de trabalho se acelerou, a divisão do trabalho se expandiu, as atividades de trabalho passaram a tender para

a alienação (conforme a interpretação do fenômeno por Karl Marx, segundo a qual os objetos produzidos passaram a adquirir existência independente do controle dos trabalhadores e de forma antagônica aos interesses deles), e a quantidade de mercadorias produzidas cresceu em uma medida que ultrapassou os limites do trabalho humano.

2. As mulheres constituem a maioria da população brasileira, são mais escolarizadas e vivem mais do que os homens. Ainda assim, suas condições no mercado de trabalho expressam as desigualdades de gênero verificadas na sociedade. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a taxa de participação feminina na força de trabalho no Brasil era de 53,3%, e a dos homens, 73,2%. Cerca de 28% das mulheres estavam empregadas em atividades de tempo parcial, e elas dedicavam aos afazeres domésticos 20,4 horas semanais, quase o dobro de tempo em relação aos homens (11,7 horas semanais). Mulheres pretas ou pardas dedicaram, em média, mais horas a essas atividades que as mulheres brancas (22 horas semanais). Somando-se as atividades remuneradas, as de cuidado de pessoas e os afazeres domésticos, a carga de trabalho semanal das mulheres no Brasil era superior à dos homens, alcançando, em média, 54,4 horas semanais, contra 52 horas entre os homens. Essas diferenças se expressaram também na participação das mulheres em cargos gerenciais, totalizando 39,3%, em comparação com os 60,7% ocupados por homens. Mesmo nesses cargos, a renda das mulheres era inferior à dos homens: em 2022, as mulheres que estavam em cargos gerenciais recebiam em média 22% a menos que os homens. (Os dados foram consultados em: IBGE. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres do Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2024).

3. **a.** A falta de acesso à energia elétrica em localidades da Amazônia é o tema central da reportagem.

b. A expressão "quase óbvio" é utilizada no texto para ressaltar o contraste nas condições de acesso à eletricidade no Brasil, visto que há grupos populacionais para os quais o acesso a esse recurso é considerado quase indiscutível.

c. Nenhuma fonte de energia é completamente livre de impacto sobre o meio ambiente. No entanto, as fontes que geram eletricidade sem emitir gases poluentes na atmosfera são consideradas "energias limpas". Por exemplo: a energia eólica, geotérmica, hidráulica, nuclear e solar. Esses tipos de energia também causam impactos ambientais: a construção de uma represa para a geração de energia hidráulica, por exemplo, altera o ambiente e impacta comunidades, mas o processo de geração de energia em si não libera gases poluentes. No Brasil, as fontes de energia elétrica mais comuns são a hidráulica, a eólica e a solar, e há também usinas nucleares.

Agora, é hora de criar

Organize previamente as apresentações – que não devem ultrapassar duas aulas e podem exigir um período complementar. Sugere-se que a duração da apresentação de cada grupo não exceda 15 minutos. Parte desse tempo deve ser reservado para uma breve conversa, incluindo as perguntas da turma, ao final de cada apresentação.

A mediação docente é fundamental para seleção do tema do mapa colaborativo. Peça aos estudantes que retomem os registros feitos por eles durante o trabalho de campo para que ponderem sobre as questões que mais chamaram a atenção deles. Além da formação de uma roda de conversa, após a finalização da apresentação dos relatórios, uma possibilidade é sugerir à turma a realização de uma votação. Outra estratégia é a aplicação de um questionário à comunidade escolar para a escolha do tema mais relevante, o que eventualmente pode ser feito por meios digitais. O tema deve ser importante para a comunidade, e a representação dele por meio do mapa precisa ser exequível.

Sugestões

Livro

A situação da classe trabalhadora na Inglaterra

Friedrich Engels. São Paulo: Boitempo, 2010.

Nessa obra clássica, a denúncia das condições de vida dos operários durante a industrialização no Reino Unido se soma à análise dos fundamentos da sociedade capitalista. A obra foi escrita com base nas observações feitas por Engels a partir de 1842, em Manchester, Reino Unido, onde se situava a indústria de fiação de seu pai.

Etapa 3 Tecnologia e qualidade de vida

Para iniciar essa etapa, o professor pode optar por uma estratégia de sala de aula invertida, solicitando aos estudantes, no final da aula anterior, que pesquisem, em casa, o que é tecnologia social, selecionem alguns exemplos de sua aplicação no município, na unidade da federação ou na região (ou no Brasil) e resumam no caderno as informações obtidas.

Assim, a primeira aula do projeto pode iniciar-se com a apresentação dos resultados das pesquisas dos estudantes à turma. Outra possibilidade é iniciar a primeira aula dedicada a essa etapa com a apresentação do conteúdo conforme o livro do estudante e encerrá-la com uma roda de conversa para que eles debatam os resultados de suas pesquisas à luz do que foi estudado. O objetivo é enriquecer a apreensão do conteúdo e a compreensão das aplicações da tecnologia social na realidade mais imediata dos estudantes.

Entre os exemplos fornecidos no livro, o professor pode escolher abordar aqueles mais diretamente relacionados ao contexto dos estudantes. Em comunidades urbanas periféricas, por exemplo, projetos como o *Prato Firmeza* podem incentivar os estudantes a compreender a dimensão mais ampla da prática da cidadania.

Produtos complexos, como as edições do *Prato Firmeza*, têm longos processos de desenvolvimento, com muitos atores e ecursos, e requerem etapas interligadas. Considerando o contexto de realização do projeto, porém, é possível que os estudantes se interessem por mapeamentos mais simples, que envolvem um número menor de pessoas e etapas, posto que o projeto também precisa ser dimensionado em termos de recursos.

Converse sobre essas diferenças com os estudantes, destacando que, independentemente da maior ou menor duração ou complexidade, o fundamental é que o projeto por eles desenvolvido dê visibilidade a uma questão de relevância social ou ambiental na localidade.

Atividades: respostas e comentários

1. **a.** Os autores do texto criticam o desenvolvimento de políticas de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) nas quais apenas especialistas e técnicos são responsáveis por planejar e pensar as soluções para os problemas cotidianos, defendendo a participação dos cidadãos e das instituições da sociedade civil no desenvolvimento das tecnologias em benefício da coletividade.

   b. Tecnologia social é o conjunto de produtos, técnicas ou metodologias replicáveis desenvolvidas na interação com a comunidade que as demandou e cuja aplicação produz soluções efetivas para a transformação social. A proposta de tecnologia social enfatiza a perspectiva de que os cidadãos, as organizações da sociedade civil, os movimentos sociais e outros agentes podem produzir tecnologias que se adequem às próprias necessidades.

2. Nessa atividade, os estudantes podem aprofundar a pesquisa sobre os projetos de tecnologia social selecionados por eles no início do desenvolvimento da etapa. Caso eles selecionem, durante a pesquisa, tecnologias sociais relacionadas ao acesso à água, como a construção de cisternas, eles podem pesquisar sobre as profissões envolvidas na seleção, no cadastramento, na validação e na orientação dos beneficiários das cisternas – como profissionais de gestão pública e de assistência social –, na criação de projetos técnicos e plantas e na construção ou na orientação das equipes que farão a construção das cisternas – como engenheiros, arquitetos, técnicos de edificações – e na concepção e na produção de recursos relacionados, como filtros, bombas de água e válvulas – como *designers* industriais e técnicos e engenheiros mecânicos, hidráulicos e químicos.

   Caso selecionem projetos relacionados à compostagem de resíduos orgânicos, podem pesquisar sobre profissionais como engenheiros ambientais, educadores ambientais, operadores de usinas de compostagem, entre outros.

   Se não for possível obter depoimentos, realizar entrevistas com esses profissionais e produzir *podcasts* e vídeos, outra opção é pedir aos estudantes que produzam fichas identificando a formação, as atividades e o campo de atuação das profissões pesquisadas. Seja em formato físico, seja em formato digital, esses recursos podem ser usados para compor um repositório com as profissões pesquisadas pela turma ao longo de todos os projetos, como forma de colocá-los em contato com diferentes possibilidades de atuação no mundo do trabalho.

Agora, é hora de criar

A atividade de fechamento de etapa incentiva os estudantes a se aprofundar no estudo do problema social ou ambiental selecionado para o mapa colaborativo, com o objetivo de que eles compreendam suas causas e especificidades e as possíveis soluções. Para isso, eles devem pesquisar as tecnologias existentes usadas no enfrentamento de problemas análogos.

Considere o cronograma e verifique a disponibilidade de materiais e de recursos de pesquisa na escola para decidir se a atividade será realizada durante o período de aula ou como tarefa de casa. De todo modo, auxilie os estudantes a identificar e selecionar as fontes para a pesquisa. Se considerar conveniente, faça uma seleção prévia e designe a cada grupo a consulta a uma ou a algumas dessas fontes.

O compartilhamento do resultado das pesquisas deve envolver a troca das descobertas e uma reflexão conjunta sobre os principais aspectos que devem ser considerados na proposição de um plano de intervenção usando tecnologias que possam contribuir para a redução ou solução do problema a ser representado no mapa colaborativo. É importante também garantir o respeito entre os integrantes dos grupos durante essa troca.

Sugestões

Site

Tecnologia social – UFF

Disponível em: https://tecnologiasocial.uff.br/. Acesso em: 26 set. 2024.

O *site* incentiva projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a tecnologia social, apresentando seus principais aspectos, como a interdisciplinaridade, a autogestão, a reaplicabilidade e o baixo custo.

Etapa 4 Tecnologia e conservação ambiental

Nessa etapa, os estudantes vão desenvolver um protótipo e, com essa experiência, compreender a importância desse recurso para a efetivação de todo tipo de projeto. Espera-se que o protótipo possa auxiliá-los a compreender a importância de testar, de errar e, com o erro, aprimorar-se.

O protótipo é uma ferramenta usada no desenvolvimento do pensamento computacional. No campo das tecnologias digitais, sobretudo na programação, o protótipo é utilizado para testar as funcionalidades de uma ferramenta e realizar a checagem dos possíveis erros de programação. Em geral, seu escopo é limitado a uma fração do projeto final. Por isso, combine com a turma qual será a fração do território que será representada no protótipo do mapa colaborativo e decida, com os estudantes, que tipo de base cartográfica será usada para sua execução.

Para desenvolver o tema do uso de tecnologias para a conservação ambiental, se achar pertinente, após a leitura da página 31, reserve alguns minutos da aula para que os estudantes relatem outros exemplos de tecnologias ambientais produzidas no Brasil e no mundo que sejam do conhecimento deles. Com base nesses exemplos e naqueles indicados nas páginas 32 e 33, é possível indicar na lousa quais são as profissões envolvidas no desenvolvimento daquela tecnologia, destacando, sobretudo, que esses recursos e projetos são desenvolvidos por equipes interdisciplinares que conjugam o trabalho de profissionais com diferentes especializações.

Atividades: respostas e comentários

1. A passagem de uma matéria-prima por uma indústria que emprega alta tecnologia transforma um produto de baixo valor agregado em um de alto valor agregado. No texto, o exemplo é o cacau, que, como matéria-prima, tem baixo valor agregado (R$ 10,00 a R$ 13,00 o quilo), mas, quando transformado em chocolate, passa a ter alto valor agregado (R$ 200,00 o quilo).

2.

Profissional	Atribuições	Atuação	Áreas do conhecimento relacionadas
Engenheiro de energia	Planejamento, análise, desenvolvimento e otimização de geração, distribuição e uso de energia.	Empresas de geração, transmissão e distribuição de energia; indústrias; consultoria para governos; ensino (superior).	Matemática e suas Tecnologias (matemática) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, (física e química).
Técnico em meio ambiente	Coleta e interpretação de dados; elaboração de documentos e de relatórios para propor medidas que diminuam os impactos ambientais de atividades humanas e favoreçam a recuperação de áreas degradadas; organização de programas de educação ambiental; coordenação de sistema de coleta seletiva, entre outras.	Instituições de assistência técnica, pesquisa e extensão rural; estações de tratamento de resíduos; profissional autônomo; empresas de licenciamento ambiental; Unidades de Conservação; cooperativas e associações.	Ciências da Natureza e suas Tecnologias (biologia) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ciências sociais, geografia).
Gestor ambiental	Desenvolvimento de técnicas para a recuperação de áreas degradadas e o reflorestamento; criação de métodos de uso sustentável dos recursos naturais; estudo de impactos ambientais.	Instituições públicas e privadas (planejamento de redução de gastos com água e energia e pagamento de indenizações ambientais), entre outras.	Ciências da Natureza e suas Tecnologias (biologia) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ciências sociais, geografia).
Advogado especializado em direito ambiental	Assessoria em atividades de licenciamento ambiental; elaboração de relatórios de impacto ambiental; atuação em processos por crimes ambientais; apoio técnico em elaboração de leis ambientais, entre outras.	Órgãos públicos do Sistema Nacional de Meio Ambiente (Sisnama); empresas e organizações da sociedade civil.	Linguagens (língua portuguesa), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (biologia) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (ciências sociais).

Agora, é hora de criar

Para o fechamento dessa etapa, verifique se os estudantes compreenderam o que é um protótipo. A base cartográfica do protótipo deve ser limitada a uma fração da área abarcada pelo projeto e pode ser desenhada à mão pelo grupo em uma cartolina ou ser obtida em ferramentas de visualização de mapas, de imagens de satélite e de navegação GPS e, depois, impressa. Caso opte pela criação de um mapa colaborativo digital, podem ser utilizadas ferramentas gratuitas para sua criação, entre elas: My Maps, Google Earth e OpenStreetMap.

Em ambos os casos, verifique a disponibilidade dos materiais necessários, como cartolinas, papel sulfite, papéis coloridos, lápis, borrachas, canetas, tesouras, cola, computadores e *smartphones* com acesso à internet e impressora.

Ressalte que, como se trata de um trabalho colaborativo, é importante que os membros do grupo conversem e definam juntos como a representação será feita, que símbolos serão utilizados, como será organizada a legenda etc. Nessa etapa, os grupos podem adotar estratégias diferentes e, com base nas experiências do protótipo, ratificar ou descartar o uso delas na confecção do produto final.

Sugestões

Livro

Manual de educação ambiental: uma contribuição à formação de agentes multiplicadores em educação ambiental

Monica Maria Pereira da Silva. Curitiba: Appris, 2020.

Esse livro aborda os conceitos e as concepções de meio ambiente e explora temas referentes à crise ambiental, por exemplo, os problemas referentes aos resíduos sólidos. Além disso, a autora sugere princípios e estratégias utilizados no contexto da educação ambiental.

Produzindo

A primeira etapa do projeto discutiu diferentes noções de trabalho e a produção tecnológica humana anterior à Revolução Industrial, com destaque para a Revolução Científica, e terminou com a produção de um relatório sobre o trabalho de campo, valorizando a observação, pelos estudantes, do meio em que vivem, da mesma forma como fizeram alguns dos cientistas estudados, colocando em prática a primeira etapa do método experimental: a observação do meio para levantar hipóteses, fazer questionamentos e desnaturalizá-lo.

Solicite aos estudantes que ponham essa técnica em prática novamente na volta ao campo, observando o entorno da escola, avaliando a funcionalidade do protótipo e perguntando-se: "Meus questionamentos anteriores continuam sendo os mesmos?", "Há algo que valha a pena incluir no mapa colaborativo?", "Há mudanças nos questionamentos, no entorno ou no protótipo que merecem ser levadas para apreciação do grupo?".

Na segunda etapa, o objeto central foi a relação entre desenvolvimento e produção científico-tecnológica, tendo como foco a Revolução Industrial e as transformações dela decorrentes. No final dessa etapa, os estudantes apresentaram seus relatórios. Convide-os a revisitar os debates realizados durante a escolha do tema e incentive-os a verificar se há ideias desconsideradas que são pertinentes.

A terceira etapa apresentou o conceito de tecnologia social e explorou exemplos de seu uso no Brasil como forma de incentivar os estudantes a relacionar as tecnologias à transformação social e a produzir uma mapa colaborativo que possa contribuir de forma efetiva para alguma questão local relevante.

Na quarta e última etapa, os estudantes aprenderam sobre o uso de tecnologias para a conservação ambiental e exploraram algumas profissões relacionadas a esse campo. No fim da etapa, eles criaram um protótipo do mapa colaborativo. Independentemente da mídia utilizada, a volta ao campo é uma oportunidade para que os grupos troquem os protótipos entre si de modo que recebam *feedbacks* dos outros integrantes do projeto para aprimoramentos e fomento à aprendizagem colaborativa.

Para o retorno ao campo, devem ser considerados os mesmos procedimentos da primeira etapa, como o agendamento prévio, a obtenção de autorizações e a organização do grupo de professores que acompanharão os estudantes. Para a produção final do mapa colaborativo, os estudantes devem considerar seus novos questionamentos e os *feedbacks* dos colegas e do professor sobre o protótipo. A divulgação do mapa colaborativo pode ser feita de forma atrelada à apresentação da proposta de intervenção elaborada pelos grupos à comunidade escolar em um evento previamente agendado com a direção e a coordenação escolar.

Avaliando

Recomenda-se que a avaliação não se concentre unicamente no final do projeto. Pode-se pedir aos estudantes que realizem as autoavaliações após o final de cada etapa, deixando apenas as avaliações do "Produzindo" e do projeto para o final do percurso.

Após as apresentações do mapa colaborativo e das propostas e a "Avaliação do projeto", pode-se considerar a possibilidade de divulgação do mapa colaborativo e das propostas para a comunidade mais ampla por meio de diferentes mídias, ou, ainda, enviar as propostas de intervenção a autoridades, organizações e associações da comunidade. No caso de um eventual "Plano B", os cartazes e as propostas também podem ser divulgados para a comunidade do entorno da escola.

PROJETO 2 Protagonismo juvenil para transformar a realidade: nós podemos!

Justificativa e objetivos

A proposta que conduz este projeto visa despertar reflexões a respeito do papel dos jovens na construção de alternativas de intervenção na realidade e viabilizar a compreensão da importância da garantia dos direitos das crianças e adolescentes, capazes de satisfazer demandas específicas das juventudes, mas também de impactar positivamente a sociedade em geral.

Nessa perspectiva, o protagonismo dos estudantes extrapola o que pode ser exercido no ambiente escolar na medida em que eles se mostram aptos a mobilizar conhecimentos e atitudes para a transformação da realidade que abrange a comunidade da qual fazem parte. A escola pode contribuir para a construção desse protagonismo ao possibilitar que os jovens alcancem autonomia pessoal, profissional, intelectual e política por meio do desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é função da escola garantir que os estudantes sejam:

> [...] protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. [...]
>
> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 463.

Trata-se de educar para a cidadania, proporcionando vivências como a tolerância, o respeito, a cooperação e o reconhecimento da alteridade.

Mas quem são esses jovens estudantes do Ensino Médio? De modo geral, são indivíduos na faixa etária entre 15 e 18 anos, período que está compreendido na chamada adolescência, que se estende desde os 12 anos até os 18 anos de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa fase é definida como de transição: não se é mais criança, mas ainda não é considerado adulto.

É também nesse período que ocorre o desenvolvimento do "eu", durante o qual as mudanças físicas, psíquicas e sociais levam o adolescente a questionar sua identidade, processo importante para a posterior consolidação de sua personalidade na fase adulta.

Na adolescência, os jovens estão formando sua identidade, o que requer a criação de espaços e situações que propiciem essa construção. A escola é um desses espaços, pois fomenta a relação entre conhecimento, participação, criatividade e responsabilidade, fortalecendo o protagonismo desses jovens.

De acordo com o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa, um dos principais redatores do ECA, o protagonismo é uma forma de ajudar o jovem a construir sua autonomia e incentivar sua participação criativa e solidária na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.

Nesse contexto, o projeto propõe o desenvolvimento do protagonismo juvenil, aqui entendido como:

> [...] a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...]
>
> COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A presença da pedagogia**: teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 179.

Além de refletir sobre as questões que permeiam o tema do protagonismo juvenil, a participação dos estudantes neste projeto tem como objetivo colocar em prática as aprendizagens proporcionadas pelo tratamento dessas questões por meio de uma análise da situação dos direitos dos adolescentes nos lugares de vivência deles. A proposta de produto final do projeto consiste na confecção de um fanzine para veicular informações sobre os direitos dos adolescentes e as formas de expressão das juventudes na localidade. Os efeitos esperados dessa ação têm potencial para gerar transformações sociais na comunidade local e desenvolvimento pessoal para os estudantes.

Para o sucesso do projeto, será fundamental a atuação dos professores, não como transmissores de conhecimento, mas como facilitadores e parceiros dos estudantes nas descobertas e nas ações. Nesse papel, porém, visando ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, os docentes precisam dosar o quanto interferem na execução do trabalho, tomando cuidado para não limitar o envolvimento e o potencial criativo deles. Atitudes como tolher ou tentar influenciar as decisões dos jovens ou recusá-las sem tentar estabelecer negociações devem ser evitadas por parte dos educadores em ações pedagógicas que visam promover o protagonismo dos estudantes.

Para a produção do fanzine, os estudantes deverão dividir as tarefas propostas em cada etapa de forma democrática e solidária, com responsabilidade e engajamento de todos. Espera-se que, ao realizar o projeto, os estudantes:

- reflitam sobre os significados vinculados às juventudes e identifiquem formas de expressões juvenis presentes na comunidade à qual pertencem e deem visibilidade a elas;
- avaliem e divulguem as principais questões de interesse dos jovens, incluindo desejos, reivindicações e preocupações, como as relacionadas à inserção no mundo do trabalho;
- identifiquem manifestações das culturas juvenis e aspirações das juventudes locais;
- identifiquem dificuldades enfrentadas pelas juventudes na localidade, considerando os direitos das crianças e adolescentes estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e o ingresso no mundo do trabalho em idade adequada;
- compreendam o conceito de protagonismo juvenil, reconhecendo a sua importância na vida cotidiana, na escola e no mundo do trabalho;

- analisem a situação dos direitos das crianças e adolescentes na localidade;
- reflitam sobre os problemas identificados na localidade e suas consequências para a comunidade, propondo soluções factíveis, considerando, inclusive a utilização de tecnologias digitais;
- reconheçam a importância da comunicação comunitária, inclusive por meios digitais, e percebam como ela pode transformar a representatividade de uma comunidade;
- reconheçam o fanzine (e a variante digital *e-zine*) como expressão artística e mídia alternativa representativa de indivíduos, grupos e comunidades;
- ampliem sua participação ativa, tornando-se autônomos, comprometidos socialmente e engajados na comunidade.

Síntese do projeto

A concepção de um fanzine possibilita não apenas o desenvolvimento de uma estratégia de comunicação, mobilizando tecnologias digitais e analógicas para divulgar conteúdos de interesse dos jovens estudantes, mas também a criação de canais de interação entre eles e os demais integrantes da comunidade local. Em contrapartida à publicidade das ideias e ações dos estudantes por meio do fanzine, os leitores poderão se sentir estimulados a enviar devolutivas e sugestões de pautas que abranjam as demandas comunitárias. Nesse contexto, o diálogo que o fanzine enseja deve ser explorado como ferramenta para identificar os problemas que acometem a comunidade, definir prioridades e balizar ações de enfrentamento.

Na primeira etapa, o projeto leva os estudantes a pensar sobre o que é ser jovem e a perceber a relação entre juventude e adolescência, além de reconhecer alguns dos direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente e analisar movimentos protagonizados por jovens que romperam padrões e valores dominantes. Nesse percurso, os estudantes terão a oportunidade de se identificar como parte de um grupo e se compreender individualmente na diversidade.

Na segunda etapa, o objetivo será refletir a respeito das diferentes juventudes no Brasil, identificando aspectos que influenciam na distinção das várias maneiras de vivenciar a fase da juventude. Deverá ser dada especial atenção ao reconhecimento de marcadores sociais, ligados ao caráter diverso das juventudes. O olhar sobre a pluralidade de juventudes brasileiras servirá de referencial para que os estudantes identifiquem o perfil das juventudes que integram a comunidade na localidade que abrange a escola onde estudam, tarefa que demandará a realização de entrevistas para coletar informações. Ainda nessa etapa, será abordada a evasão escolar por meio de uma discussão sobre os impactos da pandemia de covid-19 na vida dos jovens.

Na terceira etapa, o projeto evidencia os conceitos de protagonismo e de comunicação comunitária para que os estudantes compreendam de que maneira as mídias podem representar coletividade. Esse também será o momento de tratar as informações anteriormente coletadas.

Na quarta etapa, serão abordadas as mídias alternativas, ocasião em que os estudantes irão reconhecer o fanzine como meio de dar visibilidade às expressões das juventudes e às demandas da comunidade.

Em todas as etapas, são valorizados o trabalho coletivo e colaborativo, a responsabilidade e o protagonismo dos estudantes.

Competências e habilidades trabalhadas

A confecção do fanzine, ainda que em versões impressas, pode envolver a utilização de tecnologias digitais no tratamento e na formatação do conteúdo a ser publicado, contribuindo tanto para o desenvolvimento da cultura digital e a valorização das manifestações artísticas e culturais dos estudantes como para impactar a comunidade por meio da disseminação de informações de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética. O impacto na comunidade também ocorrerá conforme os estudantes colocarem em prática as estratégias de identificação, divulgação e proposição de soluções para alguns dos problemas que a acometem, exercendo, assim, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

As reflexões a respeito das questões que envolvem as juventudes mobilizadas durante a realização do projeto – e, mais especificamente, nos momentos de pesquisa, redação, confecção e publicação do fanzine – serão importantes para exercitar o levantamento de informações e, com base nelas, negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam o respeito ao outro e aos direitos humanos e que combatam os preconceitos de qualquer natureza. A oportunidade de reconhecer os aspectos que marcam a diversidade das juventudes na realidade local proporcionará aos estudantes ocasiões significativas para o desenvolvimento do autoconhecimento e do autocuidado.

Ao incentivar os estudantes a refletir sobre as juventudes e conhecer como elas se expressam, investigando as manifestações das culturas juvenis locais, e a produzir um fanzine como expressão artística e instrumento de visibilidade social, o projeto contribui para o desenvolvimento das **competências gerais da Educação Básica 3**, **5**, **7**, **8** e **9**.

Ao propor a participação ativa dos estudantes com o objetivo de engajá-los em problemáticas relacionadas ao exercício da cidadania e à representatividade por meio de manifestações artístico-culturais, o projeto contribui para a formação de sujeitos aptos à análise crítica e à ação pelo bem coletivo. Assim, os estudantes assumem o papel de protagonistas do processo de aprendizagem e de agentes ativos na transformação da realidade que compreende a comunidade da qual fazem parte. As leituras e atividades propostas no projeto promovem uma participação ética, social e autoral, que estimula o pensamento crítico e a postura cidadã.

Ao conduzir os estudantes em uma jornada de aprendizagens que requer uma imersão reflexiva na realidade imediata, o projeto proposto propicia a construção de uma identidade comunitária, incentivando uma participação social capaz de promover a autoestima e a desnaturalização de preconceitos. Desse modo, o projeto permite o desenvolvimento

das **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** e **6** e das habilidades **EM13CHS502** e **EM13CHS606**.

O fanzine dará voz às necessidades e aos valores locais. Nessa produção, os estudantes vão explorar uma manifestação artístico-cultural e espera-se que, ao longo dessa trajetória, eles considerem:

> [...] suas experiências pessoais e coletivas, e a diversidade de referências estéticas, culturais, sociais e políticas de que dispõem, como também articulem suas capacidades sensíveis, criativas, críticas e reflexivas, ampliando assim os repertórios de expressão e comunicação de seus modos de ser, pensar e agir no mundo.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 496.

Ao vivenciar o processo de criação do fanzine, os estudantes vão elaborar um projeto editorial alternativo e independente e desenvolver habilidades que envolvem a produção de textos expositivos, analíticos, argumentativos e literários, a análise, síntese e seleção de informações, a escuta atenta, entre outras.

Assim, a proposta do projeto contribui para o desenvolvimento das **competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1**, **3** e **6** e das habilidades **EM13LGG102**, **EM13LGG104**, **EM13LGG301**, **EM13LGG601**, **EM13LGG602**, **EM13LGG603** e **EM13LGG604**, além das habilidades **EM13LP21** e **EM13LP24** de **língua portuguesa**.

Tema Contemporâneo Transversal: Direitos da criança e do adolescente

Ao contemplar atividades que envolvem a distinção de conceitos relacionados às juventudes à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente e a compreensão sobre a importância desse instrumento jurídico para a proteção e a garantia dos direitos dos jovens no Brasil, o projeto coloca em análise questões abarcadas pelo Tema Contemporâneo Transversal **Direitos da criança e do adolescente**.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

A contextualização e a problematização do trabalho infantil, questão importante que marca o universo das juventudes no Brasil (páginas 47 e 48), contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de senso crítico a respeito de aspectos alinhados com o **ODS 8 Trabalho decente e crescimento econômico**.

Ao abordar as noções de marcadores sociais da diferença e de desigualdade (página 55) e examinar como eles afetam as experiências de vida dos jovens, o projeto contribui para reflexões sobre temas relacionados ao **ODS 5 Igualdade de gênero** e ao **ODS 10 Redução das desigualdades.**

Orientações para encaminhamento das aulas

Com base no cronograma proposto no livro do estudante e nas orientações didáticas ao professor fornecidas neste suplemento, as aulas deste projeto podem ser encaminhadas conforme sugerido nos quadros a seguir.

Abertura e Conheça o projeto

Aulas	Atividades
Aula 1	Leitura da Abertura, análise da imagem e discussão do exemplo de intervenção da população da comunidade do Vidigal, na cidade do Rio de Janeiro, que deu origem ao Parque Ecológico Sitiê (página 42). Reflexão sobre as possibilidades de o exemplo do Parque Ecológico Sitiê inspirar iniciativas de intervenção cidadã no lugar onde os estudantes moram. Orientação e resolução coletiva das questões propostas na Abertura.
Aula 2	Verificação dos materiais e recursos necessários ao projeto. Reconhecimento de características, objetivos e etapas do projeto. Apresentação das etapas e do cronograma do projeto.

Etapa 1 – Juventude ou juventudes?

Aulas	Atividades
Aula 1	Diferenciação dos conceitos de juventude e adolescência segundo as ciências humanas (páginas 46 e 47). Reflexão sobre a inserção dos jovens no mundo do trabalho e análise crítica sobre a exploração do trabalho infantil (páginas 47 e 48).
Aula 2	Reconhecimento da existência de diferentes expressões juvenis. Análise do protagonismo dos jovens em movimentos de contestação no Brasil e no mundo (páginas 50 e 51).
Aula 3	Orientação e realização das Atividades (página 52). Correção coletiva das Atividades.
Aula 4	Resolução da proposta apresentada na seção Agora, é hora de criar (página 53).

Etapa 2 – A diversidade juvenil

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 1 pelos estudantes (página 74). Reconhecimento e valorização da pluralidade de juventudes, cujas experiências são influenciadas por um conjunto de marcadores sociais (páginas 54 a 57). Análise dos impactos provocados pela pandemia de covid-19 na realidade das juventudes no Brasil, considerando sobretudo as atividades escolares (página 58).
Aula 2	Abordagem sobre as formas de atuação social dos jovens e sobre as possibilidades que eles têm para se expressarem culturalmente (página 59). Exploração de exemplos atuais da atuação de jovens em manifestações culturais e mobilizações sociais e políticas (página 60). Orientação para a realização das Atividade (página 61).
Aula 3	Orientação e preparação para o trabalho de campo da seção Agora, é hora de criar (página 61).

Etapa 3 – Conhecer para intervir

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 2 pelos estudantes (página 74). Retomada do conceito de protagonismo e reflexão sobre como o protagonismo jovem pode beneficiar a coletividade. Exploração de diferentes exemplos do exercício do protagonismo juvenil (páginas 62 e 63).
Aula 2	Identificação de diferentes formas de comunicação comunitária e discussão sobre como elas podem ser meio de expressão do protagonismo juvenil. Leitura coletiva do texto apresentado no tópico Dar voz à comunidade é uma forma de protagonismo (página 63) e análise das possibilidades de multiplicação de propostas semelhantes à relatada. Resolução e correção das Atividades (página 64).
Aula 3	Resolução da proposta apresentada na seção Agora, é hora de criar (página 65).

Etapa 4 – Mídia alternativa e protagonismo

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 3 pelos estudantes (página 74). Leitura do conteúdo do tópico Uma alternativa à mídia hegemônica (página 66) e discussão sobre as conexões entre a comunicação social e as ações comunitárias. Apresentação das principais características de um fanzine (página 67).
Aula 2	Abordagem sobre como a criação de um fanzine pode proporcionar visibilidade às demandas sociais (página 68). Resolução e correção das Atividades (página 69).
Aula 3	Resolução da proposta apresentada na seção Agora, é hora de criar (página 69).

Produzindo

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 4 pelos estudantes (página 75). Retomada das características de um fanzine e das atividades realizadas ao longo do projeto (página 70). Planejamento, separação de materiais, organização de grupos e outras ações necessárias para a confecção do fanzine (páginas 71 a 73).
Aula 2	Confecção do fanzine pelos estudantes (páginas 71 a 73).
Aula 3	Continuação da confecção do fanzine pelos estudantes (páginas 71 a 73).
Aula 4	Revisão e finalização do fanzine. Planejamento da divulgação e da distribuição do fanzine ou *e-zine* (página 73).

Avaliando

Aula	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação do Produzindo e do projeto (página 75).

Abertura

Como forma de introduzir a noção de protagonismo, a seção sensibiliza os estudantes para o poder transformador de atitudes simples, realizadas no lugar de vivência de cada um. A imagem mostra o Parque Ecológico Sitiê, localizado na comunidade do Vidigal, na cidade do Rio de Janeiro.

O texto explica como esse parque foi criado, destacando a iniciativa de um morador que, incomodado com o lixo depositado no terreno, promoveu ações para transformá-lo em um local que beneficia toda a comunidade.

Explore a imagem do Parque Ecológico Sitiê com os estudantes, incentivando-os a comentá-la livremente. Peça que descrevam a fotografia, que digam o que sentem quando a analisam, se o local parece agradável e que comentem as atividades realizadas ali. A seguir, pergunte se imaginam como esse parque foi criado. Após ouvi-los, promova a leitura coletiva do texto, destacando o protagonismo do morador na transformação do local e verificando se as hipóteses levantadas pelos estudantes se confirmaram ou não.

Explique aos estudantes que o nome do parque é a junção das iniciais da palavra *sítio* – pois, inicialmente, a área era um sítio – com a palavra *tiê*, designação dada a uma espécie de pássaro comum na região.

Após a leitura do texto, converse com os estudantes sobre a transformação de um lixão em parque e promova uma discussão sobre a importância da iniciativa dos moradores e da participação geral da comunidade nessa transformação. É importante que os estudantes percebam nessa iniciativa o protagonismo dos moradores na transformação da realidade.

Os questionamentos propostos na "Abertura" visam incentivar os estudantes a refletir sobre a sua realidade e sobre o poder transformador sobre ela. Incentive-os a relatar iniciativas promovidas por pessoas de seu entorno para melhorar a realidade local. Pergunte, por exemplo, se alguém da comunidade já promoveu um mutirão para atividades como a limpeza de uma praça, o plantio de mudas, a arrecadação de roupas, livros ou alimentos. Questione também se os estudantes participaram dessas ações ou de outras promovidas pela comunidade escolar. Utilize o exemplo de Mauro Quintanilha, apresentado na "Abertura", para demonstrar que é possível assumir o protagonismo de ações em benefício do coletivo.

Conheça o projeto

Nessa seção, são apresentadas em linhas gerais as quatro etapas de desenvolvimento do projeto que culmina com a confecção e a divulgação de um fanzine. Aproveite a ocasião para discutir o planejamento do projeto e promover as primeiras reflexões sobre as questões que ele suscita. Verifique a disponibilidade de materiais e outras condições necessárias para a realização das etapas do projeto e combine com os estudantes o cronograma para executá-las.

Etapa 1 Juventude ou juventudes?

Uma possibilidade de abordagem inicial é questionar os estudantes sobre o significado de ser jovem, o que pode ser feito por meio da questão levantada no subtítulo da página 46, "O que é ser jovem?". Apresente a questão aos estudantes antes da leitura do texto didático e incentive-os a refletir sobre o assunto e a expressar livremente suas opiniões. Outra possibilidade é começar apresentando a eles a frase "a juventude é apenas uma palavra", do sociólogo Pierre Bourdieu, citada na página 52, pois "somos sempre o jovem ou o velho de alguém". Pergunte a eles se concordam ou não com essa afirmativa e peça que apresentem argumentos para justificar suas opiniões.

Seja qual for a estratégia escolhida, durante as conversas, é importante dar voz aos estudantes, de modo que a atividade sirva também como um exercício de autorreflexão e autoconhecimento. Nesse sentido, a leitura do texto didático pode servir para que eles se identifiquem com os conflitos da adolescência mencionados e também para que percebam outras dimensões associadas ao tema, como os fatores culturais e sociais que envolvem o conceito de juventude e as diferentes formas de expressão dos jovens, tanto no passado quanto no presente.

Atividades: respostas e comentários

1. Apesar de todos os seres humanos, das mais diversas culturas, passarem por um período de transição da infância para a vida adulta, não é possível estabelecer um conceito único de juventude, pois a forma como esse processo ocorre e sua duração dependem do meio no qual o jovem vive. O texto da página 49 pode oferecer subsídios para os estudantes justificarem as respostas.
2. Pretende-se incentivar os estudantes a refletir sobre a interferência do meio sociocultural na vivência juvenil. Frequentemente, no meio rural (ou em áreas de pobreza extrema), os jovens se iniciam no mundo do trabalho e assumem responsabilidades adultas ainda na adolescência. No meio urbano, dependendo da classe social, os jovens ficam sob a tutela familiar por mais tempo.
3. Com base no trecho e nas vivências e nos conhecimentos dos estudantes, espera-se que eles reconheçam eventuais dificuldades na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes no lugar de vivência. É possível que eles mencionem a ausência de equipamentos culturais, de esporte e lazer ou fatores que desafiam a convivência familiar ou comunitária.

4. a. Trata-se do período iniciado após a Segunda Guerra Mundial, durante o qual Estados Unidos (potência capitalista) e União Soviética (potência socialista) disputavam a hegemonia mundial. Os confrontos indiretos por meio da propaganda e de investimentos na indústria bélica mantinham o mundo sob constante tensão diante da possibilidade de um confronto com o uso de armamentos nucleares. Por esse motivo, o período ficou conhecido como Guerra Fria.

b. *Hipsters*: questionavam padrões de consumo e a moda, divertiam-se com o *jazz* e eram influenciados pela filosofia existencialista.

Geração *beat*: além das características *hipsters*, mantinham uma produção artística e cultural em que abordavam temas considerados tabus, como sexo, drogas e alienação política.

Hippies: usavam roupas coloridas, defendiam o amor livre e um modo de vida simples, anticonsumista e conectado com a natureza.

Punks: expressavam-se por meio de roupas escuras (às vezes, rasgadas), acessórios metálicos e um estilo musical caracterizado por batidas aceleradas. Não acreditavam nas ações do Estado e, por isso, defendiam a negação de qualquer autoridade e o anarquismo como sistema político ideal.

5. a. Espera-se que os estudantes percebam a diferença geracional. Se antes a televisão era o meio que tomava a atenção dos jovens, atualmente esse papel é ocupado pelas mídias digitais (representadas pelo celular). Este, sendo o "mais jovem", reclama da "geração anterior". Assim, uma das interpretações possíveis é a de que aquilo que foi novidade há algum tempo hoje não é mais. A imagem sugere que faz parte da experiência juvenil reclamar dos mais velhos sem perceber que no futuro poderão ser questionados. Vale lembrar que, quando a televisão começou a ser usada, na década de 1950, acreditava-se que o rádio desapareceria. O mesmo aconteceu quando os *smartphones* se popularizaram. Independentemente da interpretação, o importante é que os estudantes apresentem argumentos coerentes.

b. De acordo com o texto, os pesquisadores acreditavam que o advento dos meios de comunicação de massa era um dos elementos responsáveis pelo destaque dado à juventude. Na charge, os meios de comunicação são considerados algo que ocupa a juventude ou se confunde com ela (pois os objetos são apresentados à semelhança dos humanos). Assim, enquanto o texto trata dos meios de comunicação como algo externo à juventude, a charge os apresenta como algo próprio dela. A diferença de interpretação corresponde à diferença dos contextos e do tempo em que cada um (imagem e texto) foi produzido.

Agora, é hora de criar

Ao pesquisar sobre os grupos de afinidade dos jovens da comunidade, é importante que as discussões e os critérios estabelecidos se pautem pela ética e pelo respeito. A proposta não é estabelecer imagens estereotipadas de determinados grupos, mas sim construir um espaço de debate em que as diferenças sejam reconhecidas, respeitadas e valorizadas. Os estudantes podem ser incentivados a perceber gostos comuns e afinidades entre os diferentes grupos identificados.

Vale ressaltar que, apesar de qualquer classificação, todo jovem é único, e pertencer ou não a um grupo é uma escolha individual e reflete as formas com as quais cada um se identifica naquele momento.

Após a produção do quadro, os estudantes podem traçar um panorama dos grupos juvenis que compõem a comunidade e, com base nesses dados, identificar assuntos de interesse dos jovens para, posteriormente, abordá-los no fanzine.

Sugestões

Livros

História dos jovens no Brasil

Mary del Priore (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2022.

Este livro aborda a história das juventudes no Brasil, com cada capítulo escrito por um especialista. A obra abrange os períodos colonial, imperial e republicano, analisando as juventudes sob o regime escravista, sua participação no movimento abolicionista, as vivências dos jovens imigrantes no século XIX, os movimentos juvenis dos anos 1960 e as discriminações sofridas pelos jovens na contemporaneidade, como aquelas relacionadas à homofobia.

Juventude e contracultura

Marcos Napolitano. São Paulo: Contexto, 2023. (Temas fundamentais).

Este livro aborda o surgimento da noção de contracultura e o papel dos jovens nas mudanças políticas e sociais a partir de meados do século XX. O autor destaca o protagonismo dos jovens nas lutas pelos direitos civis de negros, mulheres e homossexuais; o surgimento do movimento *hippie*; o cenário "udigrudi" no Brasil nos anos 1970; e o legado da contracultura para o século XXI.

Etapa 2 A diversidade juvenil

A caracterização da diversidade das juventudes brasileiras pode ser contextualizada com base na experiência dos estudantes. Identifique com a turma os marcadores sociais mencionados no texto e nos gráficos e incentive os estudantes a reconhecer a própria condição no conjunto descrito. Peça que mencionem os grupos que integram com amigos, identificando interesses em comum e a forma como participam das culturas juvenis. Se julgar conveniente, proponha uma roda de conversa para que relatem as vivências ocorridas durante a pandemia de covid-19, com destaque à forma como as experiências escolares e sociais foram afetadas. Questione se a pandemia alterou os planos individuais de médio e longo prazo e se acreditam que a comunidade em que vivem foi coletivamente afetada. Incentive-os a identificar laços de solidariedade que foram reforçados no período, se houver. Ressalte que a percepção da forma como participam da comunidade de que fazem parte é importante para o desenvolvimento de ações e de uma postura protagonista diante da sociedade e da própria vida.

Atividades: respostas e comentários

1. O termo *juventude* pressupõe uma experiência única, vivenciada de maneira homogênea e comum entre as pessoas na transição da infância para a idade adulta. No plural, *juventudes*, reforça a diversidade de identidades, vivências, interesses, gostos e formas de agir e se relacionar dos jovens, sendo um termo mais adequado no contexto das ciências humanas para compreender o conjunto diverso de indivíduos nessa fase da vida.
2. No contexto em questão, *diferença* se refere às características que distinguem indivíduos, grupos ou sociedades, como gênero, raça/cor, local de origem, entre outras. *Desigualdade* alude ao conjunto de processos e experiências que favorecem indivíduos ou grupos em detrimento de outros, condicionando vivências e oportunidades.
3. Espera-se que os estudantes dissertem sobre as desiguais condições que envolvem as juventudes brasileiras, mencionando dados sobre local de moradia, classe social, gênero, raça/cor e sexualidade e desafios enfrentados por determinados grupos na efetivação de direitos, como aqueles mencionados no trecho do ECA citado na página 47 do livro do estudante.

Agora, é hora de criar

O trabalho de campo demanda organização e preparo prévio. Por isso, antes de iniciar a atividade, é importante ler todas as orientações com os estudantes e pensar em cada um dos passos a serem seguidos. O roteiro das entrevistas deve ser elaborado pela turma, considerando os objetivos do trabalho: caracterizar as juventudes da comunidade, reconhecendo suas expressões culturais e aspirações. Nesse exercício, é importante que os grupos sejam orientados a identificar relações entre as manifestações juvenis e aspectos culturais ou questões políticas referentes ao território.

Ressalte a importância de registrar a faixa etária dos entrevistados a fim de identificar as opiniões dos jovens, comparando-as com as fornecidas por adultos e idosos. Lembre os estudantes de que, além de realizar as entrevistas, é importante registrá-las e produzir imagens que possam ser utilizadas no fanzine.

Sugestões

E-book

Juventudes e participação política

Priscylla Ramalho Dias Ferreira e Sebastião Everton de Oliveira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. (Série de Cadernos Temáticos – Juventude brasileira e educação). Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Juventudes-e-a-participacao-politica-1.pdf. Acesso em: 4 nov. 2024.

Nessa obra, são apresentados exemplos de ações protagonizadas por jovens na formação de grupos com interesses comuns e em defesa de questões sociais de interesse coletivo.

Livro

O protagonismo de estudantes e pais no Ensino Médio

Dagmar Zibas, Celso Ferretti e Gisela Lobo Tartuce. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Departamento de Pesquisas Educacionais, 2004.

Nessa obra, os autores apresentam os resultados de estudos realizados em escolas públicas sobre a proposta de projetos ligados ao protagonismo de estudantes e pais na prática escolar.

Etapa 3 Conhecer para intervir

As discussões sobre protagonismo realizadas anteriormente podem ser retomadas e aprofundadas nesta etapa.

Após a leitura do texto didático, converse com os estudantes a respeito da compreensão que eles têm de protagonismo. Pergunte se algum deles já exerceu protagonismo. Em caso positivo, peça ao estudante que conte sua experiência.

Na sequência, explore a caracterização da comunicação comunitária fornecendo exemplos. Nessa abordagem, é importante que os estudantes reconheçam como as mídias digitais possibilitaram maior propagação da comunicação comunitária.

Atividades: respostas e comentários

1. a. A fala expressa a vontade dos estudantes de assumir um papel mais participativo na escola, tornando-a um ambiente em que possam fazer escolhas e romper uma estrutura rígida para a tomada de decisões, portanto, pode ser associada ao desejo dos estudantes de exercer protagonismo.

b. Não. Porque a professora inibe a participação autêntica dos estudantes na festa de fim de ano da escola ao restringir os tipos de música que devem ser tocados, impondo sua vontade sem negociar com a turma.

c. É importante que os estudantes expressem nos diálogos a percepção de que o efetivo protagonismo ocorrerá quando os estudantes assumirem a responsabilidade pela organização da festa, tendo liberdade para tomar decisões. A professora, como educadora, não deve transmitir conteúdos já finalizados aos estudantes, mas possibilitar a construção do conhecimento por eles. Para isso, deve motivar os estudantes a pensar e a interagir. De acordo com a socióloga Helena Singer, estudantes e educadores devem ser protagonistas:

> [...] é impossível garantir o protagonismo dos estudantes sem garantir que os educadores também sejam protagonistas. No Brasil, ela lembra que parece haver uma descrença muito grande em relação à capacidade do professor – vide os inúmeros sistemas prontos e apostilados de materiais didáticos, para que os professores façam apenas o "básico". Helena Singer provoca: como formar um estudante protagonista, se nem o professor o é?.
>
> LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina Prestes; FRANZIM, Raquel (org.). **Protagonismo**: a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka; Alana, 2017. p. 10.

2. Os estudantes podem mencionar diferentes meios de divulgar os eventos, as necessidades e os debates de uma localidade, como rádio, jornal, carro de som, mídias digitais, grupos *on-line*, *blogs*, *sites*, canais de televisão comunitários e fanzines.

3. Rene Silva exerceu protagonismo por meio do jornal *Voz da Comunidade* porque deu visibilidade à sua comunidade, levando os interesses coletivos para o centro das discussões dos leitores.

Agora, é hora de criar

A análise das informações levantadas na etapa anterior pelos grupos permite identificar as percepções sobre as manifestações culturais das juventudes locais e a situação dos direitos dos adolescentes na comunidade. Ao reunir as informações de todos os grupos, pode-se traçar um panorama mais abrangente, identificando desigualdades, tais como lugares com maior ou menor ocorrência de determinados aspectos considerados positivos (atividades culturais, espaços de lazer, serviços públicos etc.) ou negativos (violência, falta de saneamento básico e de transporte público eficiente etc.). Do mesmo modo, a recorrência de determinados aspectos pode indicar uma questão comum a todos os adolescentes da localidade ou prevalente em um grupo ou em uma área específica. Incentive os estudantes a perceber que o objetivo é identificar, dentro do panorama, aquilo que é mais significativo para toda a comunidade.

Também é importante analisar os problemas mais citados pelos estudantes e pelos entrevistados e, em conjunto, levantar hipóteses sobre as soluções para resolvê-los. Ressalte que essas suposições devem ser construídas com base na análise dos dados levantados no trabalho de campo realizado anteriormente.

A volta a campo nesta etapa deve auxiliar os estudantes a verificar se as hipóteses são pertinentes, bem como a registrar as formas de expressão dos jovens e os meios de garantir seus direitos considerando como as juventudes da comunidade podem exercer protagonismo e colaborar nesse contexto.

Etapa 4 Mídia alternativa e protagonismo

Ao caracterizar a mídia alternativa, é possível apresentá-la como um contraponto ao discurso produzido pelos veículos de grande circulação. O texto do livro organizado por Karina Janz Woitowicz, citado na página 66, oferece subsídios para aprofundar a análise, destacando momentos em que a mídia alternativa foi utilizada como instrumento de expressão e ação de diferentes grupos sociais. Sugerimos promover a leitura coletiva do texto, identificando esses momentos e explorando os conhecimentos que os estudantes têm sobre eles.

A imagem apresentada na página 68 pode servir como ponto de partida para explorar as características do fanzine. Peça aos estudantes que analisem as páginas reproduzidas e procurem identificar o modo como elas foram produzidas (artesanal ou digitalmente), complementando as informações por meio do texto didático.

Além disso, é importante associar o fanzine ao exercício do protagonismo e à possibilidade de garantir a divulgação de assuntos e pontos de vista ignorados em outras mídias.

Atividades: respostas e comentários

1. A mídia alternativa tem como principal característica se contrapor à hegemonia da mídia tradicional, dando voz a diversos grupos sociais que não encontram espaço nesses veículos.

2. O fanzine é uma mídia alternativa de baixo custo, em que se veicula qualquer tema ou assunto de forma livre, como parte da cultura do "faça você mesmo". Pode ser produzido de forma artesanal ou digital (*e-zine*), por uma ou mais pessoas que tenham interesse pelos temas ou assuntos tratados na publicação e distribuído gratuitamente ou vendido diretamente pelos autores.

3. **a.** O efeito de humor da tirinha ocorre pela surpresa suscitada pela fala do personagem no último quadrinho. Em um ambiente hospitalar, ele sugere ao colega de quarto uma ação inesperada: a confecção de um fanzine.

b. Resposta pessoal. Os estudantes devem levar em consideração as características do fanzine e o efeito humorístico da cena. Eles podem, por exemplo, associar a tirinha à facilidade de acesso, argumentando que qualquer pessoa pode produzir um fanzine (incluindo os personagens representados), ao fato de o fanzine ser produzido por pessoas com interesses em temas comuns (por exemplo, a área da saúde, já que a cena se passa em um ambiente hospitalar), e à questão do protagonismo assumido pelos personagens, caso o produzissem.

4. **a.** Sim. De acordo com o texto, por meio dos fanzines, as pessoas expressam suas visões individuais de mundo.

b. O texto caracteriza os fanzines como "expressões diretas da articulação pessoal do vasto montante de informações e estímulos, acumulados e 'sofridos' no interior das cidades", ou seja, como expressões do modo como os artistas organizam a grande quantidade de informações e estímulos que recebem nas cidades.

5. Espera-se que os estudantes demonstrem a compreensão de que, por meio dos fanzines, diferentes pessoas e grupos sociais podem exercer protagonismo, produzindo conteúdos e expressando opiniões e pontos de vista que refletem sua realidade. Como não encontram espaço nas grandes mídias, por meio dos fanzines eles conquistam visibilidade social.

Agora, é hora de criar

Analisar as possibilidades de solucionar os problemas locais é uma forma de os estudantes exercerem protagonismo. Na atividade, o papel do professor deve ser o de mediador dos debates, garantindo que todos tenham a oportunidade de expressar suas opiniões. É importante, também, chamar a atenção dos estudantes para a viabilidade das soluções propostas, incentivando-os a refletir sobre a possibilidade de ações concretas, ao alcance da comunidade.

Para isso, pode-se retomar o exemplo do morador da comunidade do Vidigal, apresentado na abertura do projeto. Após o registro das propostas elaboradas pela turma, espera-se que os estudantes associem o fanzine que vão produzir à possibilidade de expressá-las e divulgá-las, dando visibilidade às demandas dos jovens da comunidade..

Sugestões

Livro

O rebuliço apaixonante dos fanzines

Henrique Magalhães. 5. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2020.

No livro, o autor aborda a história dos fanzines e a produção brasileira até a década de 1980.

Produzindo

Revise o trabalho realizado ao longo das etapas e retome os conceitos de juventude e protagonismo, verificando se foram compreendidos, esclarecendo eventuais dúvidas. Pode-se proceder da mesma forma em relação ao fanzine: é importante rever os materiais organizados, bem como as soluções propostas para os problemas identificados. Organize a turma em grupos, encarregando-os de apresentar os materiais reunidos. Avalie sua qualidade e pertinência, identificando eventuais equívocos e lacunas. Se julgar necessário, peça aos estudantes que os revisem ou produzam novas imagens.

A abordagem do tópico "Retomando as etapas" (página 70) poderá proporcionar a oportunidade de revisitar as produções de fechamento das etapas e aprimorá-las com base em um *feedback* fornecido pelo professor. Nessa perspectiva, as devolutivas quanto ao trabalho realizado ao longo das etapas e, principalmente, ao conhecimento mobilizado em cada uma delas não têm por objetivo estrito a atribuição de uma nota, mas o direcionamento dos estudantes no caminho da produção do fanzine e o máximo aproveitamento das experiências atreladas a essa tarefa para o desenvolvimento escolar e pessoal.

Durante a confecção do fanzine, é importante que os estudantes se atentem para a organização do espaço. Essa produção é, também, uma criação artística, por isso os estudantes devem demonstrar respeito ao trabalho dos colegas e valorizar as habilidades de cada um.

A fase do planejamento é uma das mais importantes. A exemplo de uma revista impressa, um fanzine também pode ter seções, o que exige a definição da proposta de cada uma e a distribuição dos conteúdos. Caso essa opção seja efetivada, as seções deverão ter relação com os objetivos principais da produção do material.

O fanzine prioriza a liberdade criativa, por isso pode ser criado sem amarras impostas por padrões predefinidos. Em outras palavras, cada fanzine corresponde a uma publicação única e personalizada. Portanto, incentive os estudantes a atuar na concepção desse material com liberdade de criação, o que inclui a exploração de tecnologias digitais nas etapas de produção e divulgação do material para a comunidade.

Na fase da preparação dos textos, os estudantes exercitarão a produção escrita. Aqui também vale a liberdade criativa na escolha dos gêneros textuais. Se possível, peça a colaboração dos professores de língua portuguesa e arte, que podem oferecer subsídios aos estudantes em relação às diversas expressões artísticas e gêneros textuais que podem ser explorados na composição. É fundamental ainda garantir a revisão gramatical e ortográfica dos textos.

Auxilie os estudantes a organizar as páginas antes das colagens. Para a escolha do nome do fanzine, sugira uma votação democrática, de modo que os estudantes escolham o nome que melhor expresse a vontade do grupo.

Uma sugestão para a divulgação do material é espalhar cópias da publicação na comunidade escolar, ou ainda solicitar autorização para distribuí-lo em locais do entorno, como estabelecimentos comerciais, salas de espera de postos de saúde, centros comunitários, bancas de jornal, postos de combustíveis etc. A divulgação do fanzine nas mídias digitais poderá contribuir para a ampliação do seu alcance na comunidade.

Avaliando

A avaliação deste projeto deve considerar o estudante como principal agente do processo de construção do conhecimento. Considerando a confecção do fanzine, produto final do projeto, a avaliação deve possibilitar condições de verificar o trabalho dos grupos e o de cada estudante individualmente. A avaliação pode se tornar mais rica, portanto, ao contemplar diferentes instrumentos avaliativos.

Ao longo do projeto, recomenda-se solicitar aos estudantes que façam a autoavaliação das etapas após a conclusão de cada uma delas com base nas fichas disponibilizadas nas páginas 74 e 75 do livro do estudante. O objetivo é que esse processo contribua para identificar as dificuldades e direcionar o aprendizado dos estudantes e, consequentemente, o desenvolvimento das atividades do projeto. Os resultados das autoavaliações das etapas podem ser registrados pelo docente e retomados na avaliação do produto final e do projeto.

As autoavaliações do "Produzindo" e do projeto podem ser realizadas na aula de encerramento do Projeto 2, como meio de promover a reflexão coletiva sobre o percurso realizado. Na "Avaliação do projeto", na página 75, destaca-se a questão: "A turma se engajou na busca por soluções viáveis para garantir os direitos dos adolescentes?".

No caso de publicação digital, outros critérios podem ser considerados no processo avaliativo no que se refere à forma do material. Por exemplo, se a disposição dos conteúdos nas páginas do *e-zine* corresponde ao planejado pelos estudantes ou se a solução escolhida por eles é a melhor para esse formato, levando em conta a possibilidade de leitura em diferentes dispositivos. Os critérios relativos ao conteúdo e ao desenvolvimento das etapas individual ou coletiva permanecem os mesmos.

PROJETO 3 Comunicação: consumo e produção responsável de informação

Justificativa e objetivos

Nesse projeto, propõe-se aos estudantes a análise das transformações nos meios de comunicação e dos impactos da revolução digital nas sociedades contemporâneas, tanto no que diz respeito ao consumo de informação quanto no estudo da influência da mídia no consumo de bens e serviços. Essa análise é fundamental para que a educação digital dos estudantes promova o desenvolvimento de uma participação consciente e crítica nas redes digitais.

A proposta incentiva a investigação do papel das mídias na comunidade escolar e promove a análise de uma seleção de materiais obtidos nas mídias mais populares na comunidade da qual os estudantes são parte.

Ao participar de atividades com dinâmicas colaborativas, investigativas e questionadoras, os jovens podem exercitar a consciência social, a confiança na capacidade de aprender e a utilização de métodos de pesquisa úteis na vida estudantil e profissional.

A produção da reportagem no final do projeto visa promover o engajamento dos estudantes em um processo criativo no qual eles farão uso de diferentes linguagens para comunicar-se. Por meio da elaboração coletiva da reportagem, eles exercitarão o diálogo, a negociação e a convivência respeitosa, além da escuta empática e da análise crítica da realidade social.

Cada etapa do projeto envolve diferentes métodos de pesquisa e os procedimentos demandarão dos estudantes as capacidades de organização e de sistematização de informações. Durante a confecção do produto final, os estudantes deverão utilizar os dados obtidos por meio das pesquisas realizadas ao longo do projeto, como entrevistas e questionários aplicados à comunidade escolar, dados estatísticos nacionais e regionais e um manual de boas práticas para a produção responsável de informação elaborado por eles após a análise de materiais coletados nas mídias mais populares na escola.

Além de técnicas de seleção e de organização, ao longo do projeto, os estudantes vão examinar manchetes, notícias, reportagens, vídeos ou postagens, exercitando a análise documental e de discurso e realizando a crítica de abordagens que utilizam o sensacionalismo, promovem o reforço de estereótipos e preconceitos, desprezam o uso de dados confiáveis, incentivam o consumismo e fazem a divulgação de serviços e de produtos sem identificar seus fins publicitários.

O projeto pode ser ajustado conforme as condições de execução, e outros elementos podem ser incorporados ao percurso pelo professor, levando em conta as influências das mídias no comportamento e nos hábitos dos jovens e da comunidade escolar. Vale lembrar que, na impossibilidade da produção de uma reportagem em formato de vídeo, o produto final pode ser elaborado em versão impressa com os mesmos objetivos.

Espera-se que, ao realizar o projeto, os estudantes:

- reconheçam as principais transformações dos meios de comunicação ao longo da história;
- identifiquem as mídias mais influentes atualmente no mundo, no Brasil e na comunidade escolar;
- compreendam as transformações produzidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação na produção e no consumo de informação e no mundo do trabalho;
- reconheçam a importância da responsabilidade social e da ética na produção e na divulgação de informação;
- reconheçam a liberdade de imprensa como um dos fundamentos da democracia e como fator fundamental para um debate público que considere as múltiplas perspectivas sobre a realidade;
- exercitem as capacidades de análise crítica ao selecionar e examinar materiais veiculados nas mídias mais populares na comunidade escolar;
- reflitam sobre as relações entre o consumo de informação e o consumismo nas sociedades contemporâneas;
- utilizem as ferramentas digitais de comunicação de forma consciente e responsável.

Síntese do projeto

A primeira etapa do projeto tem por objeto a história dos meios de comunicação e propõe a realização de uma pesquisa sobre os impactos que as transformações na comunicação produziram no modo como as pessoas da comunidade escolar se relacionam com a informação.

A segunda etapa é dedicada à análise da revolução digital, à compreensão do conceito de meio de comunicação de massa e ao estudo da ideia de "aldeia global" – que é contraposta à segmentação da informação característica do advento das novas mídias. Nessa etapa, propõe-se a análise das mudanças nas formas de produzir e de consumir informação no mundo contemporâneo e, para encerrá-la, os estudantes são convidados a pesquisar, por meio da aplicação de questionários, as principais formas de consumir informação na comunidade escolar.

Na terceira etapa, propõe-se a análise das transformações nos modos de produzir e de consumir informação no Brasil contemporâneo, motivando os estudantes a comparar dados estatísticos sobre o tema e a considerar as desigualdades no acesso à informação no país. São discutidas também as dificuldades dos profissionais de mídia no Brasil, tendo em vista, sobretudo, o fenômeno da desinformação.

Por fim, na quarta etapa, os estudantes vão refletir sobre a importância da ética profissional e da liberdade de imprensa para o acesso à informação e sobre as relações entre consumo de informação, sobretudo nas mídias digitais, e consumismo. Pretende-se, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para os estudantes, algumas das quais são indicadas a seguir.

Competências e habilidades trabalhadas

Ao promover a produção de uma reportagem utilizando as tecnologias digitais de informação e de comunicação e as linguagens e as estruturas próprias desse gênero textual como instrumento de comunicação, incentivando

o exercício das capacidades argumentativas dos estudantes e sua curiosidade intelectual, e ao incentivá-los a pesquisar, analisar e produzir dados estatísticos sobre o tema estudado, examinar criticamente materiais veiculados em diferentes mídias e investigar o consumo de informação na comunidade da qual eles fazem parte, o projeto contribui para o desenvolvimento das **competências gerais da Educação Básica 2**, **4**, **5** e **7**.

Ao propor o estudo das mídias e de suas transformações, no passado e no presente, para a compreensão do alcance dos impactos sociais e culturais dessas transformações, e ao incentivar a investigação sobre os critérios de confiabilidade da informação, propondo o uso de diferentes linguagens (textual, gráfica, iconográfica), incentivando a adoção de uma postura ética que valoriza os princípios democráticos e inclusivos e o respeito mútuo, este projeto contribui para o desenvolvimento das **competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, **5** e **6** e das habilidades **EM13CHS101**, **EM13CHS103**, **EM13CHS106**, **EM13CHS502**, **EM13CHS504** e **EM13CHS606**.

Ao incentivar a autoria individual e coletiva de diferentes tipos de texto, como dissertações, roteiros de entrevistas e questionários, além de uma reportagem – resultado de um trabalho coletivo e colaborativo, que pode ser produzido em formato audiovisual para a publicação digital –, e ao promover a análise crítica de materiais provenientes de diferentes mídias e estimular reflexões sobre a influência das mídias na formação dos sujeitos e de suas práticas, inclusive as de consumo, o projeto contribui para o desenvolvimento das **competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias 1**, **3** e **7** e das habilidades **EM13LGG101**, **EM13LGG102**, **EM13LGG103**, **EM13LGG104**, **EM13LGG301**, **EM13LGG302**, **EM13LGG303**, **EM13LGG701**, **EM13LGG702**, **EM13LGG703** e **EM13LGG704**.

Ao propor a produção de gráficos para representar os resultados da pesquisa realizada, o projeto colabora para o desenvolvimento da **competência específica da área de Matemática e suas Tecnologias 1** e da habilidade **EM13MAT102**.

Tema Contemporâneo Transversal: Educação para o consumo

O Tema Contemporâneo Transversal **Educação para o consumo** é desenvolvido nesse projeto na medida em que suas etapas exploram as relações entre a produção de informação e o consumo, tanto de informação, quanto de bens e de serviços anunciados nas diversas mídias, incentivando reflexões sobre a noção de tendência e sobre a influência das mídias nos desejos de consumo das pessoas com base em diferentes perspectivas teóricas.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao incentivar os estudantes a refletir sobre a importância do acesso à informação por grupos historicamente excluídos, como as mulheres (página 85), o projeto desenvolve a compreensão do **ODS 5 Igualdade de gênero**. Ao encorajar o debate sobre as formas responsáveis de produzir e de consumir dispositivos eletrônicos (página 91), favorece o **ODS 12 Consumo e produção responsáveis**.

Ao promover reflexões sobre as formas de diminuir as desigualdades no acesso à internet no Brasil (página 91), a disponibilidade de dispositivos eletrônicos e de provedores de internet para diferentes grupos populacionais (página 96) e a associação entre o acesso à informação e a garantia de direitos básicos, inclusive os de cidadania (página 98), o projeto contribui para o desenvolvimento do **ODS 10 Redução das desigualdades**.

Ao abordar a importância da liberdade de imprensa para a democracia (página 101), favorece ainda a conscientização sobre o **ODS 16 Paz, justiça e instituições eficazes**.

Orientações para encaminhamento das aulas

Com base no cronograma proposto no livro do estudante e nas orientações didáticas ao professor fornecidas neste suplemento, as aulas desse projeto podem ser encaminhadas conforme sugerido nos quadros a seguir.

Abertura e Conheça o projeto

Aulas	Atividades
Aula 1	Verificação dos conhecimentos prévios da turma sobre as transformações na comunicação ao longo do tempo. Conversa inicial com a turma com base nas questões propostas na Abertura (página 76). Verificação da disponibilidade dos materiais e dos recursos necessários para o projeto.
Aula 2	Apresentação do projeto e orientação dos estudantes sobre as etapas e o cronograma. Discussão sobre os impactos sociais da velocidade e da quantidade de informação disseminada nas mídias digitais com base na ilustração reproduzida na página 78. Opcional: exibição de trecho de reportagem em formato de vídeo que aborde aspectos da comunicação digital.

Etapa 1 – Mudanças tecnológicas e meios de comunicação

Aulas	Atividades
Aula 1	Apresentação e análise coletiva da citação de Asa Briggs e Peter Burke (página MP048) e comparação da afirmação dele com outras análogas produzidas no contexto da difusão da internet. Abordagem sobre a história dos meios de comunicação (páginas 80 a 84).
Aula 2	Elaboração de linha do tempo sobre a história dos meios de comunicação (coletiva, na lousa, ou em grupos). Identificação dos tipos de linguagem usados em cada meio.
Aula 3	Retomada das aulas 1 e 2 e orientação para as Atividades (página 85). Elaboração do roteiro de entrevista (Agora, é hora de criar, página 86).

Etapa 2 – Transformações na forma de consumir e produzir informação no mundo

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 1 pelos estudantes (página 106). Abordagem sobre o conceito de meio de comunicação de massa e análise da tirinha de Bill Watterson (página 87). Abordagem sobre as noções de "aldeia global" e de "encolhimento do mundo" (página 88). Realização coletiva e correção oral das atividades 1 e 2 (página 91).
Aula 2	Abordagem sobre a segmentação da informação nas mídias digitais e sobre as formas de consumo de informação na atualidade (páginas 89 e 90). Realização das atividades 4 e 6 (página 91). Orientação da turma para a elaboração e a aplicação dos questionários (página 92).
Aula 3	Realização da atividade 5 (página 91) e orientação para as atividades 3 e 7 (na mesma página), que serão retomadas na Etapa 3. Abordagem sobre as transformações e as diferenças nas formas de consumir informação no mundo com base no gráfico e no quadro reproduzidos (página 90). Orientação para a elaboração dos questionários (Agora, é hora de criar, página 92).

Etapa 3 – Transformações na forma de consumir e produzir informações no Brasil

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 2 pelos estudantes (página 106). Abordagem sobre as transformações nas formas de produzir e de consumir informação no Brasil (páginas 94 a 97).
Aula 2	Discussão sobre as desigualdades no acesso à informação no Brasil (página 96). Apresentação das propostas para ampliar o acesso à internet no Brasil registradas nas dissertações produzidas na Etapa 2 (atividade 3, página 91). Realização das Atividades (página 98).
Aula 3	Apresentação dos textos sobre a trajetória profissional de produtores de conteúdo elaborados na Etapa 2 pelos estudantes (atividade 6, página 91). Produção de gráficos com os dados obtidos na pesquisa da Etapa 2, comparação com os dados apresentados nas páginas 95 e 96, e orientação para a elaboração da apresentação dos resultados da pesquisa (Agora, é hora de criar, página 98).

Etapa 4 – Ética, consumo e informação

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 3 pelos estudantes (página 106). Discussão em grupos sobre os compromissos éticos do jornalismo e a liberdade de imprensa (páginas 99 a 101). Orientação para a realização da atividade 1 (página 103). Solicitação de seleção dos materiais para a realização da atividade 2 (página 103) na aula seguinte.
Aula 2	Abordagem sobre as noções de tendência e de desejo mimético (páginas 102 e 103). Realização, em grupos, da atividade 2 (página 103).
Aula 3	Confecção do manual de boas práticas para a produção de conteúdo (Agora, é hora de criar, página 103).

Produzindo

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 4 pelos estudantes (página 106). Abordagem das características do gênero textual reportagem (página 104). Orientação dos grupos para a produção da reportagem.
Aula 2	Elaboração do roteiro da reportagem pelos estudantes. Seleção dos materiais que serão utilizados (trechos das entrevistas, *slides* com os dados estatísticos obtidos na pesquisa, fotografias, opinião de especialistas etc.).
Aula 3	Início da produção da reportagem.
Aula 4	Produção, edição e revisão da reportagem.

Avaliando

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação do Produzindo pelos estudantes (página 107). Realização da avaliação do projeto pelos estudantes (página 107).

Abertura

Com base no texto e na ilustração apresentados na "Abertura", é possível fazer indagações para verificar os conhecimentos prévios e as experiências dos estudantes relacionados à produção e ao consumo de informação na atualidade. A imagem remete ao impacto causado pelo grande volume de

informações ao qual as pessoas são expostas diariamente. O texto, por sua vez, apresenta alguns aspectos da chamada *era da informação*, destacando a influência das mídias sobre a população e o papel social dos profissionais que atuam na comunicação.

Nessa conversa inicial, espera-se que os estudantes identifiquem os meios pelos quais obtêm informações, avaliem a qualidade das informações que recebem e reflitam sobre a influência das mídias na formação dos sujeitos e de seus desejos de consumo. As duas últimas questões relacionam-se especificamente ao mercado de trabalho na área da comunicação e podem estimular o compartilhamento das perspectivas dos estudantes sobre esse campo profissional.

Se julgar necessário, comente que, em um cenário de abundância de informações, frequentemente os conteúdos com os quais temos contato são marcados pelo uso de estratégias que visam prender a atenção. Relembre os estudantes que mesmo a publicação de informações aparentemente banais visa a determinados fins, entre eles o lucro. Por isso, a cada dia aumenta a necessidade de se fazer um uso das mídias de modo responsável e consciente. Nessa conversa, podem ser mencionados ainda os impactos negativos na qualidade de vida do consumo digital excessivo, assim como a influência das mídias no impulso ao consumismo nas sociedades contemporâneas.

Conheça o projeto

A seção apresenta aos estudantes o terceiro projeto proposto neste livro. Oriente a turma conforme seu planejamento e verifique na escola a disponibilidade dos materiais e dos recursos necessários para desenvolvê-lo. Faça uma introdução sobre cada uma das etapas previstas e combine previamente o cronograma de execução com a turma.

Se possível, apresente aos estudantes exemplos de reportagens impressas ou em forma de vídeo e que abordem o tema da comunicação digital. Uma sugestão é utilizar os trechos dos seguintes materiais: SENRA, Ricardo. Os segredos dos donos de redes sociais para viciar e manipular, segundo "O dilema das redes", **BBC Brasil**, 1º out. 2020. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-54366416. Ou ainda: COSTA, Camilla. Como os algoritmos impactam nossas vidas. **BBC Brasil**, 11 maio 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57073867. Acessos em: 31 out. 2024.

Além disso, explore com a turma a ilustração "Mundo: o que acontece na internet em um minuto – 2022", reproduzida na página 78 do livro do estudante. Essa ilustração pode servir de ponto de partida para a discussão sobre os efeitos da velocidade e da quantidade de informação disseminada nas mídias digitais.

Etapa 1 Mudanças tecnológicas e meios de comunicação

Para avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema dessa etapa, proponha uma conversa inicial sobre as transformações nos meios de comunicação. Explique as diferenças entre os meios de comunicação interpessoais, como o telefone, e aqueles que possibilitam a disseminação de informação em larga escala, como o rádio, a televisão e a internet.

Procure destacar o fato de que, até o século XX, a circulação de informações era mais limitada e lenta quando comparada com a atual. Um exemplo curioso é a transmissão de informação por mensageiros que viajavam a pé ou a cavalo ou ainda por animais treinados, como falcões e pombos-correios. Considere também discutir a circulação restrita dos jornais impressos que, muitas vezes, não chegavam às cidades pequenas ou às zonas rurais.

Aproveite para explorar com os estudantes as transformações representadas pela invenção da prensa de tipos móveis. Nas palavras do historiador Peter Burke:

> A ideia de que a invenção da impressão gráfica marcou época é antiga, seja a nova técnica discutida isoladamente, seja [...] como parte do trio imprensa-pólvora-bússola. Para o filósofo inglês Francis Bacon [...] foi este trio que "mudou todo o estado e a face das coisas em todo o mundo" [...]. [O educador inglês] Samuel Hartlib – um exilado do Leste Europeu na Grã-Bretanha [...] – escreveu em 1641 que "a arte da impressão disseminará tanto conhecimento que as pessoas comuns, sabedoras de seus direitos e liberdades, não serão governadas de forma opressora." [...].

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à internet. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 26.

Pergunte aos estudantes se eles concordam com a afirmação de que a técnica de impressão permitiu uma disseminação do conhecimento tão ampla que todas as pessoas passaram a reconhecer seus direitos e suas liberdades. Caso eles discordem, questione o que teria impedido isso.

Explique aos estudantes que, embora a linguagem verbal escrita seja utilizada há milênios, a prensa permitiu a reprodução mais veloz e mais barata dos materiais impressos, e que livros, jornais e revistas passaram a alcançar um público mais amplo conforme os índices de alfabetização das populações aumentaram ao longo do tempo.

A afirmação de Hartlib também pode ser comparada ao surgimento da rede mundial de computadores. Os primeiros anos da disseminação do uso da rede entre a população em geral envolveu uma euforia que via na internet a possibilidade de criar uma ferramenta aberta e livre que produziria fluxos de comunicação sem fronteiras, barreiras ou hierarquias, dando mais poder e liberdade às pessoas em todo o mundo.

Reforce a importância do estudo da história da comunicação e da reflexão sobre as transformações que cada meio desencadeou no mundo do trabalho. Uma sugestão é pedir aos estudantes que produzam uma linha do tempo com base nas informações dispostas nas páginas 80 a 84, ou ainda, fazer uma linha do tempo na lousa, em conjunto com eles, assinalando as mudanças mais significativas. Esse recurso também ajuda a cruzar esses acontecimentos com outros eventos e processos históricos, como o Renascimento, a Revolução Industrial, a Primeira e a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, incentivando associações entre as transformações nas tecnologias de comunicação e o contexto histórico e social mais amplo em que elas se deram.

Aproveite também para distinguir as linguagens predominantes em cada meio: livros, revistas, jornais e panfletos

impressos utilizam sobretudo a linguagem verbal escrita e a linguagem visual (por meio de fotografias, ilustrações e outros recursos); no rádio, utiliza-se a linguagem verbal não escrita e a música; no cinema e na televisão, a audiovisual; e na internet, as linguagens multimídia, que incluem linguagens verbais e não verbais, como a escrita, a visual e a audiovisual.

Atividades: respostas e comentários

1. A produção dos manuscritos era cara e lenta, portanto, a criação e o aperfeiçoamento da prensa de tipos móveis permitiram o aumento da difusão dos mais variados textos, que passaram a ser reproduzidos mais rapidamente, em escalas maiores e vendidos por preços mais acessíveis. Isso contribuiu para o aumento da circulação de informação.
2. Os processos de invenção do cinema e do rádio são resultado da experimentação científica e do emprego na produção industrial dos conhecimentos obtidos por meio do método experimental – característica marcante da Segunda Revolução Industrial. A eletricidade, por exemplo, foi essencial para a criação e a difusão desses meios de comunicação.
3. **a.** Sim. De acordo com o texto de Eric Hobsbawm, o rádio ampliou o acesso à informação aos pobres e, sobretudo, às mulheres pobres. O seguinte trecho pode ser selecionado: "o rádio transformava a vida dos pobres, e sobretudo das mulheres pobres presas ao lar, como nada fizera antes. Trazia o mundo à sua sala. Daí em diante, [...] toda a gama do que podia ser dito, cantado, tocado [...] estava [...] ao alcance deles".

   b. Segundo o texto do historiador, a capacidade de falar simultaneamente a milhões de pessoas, cada uma delas sentindo-se abordada como indivíduo, tornou o rádio uma ferramenta eficaz para a propaganda política e para a publicidade.

   c. Os estudantes podem identificar a característica mencionada no item **b.** em outras mídias, sobretudo, as digitais. Podem mencionar como exemplos perfis em redes sociais e em plataformas de compartilhamento de vídeos que procuram mobilizar milhões de seguidores oferecendo a sensação de dirigir-se pessoalmente a cada um deles.
4. **a.** Com base no texto, é possível afirmar que as tecnologias de comunicação aproximaram as pessoas, permitindo, por exemplo, que imigrantes se comuniquem em tempo real com seus familiares e amigos, mantendo conexões com o seu país de origem.

   b. Com base na tirinha, os estudantes podem inferir que a internet mudou as relações humanas, pois propiciou maior conexão no mundo virtual por meio da rede mundial de computadores, mas, ao mesmo tempo, enfraqueceu algumas conexões humanas fora desse ambiente. Essa conclusão pode ser depreendida da afirmação da personagem do segundo quadrinho "Eu sei, Rodolfo. Você me escuta cada vez menos". Tal afirmação é ignorada por ele – que continua lendo as informações em seu computador.

   c. Os recursos didáticos apresentados na atividade apontam para perspectivas distintas sobre os impactos das tecnologias digitais de informação e de comunicação nas relações humanas. Na dissertação, é importante que os estudantes estruturem seus argumentos para defender o ponto de vista por eles adotado. Eles podem ser incentivados a pesquisar dados sobre outros fenômenos relacionados à difusão das tecnologias digitais de comunicação e informação que sejam relevantes para a comunidade escolar, como o aumento do adoecimento mental dos jovens associado à hiperconectividade, entre outros exemplos.

Agora, é hora de criar

Como parte da primeira etapa do projeto, os estudantes farão entrevistas sobre como as transformações nos meios de comunicação afetaram as pessoas da comunidade em que vivem. Os estudantes devem entrevistar duas pessoas de faixas etárias diferentes, e o roteiro de entrevista reproduzido no livro do estudante pode servir de base para a elaboração do roteiro de entrevista pelo grupo.

Para isso, explique o passo a passo da realização das entrevistas (página 86). Destaque o fato de que será mais interessante entrevistar pessoas de diferentes faixas etárias, pois elas poderão relatar experiências diversas. Reforce a importância de registrar as entrevistas no formato selecionado pelo grupo para a produção da reportagem. Por fim, explique como deve ser elaborada a síntese da entrevista, destacando que o texto deve apresentar o perfil dos entrevistados, uma breve contextualização e os principais elementos da conversa.

Sugestões

Livro

O poder da comunicação

Manuel Castells. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

O autor apresenta reflexões sobre a comunicação e o poder no século XXI, demonstrando como as tecnologias digitais de comunicação e de informação transformaram o mundo contemporâneo.

Etapa 2 Transformações na forma de consumir e produzir informação no mundo

Pretende-se, nessa etapa, contribuir para que os estudantes compreendam as transformações relacionadas à criação e ao uso da internet e das tecnologias digitais de forma geral. A ideia é abordar as mudanças que ocorreram nas mídias e nas concepções da área da comunicação em função dessas tecnologias, contrastando as ideias de "aldeia global" e "era da eletricidade", conforme os termos de Marshall McLuhan, e "domicílios sob medida" – que sintetiza a segmentação da informação observada por estudiosos dos fenômenos da era digital, como Manuel Castells.

Depois de abordar o conceito de meio de comunicação de massa e de analisar a tirinha da página 87 com os estudantes, discuta a ideia de "aldeia global" de Marshall McLuhan. Explique que, de acordo com McLuhan, os meios de comunicação eletrônicos produziram a sensação de proximidade. Depois, questione os estudantes: será que esse princípio ainda é válido nas sociedades contemporâneas?

Explore alguns fenômenos que demonstram os fundamentos da ideia de "encolhimento do mundo", como a intensificação das trocas comerciais e a maior rapidez nas viagens, e associe-os ao aumento da velocidade de circulação das informações.

Essa concepção está atrelada aos avanços nos meios de transporte, que aumentaram a velocidade dos deslocamentos de pessoas e de mercadorias. Segundo o geógrafo David Harvey, entre 1850 e 1930, as locomotivas atingiam cerca de 100 km/h e os barcos a vapor, 57 km/h. Nos anos 1960, apenas 30 anos depois, jatos de passageiros passaram a atingir velocidades de 800 a 1.000 km/h, produzindo uma experiência de "compressão do tempo-espaço" (HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989. p. 220).

Além disso, o mundo também se tornou "menor" em decorrência do desenvolvimento das tecnologias de comunicação que propagam mensagens de forma instantânea e geram um fluxo ininterrupto de informações. Para o filósofo francês Jean Baudrillard, por exemplo, viveríamos o "triunfo da instantaneidade". O filósofo também questiona a crença de que "A informação produz sentido", considerando que, em lugar de comunicar, a produção massiva de informação provoca uma "deflação de sentido", ou seja, uma redução de sua circulação. (BAUDRILLARD, Jean. Implosão do sentido nos *media*. *In*: **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991. p. 104-105).

Para aprofundar a abordagem sobre as transformações no consumo de informação, mencione as diferenças entre as chamadas *mídias tradicionais* e as *novas mídias*, que englobam, sobretudo, as mídias digitais, dando ênfase ao fenômeno da segmentação de informação. Nessa etapa, também é possível explorar os mecanismos da publicidade direcionada, largamente utilizada nas mídias digitais.

Como o foco da etapa é investigar o cenário da circulação de informações na comunidade escolar – presumidamente formada por uma maioria de nativos digitais –, explore as mudanças nos hábitos de consumo de informação com base no conteúdo das páginas 89 e 90, oferecendo apoio aos estudantes para a interpretação do gráfico e do quadro.

Aproveite para dialogar com os estudantes sobre os meios que eles mais utilizam para se informar, comunicar e entreter e quais são os temas de maior interesse deles e convide-os a refletir sobre o valor do tempo empregado nessas atividades. A ideia é torná-los conscientes das transformações que protagonizam e incentivar reflexões sobre o uso que fazem dos recursos da comunicação.

Atividades: respostas e comentários

1. Não. Um meio de comunicação de massa é aquele que transmite a mesma informação para um público vasto de forma simultânea.

2. A metáfora expressa a ideia de que o planeta ficou menor em razão do aumento da velocidade do fluxo de informações, pessoas e mercadorias decorrente do desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação. Hoje as distâncias são percorridas mais rapidamente e as mensagens são transmitidas de forma instantânea, causando a sensação de compressão do espaço e do tempo.

3. Espera-se que os estudantes compreendam que a ideia de "aldeia global" desconsidera as populações excluídas do acesso aos bens da "era da eletricidade". Paralelos podem ser traçados com a crítica da ideia de que a internet teria propiciado uma radical democratização da comunicação, visto que o acesso à rede depende de eletricidade, de provedores de internet, de dispositivos eletrônicos e de serviços e equipamentos que não são plenamente acessados por todas as populações. Entre as sugestões para diminuir as desigualdades no acesso à internet, eles podem mencionar políticas públicas que considerem o acesso à rede como meio de alcançar uma série de direitos básicos. Entre elas: a criação de centros públicos de acesso à internet, a garantia de conectividade em órgãos públicos, serviços de saúde e escolas, e o incentivo à redução dos preços dos bens e serviços necessários ao acesso. Podem mencionar ainda o fato de que a internet como conhecemos foi moldada com base nos conhecimentos e nos interesses dos agentes de alguns poucos países, sobretudo da América do Norte, reduzindo o alcance do termo "global" quando se pensa na participação internacional nas decisões sobre a concepção e o formato da rede.

4. A atividade tem o objetivo de promover nos estudantes maior autoconsciência sobre os próprios hábitos de consumo de informação. Mídias não digitais também podem ser consideradas na atividade.

5. A atividade não tem o objetivo de estigmatizar os estudantes por hábitos ou comportamentos, mas, sim, permitir que os estudantes reflitam sobre os hábitos de consumo de informação da classe. Para evitar eventuais constrangimentos decorrentes da exposição, em vez de compararem as respostas pessoais com os colegas, as respostas podem ser registradas de forma anônima e depositadas em uma urna. Com base nesses registros, o professor pode comentar as respostas que mais aparecem considerando algumas faixas preestabelecidas de frequência de uso (em horas).

6. Lembre os estudantes de que, na pesquisa, eles devem utilizar fontes fidedignas. Os resultados podem ser apresentados na Etapa 3, durante a discussão sobre a produção de informação no Brasil (página 97).

7. Para a realização do debate, combine antecipadamente com a turma a realização de uma pesquisa sobre o tema. O Brasil é um dos países que mais produzem lixo eletrônico, e boa parte desses materiais são descartados de forma incorreta. Como alternativa ao debate, os estudantes podem ser convidados a criar cartazes ou uma campanha de conscientização sobre esse problema, ou ainda considerar esse enfoque na produção da reportagem, produto final do projeto.

Agora, é hora de criar

No final dessa etapa, os estudantes farão uma pesquisa cujo resultado pode ser utilizado na reportagem que será produzida no final do projeto. É importante auxiliá-los na escolha do público-alvo da pesquisa. Oriente os grupos de modo que a turma contemple uma amostra composta de perfis diversos. Cada grupo pode escolher um segmento da comunidade escolar, todos os grupos podem fazer a pesquisa com os mesmos recortes de perfil, ou, ainda, escolhidos como público-alvo membros pertencentes à comunidade escolar, pode ser estabelecida uma amostra proporcional à composição dessa comunidade.

Auxilie os grupos durante os processos de elaboração e de aplicação dos questionários, estabelecendo com a direção e a coordenação da escola as datas em que os estudantes poderão circular para realizar a pesquisa.

Por fim, peça aos estudantes que organizem os dados obtidos, calculando os percentuais de cada resposta conforme as faixas de perfil do público-alvo. No modelo, foi utilizada como critério a faixa etária, mas outros critérios podem ser considerados conforme a composição da comunidade escolar e os temas das reportagens dos grupos. Reforce que esses dados farão parte tanto da Etapa 2 quanto da reportagem a ser produzida no final do projeto.

Etapa 3 Transformações na forma de consumir e produzir informações no Brasil

Nessa etapa, os estudantes vão aprofundar o estudo sobre as transformações nas formas de produzir e de consumir informação com ênfase no cenário do Brasil. Eles investigarão como as desigualdades no país afetam o acesso à informação e as possibilidades de utilizar (e de produzir) tecnologias digitais de comunicação e de informação, bem como de exercer plena cidadania.

Questione quais são as implicações do uso das redes sociais como principal fonte de notícias por 64% das pessoas entrevistadas pela pesquisa *Digital News Report 2022*, do Instituto Reuters, conforme indicado no gráfico "Brasil: principais fontes de notícias – 2013-2022", na página 95. Analise com a turma as razões para a queda da confiança dos entrevistados nas informações que recebem e explore o infográfico da página 94 e os gráficos da página 95.

Peça aos estudantes que indiquem quais são os principais fatores que afetam o acesso à informação no Brasil. Em seguida, explore o conteúdo da página 96, verificando a possibilidade de abordar outros aspectos relevantes mencionados pelos estudantes ou verificados durante a aplicação e a organização dos dados dos questionários. Peça a eles que identifiquem no gráfico "Brasil: domicílios em que havia utilização da internet por situação de domicílio (%) – 2021", na página 96, a situação de domicílio (urbana ou rural) e as Grandes Regiões em que foram registrados os menores percentuais de uso da internet.

Depois, peça aos estudantes que revisem as dissertações produzidas durante a atividade 3 da Etapa 2 (página 91) e compartilhem as propostas para diminuir as desigualdades no acesso à internet defendidas por eles. Os estudantes devem avaliar essas propostas à luz da interpretação do gráfico, verificando se elas se adequam às áreas e Grandes Regiões que menos utilizaram a internet em 2021, segundo a pesquisa do IBGE (no caso, as zonas rurais das Grandes Regiões Norte, Nordeste e Sudeste).

Para encerrar a etapa, explore com a turma o tópico "A produção da informação no Brasil", na página 97 do livro do estudante. Depois, dê início às apresentações das pesquisas realizadas pelos estudantes sobre produtores de conteúdo durante a atividade 6 da Etapa 2 (página 91). Essas apresentações devem ser breves. O objetivo é comparar diferentes formas de atuação profissional na área da comunicação.

Atividades: respostas e comentários

1. Com base no gráfico "Brasil: principais fontes de notícias – 2013-2022" (página 95), os estudantes podem considerar: a expressiva redução do uso de jornais e revistas impressos como principais fontes de notícias (de 50% em 2013 para 12% em 2022); a queda do uso da televisão para o mesmo fim (de 75% em 2013 para 55% em 2022); e o aumento do uso das redes sociais como principal fonte de notícias – ultrapassando os jornais e as revistas impressos e a televisão em 2022 e compondo, junto com outras fontes nas mídias digitais, como portais, *sites* e aplicativos, a principal fonte de notícias usada no Brasil no período (citada por 83% das pessoas entrevistadas).

2. Os estudantes podem mencionar desde fatores relacionados à infraestrutura, como o acesso à energia elétrica e aos provedores de internet, até fatores econômicos, como o custo dos planos de dados e dos dispositivos utilizados para a navegação na rede.

3. **a.** Com base na tirinha e no que foi estudado, os estudantes podem inferir que um dos personagens é qualificado como "um cara estranho" por não estar olhando para a tela de um aparelho celular, mas, sim, para uma folha levada pelo vento.

b. O comportamento dos personagens da tirinha está relacionado ao aumento do acesso à internet móvel no país. Os dados do quadro "Brasil: equipamento utilizado para acessar a internet (%) – 2019-2021", na página 94 (segundo o qual 98,8% das pessoas utilizaram o telefone móvel para acessar a internet no país em 2021) podem ser retomados na argumentação dos estudantes.

4. No trecho da notícia, uma cidadã relata dificuldades para transferir seu título eleitoral por não ter acesso à internet. Outros exemplos que podem gerar dificuldades para que os cidadãos desfrutem de seus direitos podem ser mencionados pelos estudantes. Entre eles: o acesso a informações e a serviços públicos – como transportes, benefícios sociais ou previdenciários – exclusivamente por meio digital. Essa atividade pode ser realizada oralmente e de forma coletiva com a turma.

Agora, é hora de criar

Ao realizar as atividades 1 e 2, sugere-se retomar as discussões sobre as transformações e as desigualdades no acesso à informação no Brasil, desenvolvidas ao longo dessa etapa.

Após essas atividades, avalie as hipóteses levantadas pelos grupos para explicar as eventuais diferenças entre os dispositivos mais utilizados pelos estudantes para acessar a internet no Brasil (conforme o gráfico da página 96) e os mais utilizados na comunidade escolar.

O formato da apresentação deve ser determinado conforme o meio de divulgação da reportagem. Caso os estudantes planejem produzir um vídeo, eles podem elaborar uma apresentação de *slides* – que podem ser utilizados como *frames* do vídeo. Caso eles façam a reportagem em formato impresso, os gráficos podem ser utilizados para compor um infográfico sobre as principais formas de consumir informação na comunidade escolar.

Sugestões

Site

Marco Civil da Internet

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 30 set. 2024.

O Marco Civil da Internet, Lei nº 12.965, de 2014, regulamenta a utilização da internet no Brasil. Essa lei, que será apresentada aos estudantes na próxima etapa, estabelece os princípios de uso da rede, assim como os deveres e direitos dos provedores e dos usuários da internet, entre os quais: a proteção da privacidade e dos dados pessoais e a promoção do direito de todos ao acesso à internet – considerado essencial ao exercício da cidadania.

Etapa 4 Ética, consumo e informação

Nessa etapa, o objetivo é discutir a ética na produção e na difusão de conteúdo como forma de preparar os estudantes para a confecção do produto final. Reúna os estudantes em grupos para que eles debatam a importância do compromisso ético no jornalismo, da liberdade de imprensa e da tolerância ao contraditório nas democracias.

Para incentivar esse debate, considere como ponto de partida a frase do jornalista e professor da Universidade de São Paulo Eugenio Bucci: "Falar em jornalismo é falar em vigilância do poder" (**Sobre ética e imprensa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 18). Explore os dados sobre sequestros, prisões e assassinatos de jornalistas apresentados na página 101 e publicados pela organização internacional Repórteres Sem Fronteiras. Depois, ajude os estudantes a identificar, no mapa reproduzido na mesma página, os países em que a situação da liberdade de imprensa foi considerada grave, difícil ou sensível.

Se considerar pertinente, peça aos estudantes que ponderem quais notícias são de interesse público e que tipo de reportagem pode ajudar a ampliar o respeito aos direitos humanos e à pluralidade de ideias. Dê liberdade para que os estudantes se manifestem e divirjam, e monitore as opiniões que de alguma forma limitem a liberdade de expressão.

Solicite aos grupos que definam o termo *sensacionalismo* e que indiquem exemplos de abordagens sensacionalistas. Reforce que são consideradas sensacionalistas as abordagens que têm o objetivo de chocar a opinião pública, sem que haja preocupação com a veracidade dos fatos noticiados. Com base nos exemplos mencionados pelos grupos, exemplifique as emoções que, usualmente, são mobilizadas por esse tipo de conteúdo. A intenção é incentivar os estudantes a se manterem atentos às estratégias desses procedimentos, seja qual for o tipo de mídia que utilizem mais.

Após o encerramento das discussões em grupo, explore as noções de "espetacularização da imprensa" e de "sociedade do espetáculo". Nas palavras do escritor Guy Debord:

> O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens. [...] Sob todas as suas formas particulares – informação ou propaganda, publicidade ou consumo de divertimentos –, o espetáculo constitui o *modelo* atual da vida dominante na sociedade. É a afirmação onipresente da escolha *já feita* na produção, e o consumo que decorre dessa escolha.
>
> DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 4-6.

Explore também a noção de tendência com base na citação de Zygmunt Bauman reproduzida na página 102. Caso julgue pertinente, peça aos estudantes que compartilhem relatos e experiências relacionados ao uso de "marcas de pertença [...] encontráveis nas lojas" que identificam as "tribos pós-modernas".

Ao abordar a noção de "desejo mimético", é possível usar como exemplo figuras públicas e celebridades que desfrutam de *status* social e desempenham o papel de "mediadores do desejo" para os estudantes.

Pondere sobre a influência das mídias tanto no reforço quanto na desnaturalização de estereótipos e de preconceitos, assim como no estímulo ou no desencorajamento de práticas consumistas. Para exemplificar os casos elencados na atividade 2 (página 103), você pode selecionar uma amostra de notícias ou postagens que estejam em evidência na comunidade local e analisá-las com a turma. Outra possibilidade é fazer a análise coletiva de alguns dos materiais coletados pelos estudantes para essa atividade. Quanto mais próximo o conteúdo analisado estiver da realidade dos estudantes, maior será a compreensão do contexto e mais inferências serão favorecidas.

Problematize também os efeitos da divulgação de produtos e de serviços nas mídias sem identificação de publicidade paga, assim como a utilização de dados falsos ou pouco confiáveis tanto para sustentar pontos de vista sem embasamento científico quanto para estimular a venda de produtos e serviços. Ressalte que o consumo consciente e responsável também requer a análise das informações com as quais estamos em contato continuamente.

É importante que todos esses aspectos sejam explorados com a turma, ampliando as referências dos estudantes para a realização da atividade 2 (página 103) e aumentando o repertório de estratégias de análise deles para a atividade de encerramento dessa etapa.

Atividades: respostas e comentários

1. Em 2022, o indigenista Bruno Araújo Pereira, consultor técnico da União dos Povos Indígenas do Vale do Javari (Unijava), e o jornalista britânico Dom Phillips desapareceram após terem sido vistos no caminho entre a comunidade ribeirinha de São Rafael e a cidade de Atalaia do Norte, no Amazonas. Como ambos não chegaram ao destino esperado, a Univaja enviou equipes para procurá-los, uma vez que Bruno já havia recebido ameaças em razão de seu trabalho com as comunidades tradicionais locais na região, onde há conflitos envolvendo madeireiros, garimpeiros, pescadores e narcotraficantes.

   A imprensa começou a noticiar o desaparecimento deles no dia seguinte, 6 de junho. Em contato com os indígenas que lideraram as buscas, a rede de jornalismo Amazônia Real se destacou na cobertura jornalística, que mobilizou também a mídia internacional, colocando em evidência a questão da liberdade de imprensa no Brasil, sobretudo na Amazônia.

   A organização Repórteres Sem Fronteiras registrou, entre junho de 2022 e junho de 2023, 66 casos de violações da liberdade de imprensa nos estados da Amazônia Legal, considerando os casos de agressões físicas, assédio e ameaças. (GIOVANAZ, Daniel. **Amazônia**: jornalismo em chamas. Paris: Repórteres Sem Fronteiras, 2023. p. 4).

2. Os estudantes devem pesquisar, nas mídias mais utilizadas pela comunidade escolar (apontadas pela pesquisa realizada por eles na Etapa 2), manchetes, notícias, reportagens, vídeos ou postagens com abordagens sensacionalistas, que reforçam preconceitos ou estereótipos que incentivam o consumismo, que divulgam serviços ou produtos sem identificação de publicidade, que utilizam dados falsos, pouco confiáveis ou que não utilizam dados científicos para seu embasamento. É importante estar atento ao material pesquisado pelos estudantes e fazer uma seleção prévia daqueles que serão efetivamente analisados por eles. Pode-se estabelecer outros critérios de seleção complementando os elencados na atividade e demonstrando, em contrapartida, as boas práticas que podem ser adotadas: abordagens objetivas que respeitam os direitos humanos, incentivam o consumo consciente, identificam a veiculação de publicidade e utilizam dados científicos, verdadeiros e confiáveis para embasamento.

   Ao analisar esses materiais, os estudantes terão a oportunidade de avaliar quais são as estratégias que devem evitar e quais são as boas práticas que devem adotar para a produção do conteúdo de modo ético e responsável. Recomenda-se destacar: o foco nos fatos objetivos, o respeito aos direitos humanos, a sinalização de conteúdo publicitário e o uso de dados científicos e obtidos de fontes confiáveis.

Agora, é hora de criar

Nesse momento, os estudantes vão elaborar um manual de boas práticas com os princípios que devem ser seguidos por todos os grupos durante a produção da reportagem sobre o consumo e a produção responsável de informação. Os procedimentos e os critérios do manual podem ser debatidos pelos grupos com base nas discussões e nas atividades desenvolvidas.

Estabeleça um período pré-determinado para o debate interno nos grupos. Depois, analise os princípios e procedimentos indicados por cada grupo e selecione os que devem fazer parte da compilação. Se preciso, promova uma votação para a escolha dos critérios, que podem ser de âmbito geral ou específico. Sugere-se considerar entre os critérios: a escolha de pautas relevantes para a comunidade escolar, o tratamento respeitoso com os entrevistados, o uso de fontes confiáveis para pesquisa, a autorização para o uso de imagens, a apresentação da perspectiva de diferentes especialistas, entre outros.

Sugestões

Livros

Consumo consciente: por que isso nos diz respeito?

Ricardo Ribeiro Alves. Curitiba: Appris, 2022.

Dividido em quatro partes, o livro do pesquisador das áreas de ciência florestal e *marketing* ambiental apresenta um histórico sobre o consumo e o consumismo, as relações entre *marketing* e consumismo, o conceito de consumo consciente, a importância da educação ambiental e algumas estratégias para o uso sustentável dos recursos naturais.

Ética no jornalismo

Rogério Christofoletti. São Paulo: Contexto, 2008.

Nesse livro, o professor e pesquisador do Departamento de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina, Rogério Christofoletti, discute a importância da ética no jornalismo, destacando cuidados que devem ser adotados em diferentes coberturas jornalísticas.

Produzindo

Antes de iniciar a confecção do produto final, explore os elementos essenciais do gênero reportagem com os estudantes e retome as características dos materiais apresentados na "Abertura" do projeto. Peça a eles que analisem a estrutura dos vídeos (caso tenha usado exemplos de produção audiovisual) ou dos textos. Assim, a turma terá mais parâmetros para a produção. Os critérios do manual de boas práticas para a produção de conteúdo criado pelos estudantes também devem orientar a produção.

Caso eles trabalhem com a linguagem audiovisual, recomenda-se atenção durante a fase do roteiro, pois esse documento deve encadear, momento a momento, a relação entre o áudio, o conteúdo do texto e as imagens, fixas ou em movimento. Isso inclui: as falas dos entrevistados e a dos entrevistadores, a seleção de imagens e suas legendas, as cenas que apresentam os gráficos ou que são conduzidas pelo apresentador (se houver), o texto da narração, a indicação de efeitos visuais, sonoros e da trilha, e qualquer outro elemento previsto.

Leia com os estudantes as dicas para a confecção do roteiro indicadas no livro do estudante e oriente-os durante o desenvolvimento da atividade. Recomenda-se, também, a

revisão dos roteiros antes do início da produção audiovisual. Os grupos podem revisar os roteiros uns dos outros, qualificando a tarefa e valorizando a coletividade.

Solicite aos estudantes que analisem também os materiais produzidos ao longo do projeto para que façam a seleção daqueles que serão utilizados na reportagem e ajustem o que for necessário. Caso eles decidam produzir vídeos conduzidos por um apresentador, antes da gravação, sugira a realização de ensaios para calcular a duração das cenas e verificar a necessidade de cortes. Também é fundamental que os estudantes estejam atentos à correção dos conceitos que, eventualmente, utilizem no roteiro.

Para a produção audiovisual, os estudantes devem certificar-se de que receberam autorização para:

- filmar no espaço escolhido para as gravações;
- utilizar as entrevistas e as imagens dos entrevistados;
- utilizar as imagens, os textos, os áudios e demais elementos que farão parte do vídeo.

Caso a escola disponha de uma sala de informática, a produção do vídeo pode ser realizada nesse espaço. Antes, porém, é preciso certificar-se da disponibilidade de programas de edição de vídeo nos computadores da escola. Incentive os estudantes a compartilhar seus conhecimentos e suas habilidades, ajudando os colegas que tenham menos proficiência no uso de ferramentas digitais.

Após a finalização da primeira versão da reportagem, independentemente do meio utilizado, incentive os estudantes a revisá-la e sugira as eventuais correções necessárias para alcançar a versão final. Lembre-os de que o nome dos membros do grupo deve constar nos créditos do vídeo ou na autoria da reportagem impressa.

Terminado o produto final, os grupos devem divulgar os resultados do projeto. Oriente os estudantes sobre a escolha do meio de publicação ou de compartilhamento. Outra opção é promover uma seção de exibição das reportagens na escola. Caso a produção seja impressa, oriente os estudantes sobre a forma de divulgação. Para a distribuição do material ou para a fixação do resultado em um mural da escola, é preciso que eles obtenham autorização.

Avaliando

A avaliação desse projeto deve considerar o estudante como principal agente do processo de construção do conhecimento. Tomando como base a realização da reportagem, produto final do projeto, a avaliação deve possibilitar condições de verificar o trabalho dos grupos e o de cada estudante individualmente. A avaliação pode se tornar mais rica, portanto, ao contemplar diferentes mecanismos de verificação.

Solicite aos estudantes que façam a autoavaliação em casa após o final de cada etapa, anotando as respostas no caderno. Caso considere pertinente, inclua critérios atitudinais na avaliação de cada etapa e discuta-os na aula subsequente. Reserve uma aula para a autoavaliação do "Produzindo" e do projeto.

Para a autoavaliação final, peça aos estudantes que respondam individualmente às questões propostas nas fichas no livro do estudante e, depois, reunidos em grupo, comparem e discutam suas impressões. O exercício de autoavaliação proposto é fundamental para que cada um se reconheça como participante ativo dos resultados do projeto.

A pertinência da reportagem pode ser avaliada com o auxílio da ficha de Avaliação disponibilizada na página 107 do livro do estudante, em que se destacam os itens: "A produção da reportagem sensibilizou os integrantes do grupo a respeito da necessidade de produzir e consumir informações de forma responsável e consciente?" e "A reportagem sensibilizou a comunidade escolar a respeito da necessidade de produzir e consumir informações de forma responsável e consciente?". Caso seja produzida a versão impressa da reportagem, alguns critérios podem ser substituídos ou incluídos nas fichas avaliativas.

PROJETO 4 O problema das notícias falsas

Justificativa e objetivos

Vivemos em um mundo em que as pessoas e as instituições estão cada vez mais conectadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. É inegável que o universo digital vem moldando as formas de ser, fazer e sentir na contemporaneidade, embora a exclusão digital ainda seja um desafio a ser enfrentado por governos e pela sociedade civil. As relações sociais e de trabalho, além das práticas de consumo e as maneiras de exercer cidadania, também são permeadas por essas novas tecnologias e vêm sendo igualmente ressignificadas.

Os jovens que atualmente frequentam o Ensino Médio são nativos digitais, tendo crescido em meio a disponibilidade de recursos desse tipo. Eles ingressaram ou irão ingressar no mundo do trabalho com experiências fundamentalmente diferentes dos imigrantes digitais, em um mercado mais fluido e instável, e podem até exercer profissões que não existem no presente. À sua maneira, esses jovens também vêm exercendo sua cidadania, buscando a ampliação de direitos e redefinindo noções caras às democracias, como igualdade e liberdade.

Portanto, os desafios que os estudantes terão de enfrentar ao longo da vida são numerosos, e exigem que eles tenham ousadia, resiliência, persistência e qualificação sólida para inovar e aprender continuamente. Além disso, eles devem saber construir e realizar seus projetos de vida pessoal e profissional em meio a enxurrada de informações disponíveis na rede mundial de computadores, elemento cada vez mais presente em todos os aspectos da vida, estejam eles vinculados à família, aos amigos, ao trabalho, aos estudos ou à formação profissional.

Se a necessidade de fazer a curadoria dessas informações foi sentida pelos primeiros usuários, quando a internet se popularizou, hoje, para além de informar, divertir e aproximar as pessoas, a rede mundial de computadores também passou a ser encarada como potencialmente desagregadora e perigosa, desde pelo menos o final da década de 2010.

As experiências e reflexões a respeito desses problemas vêm ganhando corpo nos estudos acadêmicos, na mídia, nos governos e no dia a dia das pessoas, sintoma de que eles constituem um desafio a ser enfrentado coletivamente e com determinação. Este projeto apresenta aos estudantes alguns resultados de pesquisas no campo de estudos dos ecossistemas de informação por meio do conceito de desordem informacional, do qual as notícias falsas, ou *fake news*, são um exemplo. A generalização da difusão dessa modalidade de desinformação pela internet é um risco para a vida pessoal, familiar, social, política e profissional, e é encarada como uma ameaça à democracia, à biodiversidade, à privacidade, ao direito à informação, ao emprego, à memória e à saúde física e mental.

Nesse contexto, a escola passou a ser compreendida como um lugar privilegiado para a educação midiática e tecnológica. A importância da escola e dos docentes no século XXI não é um fato trivial. A educação escolar cumpre papel fundamental para assegurar que as novas gerações conheçam os procedimentos típicos do fazer científico, tornem-se proficientes na leitura, na análise, na crítica e na produção de textos multimodais – característica marcante da linguagem da rede –, compreendam a forma como esses textos se difundem, além de tomar consciência das consequências da sua ampla difusão, potencializada pela rede. Lidar de maneira adequada com a desordem informacional é, portanto, uma maneira de garantir que os estudantes e futuros profissionais interajam e produzam o mundo virtual com sabedoria, responsabilidade e segurança, respeitando a si mesmos, os outros e o planeta.

Buscando contribuir para a educação digital dos estudantes do Ensino Médio, esse projeto tem o intuito de possibilitar a construção de conhecimento contextualizado e significativo, próximo das experiências e vivências desses jovens. O objetivo central dessa ação é garantir que eles reconheçam a disseminação da desordem informacional pela rede e, por meio de conhecimentos sobre a forma e o conteúdo dos discursos nas mídias digitais, sejam capazes de checar informações, identificando aquelas que são falsas.

Espera-se também que eles percebam que existem agentes que concebem, financiam, produzem e disseminam desordem informacional. Nesse caso, o objetivo é demonstrar que, embora sejam nocivos e, muitas vezes, sem assinatura rastreável, os conteúdos virtuais que desinformam têm autoria e, portanto, intencionalidade, em geral maliciosa. Dada a relevância do ato de compartilhar para a disseminação de desinformação, o projeto também incentiva os estudantes a refletir sobre suas próprias práticas digitais, reconhecendo a responsabilidade que têm no combate à desordem informacional. Nesse sentido, o projeto também menciona os campos de atuação e a importância dos profissionais responsáveis pelo combate à desinformação, como é o caso mais evidente dos jornalistas, mas também de profissionais ligados às áreas de tecnologia da informação e da preservação da memória.

Esse conhecimento deve estimular a participação dos estudantes na esfera digital como autores e protagonistas, fundamentando práticas pautadas na reflexão e na ética, com vistas ao bem-estar coletivo. Considerando esses aspectos, os estudantes são orientados a produzir um conjunto de cartões informativos, cuja função é identificar e refutar notícias falsas coletadas por meio de entrevistas com familiares e amigos.

Por isso, o enfoque privilegiado é o das notícias falsas que repercutiram na comunidade em que os estudantes estão inseridos. Essa abordagem permite que eles percebam que a circulação dessas notícias e o fenômeno da desordem informacional não resultam exclusivamente da intencionalidade de seus produtores e financiadores e da capacidade das tecnologias digitais de disseminá-las em uma escala sem precedentes. Por motivos variados e justapostos, estamos relativamente dispostos a dar atenção a esse tipo de conteúdo. Isso ocorre em razão da desatenção e do desconhecimento sobre os procedimentos e os métodos científicos, além da negligência, em maior ou menor grau, das responsabilidades dos agentes envolvidos na desinformação.

Assim, espera-se que, ao realizar o projeto, os estudantes:

- conceituem desordem informacional e a caracterizem como um fenômeno típico da contemporaneidade marcada pelas tecnologias digitais;
- reflitam sobre as práticas da cultura digital e sobre a dinâmica da informação na internet;
- apliquem procedimentos para checar, identificar e refutar notícias falsas, formulando uma argumentação lógica, baseada em fatos, dados e conhecimentos científicos;
- mobilizem competências digitais, combinando linguagens verbal, visual, escrita, digital e artística e saberes científicos, com o intuito de comunicar ideias e conduzir ao entendimento das mensagens de forma clara;
- utilizem tecnologias para criar e editar conteúdos digitais, gerando uma participação autoral e protagonista nesse meio, além de promover práticas pautadas na reflexão e na ética;
- utilizem programas de edição de texto e de imagem associados às demais interfaces tecnológicas para compor materiais digitais que possam informar e disseminar informações coletadas em fontes confiáveis (como *sites* governamentais, institucionais ou de universidades);
- construam conhecimento técnico de maneira que se tornem disseminadores do saber em meios digitais e locais, atuando de forma construtiva na sociedade para combater o problema da desordem informacional e, principalmente, da desinformação disseminada de maneira intencional para simular a verdade e induzir ao erro.

Síntese do projeto

O projeto busca promover a criação de um material – os cartões informativos – em que a análise crítica das práticas e da cultura digital esteja atrelada ao processo de produção de conteúdo.

Na primeira etapa, conceituam-se as *fake news*, demonstrando que elas são uma modalidade de desordem informacional. Apresentam-se os temas mais comuns das notícias falsas, os riscos que elas oferecem para a privacidade dos usuários de internet e a importância do letramento digital na superação desse problema. Essa etapa ainda discute as consequências desagregadoras das notícias falsas nas relações sociais e familiares, o que pode ajudar os estudantes a planejar e a conduzir as entrevistas com amigos e familiares que tiveram contato com esse tipo de notícia.

A segunda etapa trata do impacto da transmissão da adaptação radiofônica de Orson Welles da obra *A guerra dos mundos*, de H. G. Wells, e do negacionismo histórico relativo ao Holocausto. Essa etapa também propõe aos estudantes a classificação dos materiais de desinformação coletados nas entrevistas com base em suas temáticas, categorias e nas mídias que os difundiram.

A terceira etapa contribui para que os estudantes incorporem os procedimentos de checagem de fatos e de produção e disseminação de informação, e apliquem esses procedimentos às notícias falsas coletadas nas entrevistas.

Na quarta etapa, eles entram em contato com o tema da curadoria e vão estabelecer critérios para selecionar e organizar informações. Além disso, é salientada a importância do trabalho colaborativo, necessário em vários âmbitos da vida pessoal e profissional.

Competências e habilidades trabalhadas

Esse projeto incentiva os estudantes a observar suas práticas cotidianas com curiosidade científica, e oferece ferramentas para que eles compreendam, analisem e avaliem essas práticas de forma crítica e autônoma, sobretudo as relativas ao mundo digital. Eles devem se apropriar de conhecimentos já formulados sobre a checagem de informação disseminada nos meios digitais, utilizando esses saberes para construir argumentação fundamentada em fontes confiáveis. Devem, também, trabalhar de forma colaborativa, identificar problemas com base nos dados que coletaram e desenvolver as estratégias mais adequadas para resolvê-los, tomando decisões que promovam o bem comum.

Ao longo do projeto, espera-se que os estudantes se tornem mais proficientes na análise de diferentes tipos de linguagem difundidas nas mídias digitais, especialmente a verbal, a visual e a sonora, habilidade fundamental para compreender o mundo em que vivem, além de produzir e compartilhar informações com autonomia e responsabilidade.

Na contemporaneidade, esses são mecanismos importantes para que os estudantes tomem decisões conscientes e responsáveis e escolham livremente como planejar seu projeto de vida e alcançar os objetivos traçados.

Por essas razões, o projeto contribui para o desenvolvimento das **competências gerais da Educação Básica 1**, **2**, **4**, **5**, **7** e **9**.

O projeto relaciona as novas tecnologias de comunicação às transformações históricas e sociais, com destaque para o fato de que a desinformação é um fenômeno típico do século XXI. Também fomenta a reflexão sobre o papel das mídias para informar a sociedade, avaliando quais impasses podem surgir devido ao mau uso, possibilitando reflexões sobre ética e responsabilidade no meio digital, com base em fundamentação confiável. Assim, o projeto oferece subsídios para o desenvolvimento das **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** e **5** e das habilidades **EM13CHS101**, **EM13CHS103**, **EM13CHS106**, **EM13CHS501**, **EM13CHS503** e **EM13CHS504**.

Ao promover a análise de textos multimodais e multissemióticos das notícias falsas, o projeto possibilita compreender o funcionamento de alguns aspectos da comunicação por meio das novas tecnologias de forma significativa, realizando uma leitura crítica, reflexiva e ética. Além disso, destaca a importância do trabalho colaborativo entre os estudantes. Em razão disso, contribui para o desenvolvimento das **competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias 3** e **7** e das habilidades **EM13LGG301**, **EM13LGG701**, **EM13LGG703** e **EM13LGG704**.

Ao discutir a contribuição de pesquisas científicas para o combate à desinformação, o projeto destaca a investigação sobre o funcionamento de algoritmos e o desenvolvimento de ferramentas capazes de detectar notícias falsas por meio da inteligência artifical. Além disso, incentiva os estudantes a coletar informações e a organizá-las em quadros ou planilhas digitais a fim de analisá-las. Essas abordagens favorecem a mobilização das **competências específicas da área**

de Matemática e suas Tecnologias 2 e **4** e das habilidades **EM13MAT203** e **EM13MAT405**.

Tema Contemporâneo Transversal: Vida familiar e social

O projeto contribui para desenvolver o Tema Contemporâneo Transversal **Vida familiar e social** ao explorar a maneira pela qual as tecnologias digitais de informação e comunicação se disseminaram nos espaços públicos e privados, ressignificando as relações entre as pessoas e as instituições, especialmente ao criar comunicação dirigida por meio da fragmentação algorítmica. Ao longo do projeto, destaca-se a importância de conhecer e analisar os fluxos de informação nesses meios com o objetivo de amenizar reações disruptivas, por meios virtuais ou não, que, na esfera privada, podem contribuir para romper laços afetivos e, na esfera pública, com crimes como assédio, *cyberbullying* e outros.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

O projeto evidencia a importância da educação e do letramento digital no combate à desordem informacional, com o objetivo de formar cidadãos atuantes e profissionais responsáveis (página 115), contribuindo para a reflexão sobre o **ODS 4 Educação de qualidade**. Ao destacar a importância da atuação e da responsabilidade da sociedade civil, dos governos, dos profissionais e das empresas no combate à desordem informacional e na proteção das liberdades fundamentais, por exemplo, por meio da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (página 114), o projeto trabalha o **ODS 16 Paz, justiça e instituições eficazes**.

Orientações para encaminhamento das aulas

Com base no cronograma proposto no livro do estudante e nas orientações didáticas ao professor fornecidas neste suplemento, as aulas do projeto podem ser encaminhadas conforme sugerido nos quadros a seguir.

Abertura e Conheça o projeto

Aulas	Atividades
Aula 1	Verificação dos conhecimentos prévios da turma sobre as notícias falsas e a desinformação, os processos de concepção, produção, difusão e disseminação dessas notícias, bem como sobre o combate à desinformação. Conversa inicial com a turma com base nas questões propostas na Abertura (página 108) Apresentação do projeto.
Aula 2	Orientação dos estudantes sobre as etapas e o cronograma do projeto. Verificação dos materiais e recursos necessários para as atividades. Discussão sobre estatísticas e termos pertinentes apresentados na página 110.

Etapa 1 – A desordem informacional

Aulas	Atividades
Aula 1	Discussão sobre os conceitos de desordem informacional, notícias falsas, desinformação e informação maliciosa e análise de esquema sobre desordem informacional (páginas 112 e 113). Análise do cartão informativo de campanha do Senado Federal seguida da identificação dos principais temas das notícias falsas (página 114). Realização das atividades 1 e 2 (página 117).
Aula 2	Discussão sobre a coleta de dados e o direcionamento de conteúdos nas plataformas digitais. Abordagem a respeito da importância da proteção dos dados pessoais e da educação digital na superação da desordem informacional (páginas 114 e 115). Discussão em grupos sobre o impacto da desinformação na vida familiar e social (página 116). Realização das atividades 3 e 4 (página 117).
Aula 3	Realização da atividade 5 (página 117). Orientação para a realização das entrevistas (Agora, é hora de criar, página 117).

Etapa 2 – Desinformação e história

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 1 pelos estudantes (página 134) Leitura e discussão do texto "Orson Welles e a atualidade de uma lição sobre *fake news*" (página 118). Realização da atividade 1 (página 121).
Aula 2	Discussão sobre o impacto da desinformação na memória do Holocausto e sobre a importância dos profissionais que buscam preservá-la (página 120). Realização das atividades 2 e 3 (página 121).
Aula 3	Organização de duplas para a realização da atividade 4 (página 121). Orientação para a categorização das notícias coletadas nas entrevistas (Agora, é hora de criar, página 121).

Etapa 3 – A checagem de fatos

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 2 pelos estudantes (página 134) Análise do anúncio falso de vaga de emprego, reproduzido na página 122, e discussão coletiva sobre as impressões dos estudantes. Leitura das características das notícias falsas e dos procedimentos de checagem de fatos (páginas 122 e 123).
Aula 2	Realização das atividades 1 e 2 (página 126). Aplicação dos procedimentos de checagem de fatos a notícias falsas previamente selecionadas.
Aula 3	Discussão sobre o caráter multidisciplinar do combate às notícias falsas (páginas 124 e 125). Realização das atividades 3 e 4 (página 126). Orientação dos grupos para a checagem das notícias falsas coletadas nas entrevistas (Agora, é hora de criar, página 126).

Etapa 4 – A curadoria de informação

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 3 pelos estudantes (página 134). Discussão sobre o conceito de curadoria (páginas 127 e 128). Realização das atividades 1 e 2 (página 130).
Aula 2	Leitura compartilhada do tópico "Trabalho colaborativo" (página 129). Realização da atividade 4 (página 130).
Aula 3	Realização da atividade 3 (página 130) seguida de discussão em grupos. Orientação dos grupos para a realização da curadoria das notícias falsas que serão refutadas nos cartões informativos (Agora, é hora de criar, página 130).

Produzindo

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 4 pelos estudantes (página 135). Orientação dos grupos para a definição do formato dos cartões informativos (páginas 131 a 133). Conversa sobre o conteúdo e as características dos cartões que serão produzidos.
Aula 2	Criação do roteiro dos cartões informativos.
Aula 3	Produção dos cartões em meio digital ou impresso.
Aula 4	Continuação da produção dos cartões. Criação de estratégias de divulgação dos cartões informativos.

Avaliando

Aula	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação do Produzindo pelos estudantes (página 135). Realização da autoavaliação do projeto pelos estudantes (página 135).

Abertura

A imagem e o texto da Abertura têm como objetivo sensibilizar os estudantes para o problema da desinformação *on-line*. Para iniciar o trabalho com o projeto, explore a ilustração, que trata das reações de jovens diante de uma notícia acessada por meio de dispositivos eletrônicos. Pergunte aos estudantes se eles têm o hábito de questionar a veracidade de notícias compartilhadas pela internet.

Utilize as questões para levantar o que os estudantes já conhecem sobre o tema do projeto, verificando como eles definem os termos *desinformação* e *informação falsa*. Se conveniente, indique que esses e outros conceitos ainda são debatidos entre os pesquisadores. Nesse momento preliminar, o importante é que os estudantes tomem consciência de que notícias falsas e desinformação são apenas modalidades da chamada *desordem informacional*, ainda que eles não empreguem essa expressão.

As três últimas questões evidenciam à turma que as notícias falsas e a desinformação compreendem etapas de concepção, produção e disseminação e que elas impactam negativamente a vida da coletividade, sendo, por isso, combatidas.

Este é o momento de sistematizar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto, a fim de estabelecer conexões entre o problema, o repertório cultural da turma e seu contexto social.

Conheça o projeto

A seção explicita aos estudantes os objetivos do projeto, além de apresentar a justificativa e a relevância do tema a ser estudado, mencionando estatísticas a respeito da

desinformação. Se conveniente, analise esses dados com os estudantes e peça a eles que verifiquem se têm preocupações similares às apresentadas no texto e no gráfico da página 110.

Essa seção também lista os materiais necessários à realização do projeto e os procedimentos que os estudantes deverão adotar para desenvolver o produto final – os cartões informativos. Se necessário, selecione previamente exemplos desses cartões para apresentar à turma. Caso a escola disponha de equipamentos para acessar a internet, é possível solicitar que os próprios estudantes realizem essa pesquisa, sugerindo que usem buscadores diferentes dos que estão acostumados, reflitam sobre as palavras-chave utilizadas ("cartão informativo" ou "*card* informativo", por exemplo) e sobre os resultados da busca (por meio de questões como: "As primeiras ocorrências pretendem vender um produto ou serviço?", "Essa informação está explícita para o usuário", "Com base em quais critérios essas ocorrências são classificadas?)". Verifique também se, ao longo dessa pesquisa, eles são capazes de aplicar a definição de *hyperlink* e *phishing*, termos definidos no glossário da página 110.

Etapa 1 A desordem informacional

A primeira etapa do projeto trata da definição de desordem informacional (páginas 112 e 113), que resulta do esforço de pesquisadores para delimitar com maior precisão os objetos que estudam. Embora o termo *fake news*, ou "notícias falsas", tenha se generalizado a partir de meados da década de 2010, ele não é suficientemente preciso: é o caso, por exemplo, das informações maliciosas ou descontextualizadas, que são verdadeiras, mas produzem poluição informacional tanto quanto as notícias falsas mal-intencionadas. Utilize o esquema da página 113 para auxiliar os estudantes a classificar exemplos de desordem informacional que podem ser previamente selecionados ou solicitados à turma.

Dada a generalização do uso das redes sociais e de aplicativos de mensagens pelos estudantes, é importante verificar se eles estão familiarizados com os mecanismos de automatização de informações (os *bots*, *cyborgs* e *trolls*) que aumentam a possibilidade de produzir engajamento. Com essa informação em mente, os estudantes podem perceber com mais clareza que esses aplicativos reúnem pessoas, empresas e instituições com o objetivo de obter lucro (e, como decorrência, defender seus interesses em termos legais e na elaboração de políticas públicas). Esses ambientes virtuais são, portanto, geridos por empresas privadas e, apesar de gratuitos, são espaços de monetização, em que o principal produto é a atenção dos usuários, mobilizada por meio de anúncios de produtos ou serviços direcionados com base nos dados reunidos sobre o comportamento dos usuários nas plataformas, ainda que os dados pessoais sejam protegidos pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (página 114). Essa reflexão contribui para a conscientização de que ações realizadas no mundo virtual têm consequências reais e para a percepção da necessidade de adotar uma postura segura e responsável nesse ambiente.

A listagem dos principais temas das notícias falsas e a reprodução do cartão de campanha do Senado Federal (página 114) são elementos que contribuem para que os estudantes aprendam a identificá-las e tomem decisões responsáveis em relação a elas. A importância desse aprendizado é reforçada na página 115, que coloca a educação digital entre os principais mecanismos para combater a desordem informacional.

As consequências das notícias falsas na vida familiar e social (página 116) é um exemplo de como elas podem ser desagregadoras e estimular a discórdia e o rompimento de laços afetivos, fundamentais para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos indivíduos. Se considerar oportuno, divida os estudantes em pequenos grupos para que eles conversem sobre as próprias experiências em relação a esse tema, partindo da situação hipotética apresentada no primeiro parágrafo.

Outra possibilidade é ampliar a discussão sobre o papel das redes sociais na disseminação de conteúdos entre os usuários. O texto a seguir oferece subsídios sobre o tema.

> A era digital removeu barreiras à publicação e sinalizou "levar as ferramentas de produção para as pessoas anteriormente conhecidas como público", as quais se tornaram coprodutoras de conteúdo, incluindo notícias [...]. As pessoas inicialmente construíram públicos via *e-mail* e salas de bate-papo, antes que as plataformas de mídia social aumentassem drasticamente seus alcances. [...]
>
> [...] Como os indivíduos formavam redes construídas em torno da confiança, a distribuição de conteúdo de pessoa para pessoa [...] começou a desafiar os métodos tradicionais de disseminação de conteúdo. Os usuários fizeram uma curadoria de seus próprios fluxos de conteúdo – incluindo conteúdo de serviços de notícias, jornalistas e outros provedores de informações confiáveis – sem mediação. Como resultado da distribuição via essas "redes de confiança" (usuários e colegas), conteúdo impreciso, falso, malicioso e propagandístico disfarçado de notícias encontrou maior tração. Pesquisadores descobriram que tanto um conteúdo emotivo quanto um conteúdo compartilhado por um amigo ou membro da família são mais prováveis de serem recompartilhados nas redes sociais. Enquanto jornalistas e organizações de notícias necessariamente se incorporaram nessas plataformas para fins de coleta de notícias, engajamento do público e distribuição de conteúdo (eles precisavam estar onde seus públicos estavam ativos), "bolhas de filtro" ou "câmaras de eco" começaram a ser criadas (mesmo que elas não fossem tão herméticas ou isoladas como às vezes sugerido). Isso reduziu a exposição de muitos usuários a visualizações alternativas e informações verificadas. Esse desenvolvimento amplificou os riscos associados à "desordem da informação".
>
> POSETTI, Julie. Transformação da indústria de notícias: tecnologia digital, redes sociais e disseminação da informação incorreta e desinformação. *In*: IRETON, Cherilyn; POSETTI, Julie. **Jornalismo, *fake news* & desinformação**: manual para educação e treinamento em jornalismo. Paris: Unesco, 2019. p. 64-65.

Vale ressaltar que, muitas vezes, as redes sociais acabam criando "bolhas", pois as plataformas direcionam os conteúdos

exibidos usando algoritmos que consideram as preferências dos usuários e, caso outras fontes de informação sejam ignoradas por eles, suas interações nas mídias digitais se tornarão terreno fértil para a disseminação de notícias falsas.

Atividades: respostas e comentários

1. O primeiro exemplo é de uma notícia falsa com a temática "oportunidade", que pode ter como objetivo roubar os dados dos usuários, expondo-os a terceiros. O segundo é de uma notícia falsa da temática "saúde", que pode ter como finalidade prejudicar a entidade responsável por oferecer a vacina ou mesmo reforçar uma postura anticientífica para, com isso, obter reconhecimento dos pares e fortalecer uma determinada identidade entre eles. Por fim, o último exemplo é de uma notícia que prejudica uma pessoa inocente e pode ser classificada conforme a temática "segurança pública", entre as possíveis motivações, os estudantes podem mencionar a vingança.

2. Desinformação e informação maliciosa são modalidades de desordem informacional, uma espécie de anomalia no campo da informação em escala global. A desinformação é a produção e disseminação intencional de uma informação manipulada, falsa ou descontextualizada com o objetivo de levar as pessoas a acreditarem em algo errado. Uma pessoa ou um grupo que produz e divulga uma falsa vaga de emprego está praticando desinformação, ou seja, veiculando um conteúdo falso com a intenção de enganar o público para roubar dados, por exemplo. Já a informação maliciosa é a publicação de uma informação, falsa ou verdadeira, que visa prejudicar uma pessoa, um grupo de pessoas ou uma instituição. Quando um aspecto da vida de um profissional, por exemplo, é tornado público com o objetivo de difamar e manchar a sua reputação, temos a veiculação de informação maliciosa.

3. **a.** Essa prática é chamada de *phishing*, por meio da qual *hyperlinks* maliciosos são inseridos em anúncios chamativos, *e-mails* falsos ou *sites* e aplicativos enganosos a fim de capturar dados de usuários.

b. Entre os objetos mais comuns da prática de *phishing* estão os anúncios de ofertas excepcionais enganosas e de falsas vagas de emprego, ou ainda, de produtos para a saúde espúrios. Além disso, são utilizados falsos *e-mails* e *sites* que imitam os de instituições conhecidas (bancos, órgãos públicos, empresas prestadoras de serviços) e campanhas falsas para receber pagamentos indevidos (falsas contas, multas de trânsito, assinaturas de serviços, impostos etc.).

4. **a.** Os agentes responsabilizados são os que conceberam e financiaram a desinformação. Para que isso ocorra, é necessário identificar a sua identidade, tarefa difícil especialmente quando se trata de desinformação difundida por meio de aplicativos de mensagens criptografadas.

b. A educação digital é o principal instrumento de combate à desinformação e à desordem informacional, pois possibilita que as informações sejam adequadamente checadas e as notícias falsas e informações maliciosas sejam identificadas, não sejam repassadas, não gerem engajamento e, portanto, não produzam o efeito esperado pelos responsáveis.

5. **a.** Espera-se que os estudantes percebam que existe uma dimensão ética e de responsabilidades individual e profissional ao disseminar desordem informacional, pois essa ação tem o potencial de afetar a comunidade. Por isso, leis como o Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965/2014) podem contribuir para limitar ou diminuir ações mal-intencionadas. A educação é fundamental nesse processo, ao incentivar a discussão sobre essa dimensão ética nos cursos superiores. Assim, os estudantes podem mencionar debates relacionados à privacidade e à segurança dos usuários, aos vieses discriminatórios de modelos algorítmicos, ao respeito à legislação e à transparência na coleta e no uso de dados, à responsabilidade social e ao respeito à propriedade intelectual, entre outros.

b. Ao relatar suas experiências pessoais, os estudantes podem mencionar que, para evitar maiores danos às relações sociais e familiares, é preciso refletir antes de responder, evitando ser impulsivo, e estabelecer diálogo com paciência. Incentive-os a trocar experiências, o que pode ser feito em pequenos grupos, caso os estudantes se sintam mais à vontade dessa maneira.

Agora, é hora de criar

O objetivo desta atividade de fechamento da Etapa 1 é realizar uma pesquisa sobre a desinformação nos grupos próximos aos estudantes. Lembre a eles que uma entrevista é uma conversa estruturada e que, portanto, deve-se tentar seguir as questões formuladas de antemão a fim de atingir um objetivo definido. Os estudantes devem estar preparados para eventuais digressões dos entrevistados, mas precisam focar a entrevista nos tópicos pré-estabelecidos. Oriente-os a não reagir de forma enfática, procurando manter a educação e o respeito. Para o registro da entrevista é necessário solicitar a autorização dos entrevistados. O ideal é usar algum aparelho de gravação, como *smartphones*.

Caso isso não seja possível, oriente os estudantes a transcrever as falas dos entrevistados, respeitando pausas, expressões e modos de falar.

Após as entrevistas, pode-se quantificar as respostas obtidas: Quantos entrevistados já compartilharam notícias falsas sem antes averiguar a veracidade da informação? Quantos deles sofreram danos por causa dessas notícias? Esse exercício permite gerar estatísticas que podem ser discutidas coletivamente. Pode-se questionar, por exemplo, se o conhecimento sobre o que são notícias falsas é alto ou baixo entre os entrevistados e qual é o percentual de compartilhamento desse tipo de notícia.

Sugestões

Site

LGPD – Conselho de Justiça Federal

Disponível em: https://www.cjf.jus.br/publico/lgpd/index.html. Acesso em: 11 out. 2024.

O *site* do Conselho de Justiça Federal apresenta a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, além de um glossário que facilita a compreensão do documento.

Etapa 2 Desinformação e história

A disseminação de notícias falsas não surgiu com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Na primeira metade do século XX, por meio dos veículos de comunicação de massa, a rapidez da transmissão de informações e também de notícias falsas se intensificou. No século XXI, contudo, a popularização das tecnologias digitais tornou esse fenômeno global. Entre os fatores que contribuíram para isso está o desenvolvimento de tecnologias de comunicação instantânea, de plataformas de hospedagem e de reprodução de conteúdos e de técnicas sofisticadas para amplificá-los, além de uma variedade de motivações para produzir e difundir esse tipo de conteúdo.

O texto da página 118 apresenta o caso da adaptação radiofônica da obra *A guerra dos mundos*, de H. G. Wells, ocorrido nos Estados Unidos em 1938. Ao analisá-lo com os estudantes, é importante destacar que a intenção de Orson Welles não era enganar os ouvintes. Como o texto destaca, as notícias falsas foram divulgadas no dia seguinte, por outros meios de comunicação.

Algo diferente vem ocorrendo nas mídias digitais com o tema do Holocausto (página 120), perseguição e extermínio em massa do povo judeu que remete à ascensão do nazismo na Alemanha nos anos 1930. Atualmente, discursos negacionistas do Holocausto buscam reforçar perspectivas racistas e antissemitas, ferindo os princípios da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Se julgar conveniente, apresente e debata o texto a seguir com os estudantes.

> Os negacionistas querem contestar a existência do Holocausto como fato histórico. Acima de tudo, eles querem ser vistos como pesquisadores e estudiosos legítimos que debatem de forma imparcial uma questão histórica. Eles querem chamar a atenção pública para assim obter uma ampla plataforma para propagandear o que eles referem como sendo "o outro lado da questão". Como os verdadeiros pesquisadores e estudiosos não questionam a existência do Holocausto, os argumentos negacionistas não têm tido qualquer importância nos debates de cunho realmente históricos. Embora os negacionistas insistam na ideia de que o Holocausto visto como um mito seja um tópico razoável de debate, está claro, diante da grande quantidade de evidências, que o Holocausto realmente aconteceu, e que essas pessoas estão apenas interessadas em promover debates voltados a atender sua agenda política racista [...], e que descartam os dados históricos como se eles não tivessem qualquer valor.

United States Holocaust Memorial Museum. Combate à negação do Holocausto: origens do "negacionismo". **Enciclopédia do Holocausto**. Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/combating-holocaust-denial-origins-of-holocaust-denial. Acesso em: 21 out. 2024.

Atividades: respostas e comentários

1. a. Diversos fatores contribuíram para facilitar a disseminação das notícias falsas sobre a transmissão de *A guerra dos mundos*. Entre eles, estão o caos econômico da Grande Depressão, a tensão que antecedeu o início da Segunda Guerra Mundial e que gerava interrupções constantes nas transmissões radiofônicas para veicular boletins extraordinários, as obras de ficção científica que aventavam a possibilidade de vida em outros planetas e, principalmente, a ampla credibilidade do rádio, que contrariava interesses das empresas de mídia impressa que tentaram desvalorizar o novo meio de comunicação.

b. De acordo com o texto, os jornais impressos foram os responsáveis por veicular as notícias falsas sobre o pânico, a histeria e o terror nas ruas após a transmissão de *A guerra dos mundos*.

2. a. Para Pierre Bourdieu, as "ideias feitas" são lugares-comuns, ideias banais, que não encontram oposição e são típicas de pensadores-rápidos. Já o pensamento é subversivo, desmonta "ideias feitas" e é demonstrável, conforme um método, com uma longa cadeia de razões. Verifique se os estudantes aplicam a noção de "ideias feitas" às notícias que em geral atingem a "bolha digital" na qual estão inseridos.

b. Espera-se que os estudantes identifiquem a oposição feita pelo autor entre a velocidade das "ideias feitas" e o tempo prolongado do pensamento. É possível que eles vinculem o "gasto" de tempo para desenvolver o pensamento com o estudo, a curiosidade intelectual, a resiliência e a persistência necessárias para aprender e resolver problemas, e a responsabilidade de construir uma sociedade mais justa, igualitária, plural e tolerante.

c. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, uma vez que as mídias digitais vêm impondo uma velocidade ainda maior do que a televisão.

d. Para que a desordem informacional se estabeleça, é fundamental que ela repercuta (seja compartilhada e receba *likes*, por exemplo). Essa repercusão é favorecida pelas "ideias feitas", que levam a uma reação rápida, sem reflexão ou crítica sobre o conteúdo veiculado. Caso os usuários sejam capazes de analisar e identificar uma informação criada com o intuito de obter vantagem ou causar dano, e não reajam a ela (ou a denunciem), os objetivos da desinformação são frustrados. Contudo, isso exige letramento digital relativamente sofisticado.

3. Espera-se que os estudantes reflitam sobre áreas de atuação profissional que, atualmente, têm visibilidade relativamente reduzida. Caso os estudantes não tenham muitas informações a respeito delas, sugere-se problematizar esse desconhecimento, buscando respostas para os motivos disso, com os seguintes questionamentos: "Por que a preservação da memória não é valorizada em nossa sociedade?"; "A quem interessa o esquecimento coletivo?"; "Qual é a importância da memória para construir a identidade individual e coletiva?"; e "A ausência de memória coletiva pode levar à desagregação social?". É possível, também, antecipar um dos conteúdos importantes do projeto, questionando os estudantes se eles conhecem as habilidades ligadas à curadoria de informações, mesmo sem mencionar o termo. Questione-os, por exemplo, se eles sabem o que é um arquivo ou repositório de uma biblioteca; se os arquivistas ou bibliotecários são responsáveis por armazenar "tudo" (como a imprecisa função "arquivo" de muitos aplicativos de *e-mail*) ou se são profissionais empenhados e especializados em determinar o que deve ser guardado ou descartado com base em padrões arquivísticos e de bibliotecologia. Verifique a necessidade de auxiliar os estudantes a registrar as informações que a turma levantar a respeito dessas profissões durante a discussão. Se possível, seria interessante levar alguns desses profissionais para conversar com os estudantes, narrar sua rotina de trabalho, as dificuldades e os objetivos de sua atuação profissional.

4. a. e **b.** Espera-se que os estudantes realizem uma síntese do que foi estudado nesta etapa, articulem a noção de "consciência coletiva" à divulgação de informações propositalmente manipuladas ou falseadas por meio das "bolhas de filtro" e apliquem esses conhecimentos às entrevistas realizadas na Etapa 1. É importante que eles percebam que o dissenso instaurado na vida social vem sendo potencializado pelo uso generalizado de mídias digitais, especialmente as redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas, para a produção e difusão de desinformação e informação maliciosa.

Agora, é hora de criar

Nessa seção, espera-se que os estudantes categorizem as informações coletadas na Etapa 1. Para facilitar a tarefa, pode-se elaborar um quadro na lousa ou uma planilha, separando os resultados em colunas, uma para desinformação, outra para informação maliciosa, e aplicando cores diferentes para representar as temáticas. Cada estudante pode ler os registros sobre os materiais coletados, discuti-los e indicar em qual categoria se enquadram. Após o preenchimento do quadro ou da planilha, a turma pode calcular a porcentagem referente a cada categoria e a cada temática identificada por meio de uma regra de três simples, para verificar quais tiveram maior ocorrência. Isso pode constituir um critério para a seleção dos conteúdos que serão refutados pelo cartões informativos.

A ideia é levar os estudantes a compreender o poder de difusão das notícias falsas em seu cotidiano, e sob que vieses elas mais se proliferam. Além disso, nesse momento, os estudantes são convidados a refletir sobre o seu entorno, para compreender por que certos tipos de desinformação possuem mais adesão que outros.

Sugestões

Livro

Rádio e Pânico 2: *A guerra dos mundos*, 75 anos depois

Eduardo Meditsch (org.). Florianópolis: Insular, 2013.

Produzido pelo Grupo de Pesquisa em Rádio e Mídia Sonora da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), o livro apresenta textos de diversos especialistas da área da comunicação, que analisam diferentes aspectos da transmissão de *A guerra dos mundos*, como o contexto da época, o roteiro da peça de radioteatro e as estratégias narrativas utilizadas por Orson Welles, além de apresentar outros casos de programas radiofônicos sobre invasões alienígenas em diferentes países da América Latina, incluindo o Brasil, e na Europa.

Etapa 3 A checagem de fatos

O principal objetivo da etapa é apresentar aos estudantes técnicas de checagem de fatos (o *fact-checking*). O trabalho com esse conteúdo busca incentivar os estudantes a dominar habilidades que os capacitem a checar, identificar e refutar desinformação, formulando uma argumentação lógica, baseada em fatos, dados e conhecimentos científicos. Além disso, espera-se que eles possam se tornar disseminadores dessas técnicas em meios digitais e locais, atuando de forma construtiva para combater o problema da desinformação de maneira ética, empática e respeitosa. Uma das formas sugeridas para iniciar essa abordagem é apresentar aos estudantes o texto do anúncio falso de oportunidade de emprego (página 122), logo no início da etapa. Após essa leitura, eles podem anotar no caderno suas impressões. Assim, ao lerem o conteúdo do texto didático, podem avaliar todas as características do anúncio falso. Outra maneira de trabalhar o conteúdo é aplicá-lo na sequência do livro do estudante.

Se considerar oportuno, apresente à turma algumas notícias falsas desmentidas pelas plataformas e agências de checagem citadas na página 124. Peça, então, que, em grupos, os estudantes categorizem essas notícias com base nas informações das páginas 122 e 123. Organize uma roda de conversa para que eles comentem as descobertas e, se for o caso, validem os procedimentos de checagem de fatos.

Ao longo do estudo dessa etapa, aproveite para demonstrar que o combate à desordem informacional mobiliza estudos multidisciplinares, e que diversos especialistas e pesquisadores contribuem para reduzir o alcance desse problema (página 125). Se a estrutura escolar permitir, incentive os estudantes a utilizar o Detector de *Fake News*, destacando que ele foi desenvolvido por pesquisadores do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo, com o financiamento de instituições públicas de fomento à pesquisa.

Atividades: respostas e comentários

1. As notícias falsas costumam apresentar tom apelativo e erros ortográficos, têm caráter de revelação, escondem ou falseiam a autoria e solicitam o compartilhamento.
2. Os estudantes podem mencionar que é possível também verificar a relação entre o título e o conteúdo do material, conferir sua autoria, avaliar a qualidade textual, examinar os *hyperlinks* nele embutidos e averiguar se ele apresenta viés, tom manipulativo ou calunioso.
3. As pesquisas científicas ajudam a compreender a dimensão dos impactos da desinformação e desenvolver estratégias para enfrentá-los. Elas são fundamentais para criar mecanismos de combate à desinformação e auxiliam na formulação de políticas públicas e de alertas à população.
4. Com base no que foi estudado na etapa, os estudantes podem mencionar que os matemáticos e cientistas da informação podem exercer atividades relacionadas à checagem de fatos, ao estudar o funcionamento dos algoritmos e desenvolver ferramentas capazes de identificar notícias falsas automaticamente. Esse procedimento pode ser útil em muitos campos profissionais, como o do jornalismo. Os profissionais que atuam em agências de checagem, sobretudo os jornalistas, também exercem um importante papel no combate à desinformação, ao investigar e desmentir notícias falsas. Além disso, estudos sobre os impactos das notícias falsas são desenvolvidos por profissionais de diferentes áreas, como a sociologia, que analisa o impacto social da desinformação, por exemplo, sobre a política, e a biologia e a medicina, que voltam suas análises para os impactos relacionados à saúde da população. Espera-se que os estudantes reconheçam a importância dessas atividades para o combate da disseminação das notícias falsas e seus efeitos na sociedade atual.

Agora, é hora de criar

A seção propõe uma experiência prática de checagem de notícias. Para realizá-la, os estudantes devem escolher duas das notícias falsas coletadas pela turma e classificadas na Etapa 2. Incentive-os a seguir os procedimentos e sugeridos e reforce a necessidade de realizar pesquisas complementares para refutar a desinformação.

Cada grupo pode procurar duas ou três versões das notícias escolhidas, e em seguida fazer uma listagem das variações entre as versões. Oriente-os a listar especialmente: mudanças de identificação, de conteúdo (adições e omissões), de uso de recursos multimídia (imagens, *gifs*, vídeos etc.). Depois, eles devem identificar os elementos que permanecem inalterados em todas as versões.

Espera-se que os estudantes levantem informações, confrontem dados e comparem conteúdos, exercitando a capacidade de análise.

Oriente-os também a verificar se há dados verídicos retirados de contexto e quais são as imprecisões nas notícias analisadas.

Sugestões

E-book

Muito mais que *fake news*. Um guia prático para enfrentar a desinformação

BEMTV e Unicef. Niterói, 2022.

O livro, que pode ser baixado gratuitamente na internet, contém reflexões sobre desinformação e a importância da diversidade de pensamento, demonstrando que combate à desinformação nada tem a ver com cerceamento da liberdade de expressão. Além disso, conta com sugestões de pequenas tarefas que podem ser indicadas aos estudantes, a fim de que conheçam melhor o funcionamento da rede e a disseminação de desinformação.

Etapa 4 A curadoria de informação

Nesta etapa, os estudantes vão conhecer o conceito de curadoria (páginas 127 e 128) e a importância do trabalho colaborativo (página 129). Eles também irão utilizar esse aprendizado para elaborar critérios para selecionar as notícias falsas que serão refutadas nos cartões informativos e organizar-se em grupos para produzi-los.

A leitura do texto escrito por Steven Rosenbaum (página 128) pode ser um modo de começar a abordar o conteúdo com os estudantes e de sensibilizá-los sobre a importância da curadoria.

Após discutir o texto, é provável que a turma perceba que esse trabalho teve início nas etapas anteriores do projeto, pois parte das tarefas de coleta, organização e classificação das notícias falsas já foi feita. É importante conversar com os estudantes a respeito desse processo, pois a curadoria não é uma tarefa trivial. Pelo contrário: diante do aumento sem precedentes do volume de dados com que temos de lidar diariamente, a tarefa do curador exige organização mental e capacidade de realizar associações complexas e de tomar decisões com base em critérios múltiplos que se entrecruzam.

Utilize a atividade 3 (página 130) para auxiliar os estudantes a identificar critérios que podem ser úteis na curadoria das notícias que serão utilizadas para a criação dos cartões informativos. Assegure, também, que eles compreenderam a diferença entre cooperação e colaboração (atividade 4, página 130). Ao organizar a turma em grupos, percorra a sala para verificar se eles estão dispostos a compartilhar ideias e a ajudar os colegas, e ofereça dicas e sugestões de como isso pode ser feito. Incentive, por exemplo, que pratiquem a escuta atenta e a paciência, argumentem de forma objetiva e construtiva, e sejam flexíveis para encontrar soluções que levem em consideração as convicções de todos os membros do grupo.

Atividades: respostas e comentários

1. Curadoria é um procedimento de seleção de informações, obras de arte, dados etc. com base em critérios previamente definidos.

2. **a.** Segundo o autor, no passado, a palavra curadoria costumava ser empregada para designar o trabalho de selecionadores de objetos de arte que seriam apresentados em um museu ou uma galeria. No entanto, hoje ela tem novos significados, relacionando-se ao ato de adicionar valor e qualidade a uma seleção.

b. Não. Segundo o autor, o computador é capaz apenas de agregar conteúdos. A qualidade da seleção depende da ação humana. Os estudantes podem discordar do autor, por exemplo, ao considerar os mecanismos de seleção e de organização de atributos executados por meio de modelos de aprendizado de máquinas.

3. Espera-se que os estudantes construam uma argumentação coerente para justificar suas escolhas, respeitando as especificidades da realidade local.

4. Na cooperação há uma divisão do trabalho, que é realizado individualmente e, mais tarde, reunido. Já na colaboração, o trabalho é realizado de maneira coletiva, valorizando o diálogo, as decisões compartilhadas, a comunicação e a integração entre os participantes. Verifique a coerência dos argumentos dos estudantes em relação à análise da fotografia para identificar se eles aplicam os termos de forma adequada.

Agora, é hora de criar

Nessa seção, espera-se que os estudantes discutam a classificação das notícias falsas realizada na Etapa 3. Com base nela, eles devem definir os critérios da curadoria e selecionar as notícias falsas que darão origem aos cartões informativos. Durante a atividade, para permitir uma contagem global e a visualização dos critérios, você pode criar um quadro na lousa com os critérios definidos pela turma.

Sua intervenção é importante para orientar a seleção das informações com as quais os grupos vão trabalhar: é preciso ter em mente que a produção dos cartões será uma atividade trabalhosa; por isso é fundamental conscientizar os estudantes sobre a importância de definir uma meta exequível.

Sugestões

Livro

Curadoria: o poder da seleção no mundo do excesso

Michael Baskar. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

Nesse livro, o autor discute a importância da seleção de conteúdo no mundo contemporâneo. A obra é dividida em três partes: a primeira, "O problema", considera que, ao longo da história, a informação era rara e escassa, mas hoje existe um *tsunami* de dados e uma sobrecarga de informação – estima-se que, por dia, são gerados 2,5 quintilhões de *bytes*. Nesse contexto, a questão fundamental é como descobrir o que é relevante. Por isso, na segunda parte, intitulada "A resposta", o autor explora as origens e a história da curadoria, seus princípios e efeitos, e investiga os impactos dos modelos algorítmicos de seleção. Por fim, a terceira parte da obra, "A realidade", apresenta exemplos de curadoria na cultura, na internet e na "curadoria de si mesmo".

Produzindo

A Etapa 1 teve por objetivo conceituar a desordem informacional, seu impacto negativo na vida familiar e social, e oferecer estratégias para superá-la. Além disso, os estudantes puderam refletir sobre as responsabilidades individual e coletiva relativas à produção e ao compartilhamento de conteúdos por meios digitais e sobre como as relações no ciberespaço devem ser pautadas pela ética, apesar da sensação de anonimato. Ao final, eles realizaram entrevistas e coletaram notícias falsas que circularam entre seus familiares e amigos. Peça que retomem os registros dessa etapa para que eles sejam reavaliados.

A Etapa 2 incentivou os estudantes a perceber que a desordem informacional é um fenômeno contemporâneo, ainda que notícias falsas tenham circulado em outros momentos históricos. Ao final dessa etapa, eles classificaram as notícias falsas coletadas na etapa anterior, identificando quais eram as categorias e temáticas mais comuns, além de relacioná-las aos medos e anseios da comunidade onde elas circularam. Retome com os estudantes essa tarefa, pois ela é importante para que reflitam novamente sobre os critérios da curadoria e a relevância para a comunidade dos temas que serão abordados nos cartões informativos.

Na Etapa 3, foram apresentadas aos estudantes práticas de checagem de fatos, que contribuíram para que eles desenvolvessem a argumentação baseada em dados e conhecimentos científicos para refutar notícias falsas. É importante que os estudantes retomem esses procedimentos para construir a argumentação durante a elaboração dos cartões.

Já na Etapa 4, os estudantes aprenderam sobre a importância da curadoria e estabeleceram os critérios para selecionar as notícias falsas coletadas nas entrevistas. Vale ressaltar que os critérios utilizados para essa seleção devem considerar o que é relevante para enfrentar o problema das notícias falsas na realidade local. Peça que retomem a seleção realizada e observem se seguiram esses critérios, e que a revisem considerando essa perspectiva.

Depois, os estudantes devem se organizar para elaborar os argumentos que refutem as notícias falsas. Espera-se que pesquisem informações e localizem, analisem e comparem conteúdos para desmentir essas notícias. Todo esse processo deve mobilizar o que aprenderam nas etapas anteriores. Espera-se também que os grupos listem e desenvolvam esses argumentos, posicionando-se de maneira crítica, aplicando a lógica baseada em fatos, dados e conhecimentos científicos. Além disso, recomenda-se que, se possível, utilizem plataformas e agências de checagem. Nesta etapa de produção dos cartões informativos, os estudantes devem organizar informações e imagens em um espaço delimitado e escrever, de forma sintética, argumentos sólidos e baseados em fontes confiáveis, preocupando-se com o formato e a apresentação dos cartões para que sejam interessantes, chamativos, informativos e significativos à comunidade. Caso os cartões sejam elaborados em formato digital, os estudantes também podem desenvolver técnicas de edição de texto e de imagem em ferramentas digitais, compondo materiais digitais multissemióticos.

Após a conclusão dos cartões, oriente os estudantes a respeito das formas de divulgação dos materiais na comunidade escolar e, se possível, em esferas mais amplas. Enfatize a importância de, ao encaminhar os cartões produzidos em formato digital, adicionar uma mensagem solicitando o compartilhamento.

No caso da produção da versão impressa, oriente os estudantes sobre o local de divulgação: sugira locais cobertos a fim de preservar o material e, se for necessário, oriente os estudantes a solicitar a permissão dos responsáveis pelo local para que os cartões sejam disponibilizados às pessoas.

Sugestões

Site

Padrão digital de governo – *Card*

Disponível em: https://www.gov.br/ds/components/card?tab=designer. Acesso em: 10 out. 2024.

Página do governo federal que reúne as diretrizes e os padrões da comunicação digital do governo referentes aos modelos de cartões informativos.

Avaliando

Recomenda-se que a avaliação não se concentre unicamente no final do projeto. Pode-se pedir aos estudantes que realizem as autoavaliações após o final de cada etapa deixando apenas as avaliações da seção "Produzindo" e do projeto para o final do percurso. Espera-se, com isso, que os estudantes possam avaliar as habilidades desenvolvidas. Essa autorreflexão sobre o processo de aprendizagem tem o papel de torná-lo ainda mais significativo. Incentive a turma a pensar sobre a importância do uso responsável e seguro das tecnologias digitais e sobre o valor da colaboração com os colegas ao longo do projeto.

PROJETO 5 A convivência entre diferentes identidades e culturas

Justificativa e objetivos

As divergências são inerentes à vida em sociedade e próprias dos regimes democráticos, nos quais todas as pessoas devem ter o direito de se expressar. Por se tratar de um ambiente predominantemente jovem, que reúne pessoas vivendo processos de formação física, intelectual e emocional, a escola, muitas vezes, é um espaço em que as situações de divergência inerentes ao convívio são potencializadas, podendo resultar em conflitos que demandam que os estudantes desenvolvam meios para expressar e traduzir os próprios sentimentos.

Nem sempre os jovens encontram na escola um espaço de acolhimento para a exposição das questões subjetivas e desafiadoras que enfrentam no cotidiano – como as relacionadas aos processos de autoconhecimento e reconhecimento do outro, ao pertencimento aos grupos, ao convívio com as diferenças e às formas de lidar com os conflitos e com as emoções.

Essas questões, com frequência, parecem não se associar aos temas que lhes são apresentados como objeto de estudo. Nesse cenário, as possibilidades de surgimento de práticas como o *bullying* são maiores. Caracterizado por agressões físicas e verbais intencionais e repetitivas, o *bullying* pode causar sérios prejuízos emocionais e psicológicos para as vítimas. Por isso, ao tratar do tema *violência* nas escolas, a literatura especializada privilegia a abordagem das relações entre os estudantes, procurando entender e coibir a violência física, psicológica e simbólica às quais eles podem estar sujeitos.

A escola deve adotar estratégias para garantir aos estudantes uma relação legítima e significativa entre a aprendizagem dos conteúdos curriculares e as reflexões sobre os problemas que os afligem, evitando a violência e fomentando uma cultura de paz.

Ao promover práticas em que os estudantes são protagonistas de seu aprendizado, as metodologias baseadas em projetos visam ao maior engajamento dos jovens e à cooperação para resolução de problemas significativos para eles.

Assim, este projeto considera não apenas a possibilidade de desenvolver práticas e técnicas de intermediação de conflitos entre pessoas e grupos, mas também a elaboração de atividades e a abertura de meios de expressão que possibilitem aos jovens o desenvolvimento de estratégias pacíficas para superar situações conflituosas, prevenindo a violência e valorizando a diversidade cultural.

Com tal propósito, este projeto propõe o planejamento e a execução de uma intervenção dos estudantes na escola para que eles possam estabelecer novas formas de diálogo na comunidade escolar. Espera-se que, ao realizar o projeto, os estudantes:

- analisem e problematizem as categorias de indivíduo, sociedade e cultura, considerando o contexto e a territorialidade das culturas juvenis presentes no cotidiano escolar;
- identifiquem, no interior da escola, práticas de violência, preconceito, intolerância e discriminação que estejam relacionadas aos conflitos provocados por dificuldades de respeitar o que é distinto, como estilos de vida, crenças ou valores;
- construam coletivamente práticas de tolerância, aceitação, compreensão, diálogo e convívio harmônico na comunidade escolar;
- conheçam características dos jovens no Brasil e avaliem seu processo de inserção no mundo do trabalho;
- contribuam para a criação de mecanismos de proteção e empoderamento das pessoas que se encontram vulneráveis física e emocionalmente na comunidade escolar;
- contribuam para estabelecer vínculos de respeito com os trabalhadores que atuam na escola e com os demais integrantes da comunidade escolar;
- utilizem com ética as tecnologias digitais de informação e comunicação e promovam um ambiente harmonioso, adotando uma postura de respeito e empatia nas relações com os indivíduos e os grupos (pertencentes ou não à comunidade escolar) com os quais convivem e interagem em meios virtuais ou não.

Síntese do projeto

Na primeira etapa do projeto, propõe-se uma reflexão acerca da construção da identidade e do reconhecimento do outro com base em conceitos da sociologia (grupo e processo social) e da filosofia (eu, alteridade e ética).

Na segunda etapa, a categoria de território, do componente curricular geografia, é utilizada na abordagem das relações de poder que se estabelecem entre os diferentes grupos que partilham o espaço escolar.

O conceito de cultura é desenvolvido na terceira etapa, destacando sua historicidade. Nessa etapa, apresentam-se também os fundamentos filosóficos e o contexto histórico da construção do conceito de cidadania, sendo abordado, ainda, o conceito de territorialidade.

A quarta etapa propõe uma reflexão sobre os preconceitos, as discriminações e as violências, além da análise histórica do processo de criação dos direitos humanos.

Competências e habilidades trabalhadas

Ao longo de todas as etapas do projeto são sugeridas atividades que favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Linguagens e suas Tecnologias.

Ao exercitar a resolução de conflitos e promover o respeito aos direitos humanos e a argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis, este projeto contribui para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 7**. O projeto também mobiliza situações em que os estudantes devem exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a valorização da diversidade de indivíduos,

além de estimulá-los a agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, desenvolvendo as **competências gerais da Educação Básica 9** e **10**.

O estímulo ao posicionamento crítico em relação a processos sociais e culturais com base na sistematização de dados, o incentivo ao combate à violência e ao preconceito e o estímulo ao respeito à divergência de opiniões no debate público, oferecem subsídios para o desenvolvimento das **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, **5** e **6**, bem como das habilidades **EM13CHS103**, **EM13CHS501**, **EM13CHS502**, **EM13CHS503** e **EM13CHS605**.

Neste projeto, os estudantes têm a oportunidade de ampliar sua participação social e sua interpretação crítica da realidade, exercitando a empatia, exercendo a autonomia e defendendo pontos de vista que respeitem o outro – o que contribui para o desenvolvimento das **competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1**, **2** e **3** e das habilidades **EM13LGG104**, **EM13LGG204**, **EM13LGG301** e **EM13LGG303**.

A análise de dados estatísticos apresentados na Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada pelo IBGE, e a investigação da realidade escolar por meio da realização de uma pesquisa quantitativa favorecem o desenvolvimento das **competências específicas de Matemática e suas Tecnologias 1** e **2** e das **habilidades EM13MAT102** e **EM13MAT202**.

Tema Contemporâneo Transversal: Diversidade cultural

O Tema Contemporâneo Transversal **Diversidade cultural** é desenvolvido nesse projeto ao demonstrar como os diferentes grupos sociais são compostos de indivíduos singulares, que se distinguem uns dos outros em razão de fatores que abrangem especificidades de ordem histórica, cultural e social. O reconhecimento e a valorização da diversidade ao longo do projeto criam oportunidades de os estudantes exercerem a tolerância, o respeito e a empatia nas relações.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao problematizar como a intolerância pode provocar danos de ordem física e emocional, sobretudo em casos de violência física e psicológica (página 136), o projeto mobiliza reflexões alinhadas com o **ODS 3 Saúde e bem-estar**. O mesmo objetivo pode ser associado às reflexões sobre as relações que os estudantes estabelecem nos âmbitos familiar e escolar, no tópico "Relacionamento com familiares e colegas" (página 147), e ao problematizar as hostilidades que ocorrem nas escolas, por meio da atividade 2 da Etapa 2 (página 149).

A atividade 6 da Etapa 1 (página 143), que incentiva os estudantes a refletirem sobre maneiras de viabilizar condições de trabalho mais dignas aos catadores de materiais recicláveis, e a atividade 4 da Etapa 2 (página 149), que estimula a análise crítica do processo de precarização das relações de trabalho, corroboram o desenvolvimento do **ODS 8 Trabalho decente e crescimento econômico**.

No tópico "Investigando a população jovem que frequenta a escola" (página 146), a abordagem que trata das condições de vida dos jovens e do impacto dessas condições no aproveitamento escolar propicia o trabalho com o **ODS 4 Educação de qualidade**.

Ao longo do projeto, o **ODS 16 Paz, justiça e instituições eficazes** está relacionado às abordagens sobre: a resolução de conflitos (página 157); o papel de instituições como a ONU para manter o diálogo na escala internacional (página 160); e a reflexão crítica sobre o terrorismo (página 164).

Orientações para encaminhamento das aulas

Com base no cronograma proposto no livro do estudante e nas orientações didáticas ao professor fornecidas neste suplemento, as aulas deste projeto podem ser encaminhadas conforme sugerido nos quadros a seguir.

Abertura e Conheça o projeto

Aulas	Atividades
Aula 1	Verificação dos conhecimentos prévios da turma sobre a discriminação e a convivência entre pessoas diferentes. Conversa sobre as experiências relacionadas ao *bullying* e outras formas de violência física e psicológica. Orientação e resolução coletiva das questões da Abertura (página 136)
Aula 2	Verificação dos materiais e recursos necessários ao desenvolvimento do projeto. Apresentação do projeto e orientação dos estudantes sobre as etapas e o cronograma. Apresentação de exemplos de intervenções sociais e artísticas à turma.

Etapa 1 – Descobrindo-me jovem

Aulas	Atividades
Aula 1	Abordagem introdutória do conceito de identidade (página 140). Interpretação da charge (página 140) e reflexão sobre os mecanismos de construção de identidades. Leitura conjunta do texto de René Descartes e análise da charge da Laerte (página 141).
Aula 2	Discussão sobre o significado do *eu* para a filosofia, explorando a importância da capacidade de pensar com autonomia (página 142). Debate sobre preconceitos e discriminações relacionados às identidades (página 142). Orientação e realização das Atividades (página 143).
Aula 3	Desenvolvimento do exercício de autoconhecimento proposto na seção Agora, é hora de criar (página 144).

Etapa 2 – Mapeando os territórios da juventude

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 1 pelos estudantes (página 170). Análise dos perfis sociodemográficos dos jovens brasileiros (página 145).
Aula 2	Leitura conjunta e análise dos textos didáticos, imagens e gráficos sobre as condições de vida dos jovens no Brasil (páginas 146 a 148).
Aula 3	Orientação, resolução e correção das Atividades (página 149).
Aula 4	Elaboração dos questionários propostos na seção Agora, é hora de criar (páginas 150 e 151).

Etapa 3 – O desafio de conviver com os "outros"

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 2 pelos estudantes (página 170). Apresentação dos conceitos de cidadão e de cultura (páginas 152 a 154). Análise coletiva da tirinha e discussão sobre as perspectivas de Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau acerca da vida em sociedade (páginas 152 e 153).
Aula 2	Abordagem sobre a influência das tradições na vida social e o caráter mutável da cultura (página 154). Reflexão sobre os elementos das identidades de grupos e análise de casos em que as referências de identidade são transformadas em negócios (página 155). Abordagem sobre a relação entre cultura e território (página 156). Orientação para as Atividades (página 158). Orientação sobre a coleta de depoimentos proposta na seção Agora, é hora de criar (página 159).
Aula 3	Identificação de situações de conflito na escola, apresentação de técnicas de diálogo na mediação de conflito e reconhecimento de profissões ligadas à mediação de conflitos (página 157). Correção das Atividades (página 158). Roda de conversa proposta na seção Agora, é hora de criar (página 159).

Etapa 4 – Construindo o convívio com diálogo

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 3 pelos estudantes (página 170). Introdução às noções de preconceito, discriminação e direitos humanos (páginas 160 e 161). Abordagem do conceito de alteridade (página 161). Análise do modo como a discriminação se manifesta em violência física, psicológica e simbólica (página 161). Retomada da importância do diálogo como meio de lidar com os conflitos.
Aula 2	Discussão sobre a violência no ambiente escolar e leitura do texto didático e de trecho de entrevista sobre *bullying* (página 162). Análise do percurso histórico da criação dos direitos humanos como ferramenta de construção da paz (páginas 163 e 164). Orientação para as Atividades (página 165).
Aula 3	Realização da assembleia proposta na seção Agora, é hora de criar (página 166).

Produzindo

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 4 pelos estudantes (página 171). Retomada das atividades realizadas ao longo das etapas do projeto. Avaliação das possibilidades de intervenção na escola e seleção das propostas (páginas 168 e 169).
Aula 2	Elaboração do quadro com a definição dos responsáveis pelas tarefas relacionadas à intervenção e dos prazos para sua execução (páginas 168 e 169). Início da preparação das atividades da intervenção na escola.
Aula 3	Orientação e preparação das atividades de intervenção na escola.
Aula 4	Finalização das atividades da intervenção na escola.

Avaliando

Aula	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação do Produzindo pelos estudantes (página 171). Realização da avaliação do projeto (página 171).

Abertura

Inicie a aula explorando a ilustração da "Abertura" (página 136) e as atividades realizadas pelas pessoas representadas. Chame a atenção para o fato de que, na imagem, alguns jovens estão tirando uma *selfie,* e incentive os estudantes a relatar a relação que eles têm com as redes sociais e a autoimagem. A ideia é que reflitam sobre a maneira como interagem socialmente, incluindo os meios virtuais.

Em seguida, solicite que se reúnam em pequenos grupos para conversar a respeito da importância dos grupos durante a adolescência, discutindo o texto e as questões propostas. Incentive o compartilhamento das reflexões e atente-se a eventuais relatos de *bullying*, colaborando para que ninguém seja exposto a situações desagradáveis e ajudando os estudantes a desnaturalizar as situações relatadas.

Conheça o projeto

Promova a leitura coletiva da apresentação do projeto. Ao discutir os motivos para o desenvolvimento do tema, ressalte como os jovens formam suas identidades, buscando reconhecer características em seus pares e, ao mesmo tempo, procurando se individualizar, diferenciando-se dos familiares e dos grupos de origem e buscando inserção em comunidades mais amplas – o que passa pela aceitação em grupos de socialização, como os de amigos.

Esses processos podem suscitar conflitos e impasses que se relacionam principalmente às dificuldades de aceitar-se e de ser aceito, o que costuma ser fator de sofrimento emocional. Ajude os estudantes a identificar também as diferenças e as semelhanças entre os jovens trabalhadores, jovens mães e pais, pobres, negros, indígenas, com deficiências, homossexuais, reeducandos etc.

Ao apresentar as etapas do projeto, solicite as opiniões dos estudantes sobre o encaminhamento das etapas e incentive-os a dar sugestões, fazendo ajustes, se necessário, pois é fundamental que o projeto seja desenvolvido de acordo com a realidade dos participantes.

Estabeleça acordos prévios com a turma para a solução de eventuais conflitos, comuns em atividades em grupo. Uma sugestão é combinar a realização de reuniões periódicas sobre o andamento do projeto. Essa estratégia colabora para que a equipe continue unida e se esforce para transpor as divergências. Nas reuniões, a expressão dos sentimentos dos estudantes sobre as situações vivenciadas e a reflexão sobre o que é necessário fazer para sua solução podem ser incentivadas.

Etapa 1 Descobrindo-me jovem

A formação da identidade é uma das questões centrais na vida dos jovens. Esse processo complexo é objeto de estudo de pesquisadores de vários campos do conhecimento, como filosofia, psicologia e sociologia. O objetivo deste projeto, entretanto, não é o de aprofundar teoricamente o tema, mas o de propiciar aos estudantes a compreensão do caráter fluido e social das identidades.

É importante que eles compreendam que sempre existe a possibilidade de mudanças e de transformações provocadas pelas experiências de vida. Essa abordagem não determinista é particularmente relevante na promoção da afirmação positiva em grupos formados por jovens que têm uma autoimagem negativa.

Para a discussão do conceito de *eu* na filosofia, optou-se pela apresentação de um excerto de *Discurso do método*, de René Descartes (página 141), visando à ampliação do repertório cultural dos estudantes por meio do contato com uma obra relevante do pensamento ocidental. Embora a relação estabelecida por Descartes entre a identidade e a racionalidade do ser pensante tenha sido revisitada e reinterpretada pela tradição filosófica, a acepção do reconhecimento da capacidade de saber-se pensante segue basilar na compreensão do sujeito.

Ao interpretar o excerto, explique que o filósofo elaborou uma linha de pensamento a partir da qual é possível duvidar de tudo, até mesmo daquilo que é apreendido por meio dos sentidos. Descartes supôs que todas as suas impressões sobre o mundo e suas conclusões poderiam ser consideradas falsas em princípio. Mediante esse raciocínio, concluiu que o único conhecimento que não poderia questionar seria o da própria existência.

O trabalho com a noção sociológica de grupo complementa a abordagem sobre identidade ao demonstrar como as interações sociais são relevantes para a experiência humana. No limite, pode-se afirmar que os indivíduos se tornam humanos vivendo com outros humanos, que os inserem culturalmente, ensinam-lhe a comunicação e contribuem para sua formação. De forma ambígua, entretanto, as pessoas tendem a limitar os membros dos grupos aos quais pertencem e a temer os grupos que diferem daqueles dos quais participam.

Atividades: respostas e comentários

1. A formação da identidade é um processo social porque é mediada pela sociedade. Isso quer dizer que assimilamos modos de agir e de pensar no convívio. A identidade pode se transformar ao longo do tempo de acordo com as experiências e as relações sociais estabelecidas pelo sujeito; por isso, pode sofrer mudanças, mesmo que de modo lento.
2. Espera-se que os estudantes analisem o contexto escolar, identificando e analisando possíveis situações de acolhimento e de intolerância.
3. Os grupos são instâncias de socialização secundária. Isso significa que a família (instância primária) os precede na formação dos traços da personalidade e na formação da identidade. Ao mesmo tempo, podem ser espaços de acolhimento e de familiaridade partilhados entre pessoas que têm afinidades. Espera-se que os estudantes pensem sobre os grupos sociais dos quais fazem parte e o modo como interagem neles.
4. A rivalidade e a violência entre grupos podem ser manifestações de receio diante do diferente e do desconhecido. Espera-se que os estudantes pensem sobre os grupos que existem na escola e verifiquem se há situações de conflito entre eles.

Caso apontem a existência de rivalidades, procure promover uma discussão sobre suas causas. Verifique as estratégias que a escola tem adotado para solucionar esses conflitos e demonstre que, com esse projeto, pretende-se criar ferramentas de mediação.

5. **a.** Ocorreu uma expansão significativa do número de pessoas, sobretudo jovens, que apreciam o *funk* no Brasil e no mundo. Apesar disso, essa expressão artística sempre foi e ainda é marcada por estigmas e preconceitos, sendo muitas vezes associada ao vandalismo e à perturbação da ordem pública. Espera-se que os estudantes reconheçam que a criminalização do *funk*, abordada na reportagem, é uma manifestação marcada pela discriminação, muitas vezes direcionada contra as culturas que o produzem.

   b. Diversas práticas de origem negra foram marginalizadas durante e após a escravidão como as expressões religiosas de matriz africana, a capoeira, o samba, o afoxé e o *hip-hop* – muitas delas, incorporadas às culturas dos jovens periféricos. Espera-se que os estudantes identifiquem a existência de uma cadeia econômica diversificada nessas práticas e que reconheçam que nelas atuam diversos profissionais: artistas plásticos, músicos, comerciantes, artesãos, professores, prestadores de serviços, produtores de eventos, técnicos de som, produtores de vídeos etc. Caso a produção do vídeo não possa ser realizada, sugira a confecção de um painel para exibição durante a intervenção na escola.

6. **a.** Além de suporte técnico para o bom funcionamento das carroças, o principal instrumento de trabalho dos catadores de materiais recicláveis, o Pimp My Carroça proporciona ganhos de autoestima aos catadores. Iniciativas como essa tem o potencial de melhorar, ainda que pontualmente, a qualidade de vida de pessoas em situação de vulnerabilidade e invisibilidade.

   b. Podem ser mencionados grupos que atuam voluntariamente em ações sociais voltadas para diferentes públicos, entre os quais: pessoas em situação de rua, dependentes químicos, refugiados, vítimas de violências, deslocados ambientais etc.

   c. O texto pode abordar como o trabalho dos catadores é fundamental para a reciclagem de materiais importantes para a cadeia produtiva e enfatizar que a reciclagem impacta positivamente o meio ambiente, reduzindo a pressão sobre os recursos naturais. O texto também pode assumir uma posição crítica sobre a desvalorização desses profissionais, o que se manifesta no baixo valor pago a eles e nas condições penosas de trabalho.

Agora, é hora de criar

Durante a atividade 1 (página 144), proporcione aos estudantes um ambiente acolhedor e agradável. Caso julgue interessante, adapte as questões ao contexto da turma. Se julgar conveniente, considere a possibilidade de produzir um formulário virtual anônimo e solicitar aos estudantes que o respondam *on-line*, caso exista esse recurso na escola.

Antes de iniciar a dinâmica proposta na atividade 2, defina as regras com os estudantes. É importante que não haja chacotas sobre as situações representadas nas frases. Solicite aos estudantes que se voluntariem para participar. Para tornar a atividade mais descontraída, crie um bordão que favoreça um ambiente acolhedor para o momento em que os estudantes forem para o centro da roda; por exemplo: "Quem nunca?". A ideia é deixar o momento mais leve para que os jovens compartilhem o que pensam e sentem com confiança e, assim, percebam semelhanças com outros, aprofundando os processos de autopercepção. Essa dinâmica é inspirada na campanha *All that we share*, criada pela rede de televisão TV2, da Dinamarca. O vídeo da campanha está disponível na internet.

Sugestões

Livro

Diversidade e inclusão e suas dimensões

Luciano Amato (ed.). São Paulo: Literare Books International, 2022.

A obra reúne textos de 44 especialistas e aborda temas sobre a diversidade e a inclusão nas organizações. Há capítulos dedicados à análise dos vieses inconscientes, ao conceito de representatividade, à diversidade religiosa, à gordofobia, à comunicação inclusiva, à inclusão de mulheres, de pessoas LGTBQIA+, de refugiados, de imigrantes e de pessoas com deficiência, entre outros.

Podcast

Do *funk* ao *funk* carioca

Disponível em: https://historiapreta.com.br/episodio/do-funk-ao-funk-carioca/. Acesso em: 9 out. 2024.

O episódio 15 do *podcast* História Preta aborda a história do *funk* no Brasil, analisando como o *funk* de James Brown e o *Miami bass* do *hip-hop* dos Estados Unidos – entre outras influências – deram origem a um cenário musical efervescente nos morros do Rio de Janeiro na década de 1990.

Etapa 2 Mapeando os territórios da juventude

A apresentação dos dados estatísticos sobre os jovens no Brasil foi elaborada com o objetivo de oferecer um panorama que favoreça, por meio da comparação, uma avaliação do contexto mais amplo das condições dos jovens estudantes no Brasil.

Ao explorar o conteúdo, verifique se os estudantes têm familiaridade com os dados apresentados entre as páginas 145 e 148 e, se for o caso, faça comparações para que eles tenham dimensão dos dados expostos. Adote o mesmo procedimento em relação aos gráficos das páginas 147 e 148.

Ajude os estudantes a perceber que fatores sociais e políticas públicas, como a garantia de proteção à saúde, o acesso ao ensino público de boa qualidade, a possibilidade de dedicação integral aos estudos, o acesso à internet e a segurança no percurso de casa-escola estão implicados nas referências da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE).

Incentive-os também a refletir sobre as suas próprias condições de vida. Suscite discussões, incentivando aquelas que contribuam para a consecução dos objetivos principais do projeto. Garanta que todos participem dos debates sem julgamentos das experiências dos colegas.

Atividades: respostas e comentários

1. **a.** No âmbito familiar, a falta de comunicação (generalizada ou concentrada em temas específicos) pode contribuir para a ocorrência de dificuldades de conexão e de entendimento entre os jovens e seus entes, o que pode afetar os adolescentes, que tendem a lidar com muitas dúvidas e angústias durante a transição para a vida adulta. Os jovens que creem que seus pais não os compreendem talvez estejam menos inclinados a compartilhar aspectos de sua vida social, sobretudo se supuserem que seus hábitos e suas dúvidas serão alvo da reprovação familiar.

   b. O distanciamento dos pais ou responsáveis pode afetar os jovens provocando, por exemplo, sensações de desamparo e desorientação, além de insegurança e tristeza.

   c. Os estudantes devem se sentir confortáveis para decidir o que preferem expor. Para isso, é importante garantir um ambiente de respeito e acolhimento.

2. **a.** Espera-se que os estudantes reflitam sobre possíveis situações de provocação já sofridas na escola.

   b. Explique aos estudantes que a autoestima é essencial para o bom desenvolvimento emocional, e esse componente é importante para o progresso nos estudos. Portanto, um jovem fragilizado emocionalmente pode não querer mais frequentar as aulas, abandonar a escola e incorporar concepções negativas como parte de sua autoimagem.

   c. Encoraje os estudantes a pensar em medidas que não se restrinjam à punição. É importante que eles saibam que o fortalecimento das relações pessoais entre os estudantes e as ações que visam ao estímulo da empatia tendem a gerar resultados mais duradouros. Os jovens devem se sentir parte do processo e pensar maneiras de assumir responsabilidades diante desse problema.

3. Sem a intenção de exposição e julgamento, é importante que os estudantes reflitam sobre os casos de conflito que ocorrem na escola ou em seu entorno e sobre as alterações nas relações escolares que eles podem causar, com destaque para as dificuldades de aprendizagem e o desinteresse pelos estudos. Esse esforço de reflexão justifica a importância do desenvolvimento de estratégias de mediação de conflitos.

4. **a.** O texto menciona que uma pesquisa sobre os *bikeboys* (ciclistas entregadores por aplicativos, que atuam de forma arriscada em condições precárias de trabalho) identificou que 71% deles eram negros e 75% tinham até 27 anos de idade. O maior percentual de pessoas negras exercendo essa atividade pode ser relacionado às desigualdades raciais no mercado de trabalho no Brasil.

   b. Nas grandes cidades, onde os congestionamentos de veículos são frequentes, a atuação de trabalhadores plataformizados é bastante comum em atividades de entrega de alimentos e de pequenas encomendas. Nessas cidades, as grandes distâncias também incentivam a atuação de trabalhadores precarizados em serviços de transporte de passageiros mediados por plataformas digitais. A precarização do trabalho tende a se expandir em diferentes atividades e em municípios de diversos portes. Espera-se que os estudantes avaliem com atenção a realidade local em relação a esse aspecto.

   c. Espera-se que os estudantes analisem a atuação de trabalhadores autônomos em plataformas digitais sem vínculo empregatício reconhecido ou jornada definida, desprovidos de direitos trabalhistas e submetidos a condições de trabalho que envolvem riscos. Os estudantes podem comentar que o discurso do empreendedorismo, muitas vezes, escamoteia o fato de que tais trabalhadores, submetidos às regras das plataformas, arcam com os riscos e os custos da operação, mas não dispõem de garantias em casos de doenças, acidentes etc.

Agora, é hora de criar

Explique aos estudantes que em uma pesquisa quantitativa as informações são levantadas de forma numérica e podem ser apresentadas por meio de gráficos e tabelas. Explore os limites desse tipo de pesquisa e comente que nem todos os dados são generalizáveis e que o tamanho da amostra é importante para definir o grau de confiabilidade do resultado.

Se possível, realize a atividade junto a docentes da área de Matemática e suas Tecnologias para ajudar os estudantes a converter os dados absolutos obtidos no levantamento em dados relativos.

Verifique a pertinência das perguntas e hipóteses formuladas pelos grupos em relação aos temas predefinidos. Se julgar conveniente, altere os temas, tendo o cuidado de observar se as mudanças estão alinhadas com os objetivos do projeto.

Colabore para que os estudantes formulem questões objetivas, livres de ambiguidade, e ajude-os na construção dos questionários. É importante que as questões contribuam para testar a veracidade da hipótese de pesquisa e também para criar um panorama do assunto, ou seja, para agregar conhecimentos sobre os estudantes e seu contexto.

Defina a abrangência e a quantidade de entrevistas. Caso prefira, utilize ferramentas *on-line* para o cálculo da amostra. Combine as normas de aplicação dos questionários e enfatize a necessidade de sigilo sobre as informações levantadas. Também é possível hospedar o questionário em plataformas virtuais.

Ajude os estudantes a determinar as inferências que podem ser feitas com base nas informações pesquisadas e discuta se a amostra pode ser generalizada para compreender o público da escola. Demonstre que as pesquisas desse tipo apontam tendências gerais, mas não representam a realidade de cada indivíduo.

Sugestões

Site

Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve)

Disponível em: https://sinajuve.juventude.gov.br/home. Acesso em: 3 out. 2024.

O Sistema Nacional de Juventude articula ações de todos os entes governamentais voltadas para os jovens brasileiros e disponibiliza informação sobre legislação, indicadores sociais e políticas públicas direcionadas às juventudes.

Livro

Como elaborar projetos de pesquisa

Antônio Carlos Gil. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

A obra apresenta os elementos necessários para a elaboração de projetos de pesquisa, considerando a formulação do problema e a construção de hipóteses e explicações sobre o uso de diferentes métodos de pesquisa, entre os quais o levantamento de dados quantitativos.

Etapa 3 O desafio de conviver com os "outros"

Aborde o conceito de cidadão explorando o texto didático das páginas 152 e 153, evidenciando que os pensadores citados (Hobbes, Locke e Rousseau) defendiam o estabelecimento de princípios que garantissem a ordem. Demonstre que, entre eles, Rousseau foi quem mais reconheceu a importância da participação dos indivíduos nos processos de decisão. Comente que esse princípio se conecta à ideia de democracia, pois se relaciona à igualdade de direitos e à participação política de todos os cidadãos.

Ao tratar da noção de cultura, na página 154, é possível ampliar o foco da abordagem colocando em debate a formação da cultura brasileira e sua diversidade. Ressalte o fato de que, hoje, as ideias de "pureza" e de "hierarquia" entre culturas são rejeitadas pelas ciências humanas. Se possível, forneça exemplos históricos que demonstram que a ideia de "superioridade cultural" foi utilizada como pretexto para dominar povos e territórios, como os processos de colonização da América pelos europeus e o imperialismo na África, que resultaram na imposição da língua, dos hábitos e da religião europeia aos povos colonizados.

Comente que certo grau de desconfiança ou de incompreensão é comum no encontro de culturas diversas, mas é importante manter uma postura de abertura e de compreensão do diferente.

Em relação aos grupos culturais, procure explorar exemplos do contexto da escola e incentive os estudantes a dizer o que pensam sobre eles. Os exemplos citados – *hip-hop* e *geeks* – podem não ser representativos na realidade local.

Deve-se ter o cuidado de fazer a distinção entre grupos culturais e movimentos sociais: um grupo de pessoas que defende ideais políticos e reivindica pautas específicas não configura um grupo cultural, a não ser que haja a manifestação de um estilo de vida particular que se expresse na cultura material (vestimentas, acessórios, objetos) e na imaterial (arte, atitudes, linguagem etc.).

Com relação à depredação de monumentos históricos como ato de protesto, explique que, no Brasil, a vandalização de um monumento constitui um crime contra o ordenamento urbano e o patrimônio cultural conforme a Lei nº 9.605/98. Vale considerar também que os monumentos históricos representam simbolicamente a memória coletiva da população. Nesse sentido, a política de deslocamento desses monumentos para museus constitui-se em outra forma possível de protesto. Outra ação que pode ser feita é a colocação de placas junto às estátuas, contextualizando e problematizando as figuras históricas representadas.

Atividades: respostas e comentários

1. A cultura é um conjunto de códigos, valores, crenças, hábitos e significados desenvolvidos por um grupo ao longo do tempo. A cultura não é fixa, porque se transforma constantemente, e não é pura, porque os grupos culturais interagem e realizam trocas entre si. Nossa cultura é aprendida ao longo da vida, por meio do convívio com as pessoas das comunidades de que fazemos parte.

2. **a.** Os dois argumentos se referem à realização de bailes *funk*.

b. A argumentação contrária aos bailes *funk* em espaço público (argumento 1) fundamenta-se nos transtornos causados, como barulho excessivo, insegurança, falta de infraestrutura para acidentes e imprevistos. A argumentação favorável (argumento 2) apoia-se na necessidade de alternativas de lazer para as pessoas da periferia e no fato de os eventos serem organizados por trabalhadores e produtores culturais integrantes das comunidades.

c. Sim. O debate pode ser compreendido como uma disputa territorial em que se contrapõem dois grupos: o das pessoas que querem usar o espaço público para realizar os eventos e o das pessoas que querem que os espaços onde os bailes são realizados atendam prioritariamente outras funções. Ambos querem ter o poder de decisão sobre o que ocorre em tais espaços.

d. Uma possibilidade seria a construção de infraestrutura pública para a realização dos eventos. Dessa forma, os bailes poderiam ocorrer sem riscos à segurança, interrupção dos transportes públicos e barulho excessivo – motivos apontados como inconvenientes pelos defensores do argumento 1.

3. Grupos culturais relacionados ao universo jovem ou de subcultura são aqueles que apresentam elementos culturais originais, mas ao mesmo tempo aceitam e reproduzem alguns aspectos da cultura majoritária. Entre os exemplos, os estudantes podem citar: *hip-hop* (*rap*, *breaking* e *graffiti*), *punk*, *funk*, *geek*, gótico, *gamer*, *headbanger*, skatista, *e-girls* e *e-boys*, grupos de fãs de *k-pop*, entre outros.

4. A participação dos jovens em grupos de subcultura exige a assimilação de um modo de vida que se manifesta nas atitudes, na forma de se vestir, de arrumar o cabelo e de se maquiar, nas preferências musicais, na participação

em eventos e no consumo. Divulgados por meio de propagandas e em perfis em redes sociais, eles se tornam objetos de consumo. Espera-se que os estudantes citem exemplos de como esses grupos culturais influenciam comportamentos e hábitos de consumo e justifiquem suas respostas.

5. Espera-se que os estudantes pensem a respeito dos diferentes grupos existentes no contexto em que vivem e verifiquem se algum deles é alvo de preconceito. A justificativa da resposta deve estar baseada na observação da realidade dos estudantes.

6. Espera-se que os estudantes concluam que os conflitos são inerentes ao convívio, mas, se considerarmos o caráter mutável da sociedade e a nossa capacidade de agir em defesa do bem comum, estabelecendo direitos e deveres iguais a todos, poderemos construir canais de aproximação, contribuindo para a harmonia social.

7. **a.** O evento Vamos Subir a Serra se relaciona à Economia Criativa ao reunir atividades de cunho virtual e atividades vinculadas ao empreendedorismo afro-brasileiro, como feira gastronômica, danças afro, comercialização de artesanato etc.

b. Espera-se que os estudantes considerem, na realidade em que estão inseridos, a eventual presença de comunidades que produzem e comercializam objetos artesanais ou produtos ligados à cultura afro-brasileira.

c. Espera-se que os estudantes pesquisem eventos relacionados à Economia Criativa em seu local de vivência. Podem ser consultados jornais e revistas locais, *sites* e materiais de divulgação dos eventos. O docente de artes pode contribuir orientando os estudantes na confecção dos calendários.

Agora, é hora de criar

As atividades da terceira etapa apresentam ferramentas para a identificação e a mediação de conflitos. Inicialmente, os estudantes farão um levantamento do tipo e da frequência da ocorrência de conflitos na escola. Ajude-os a realizar a atividade com objetividade, sem fazer julgamentos ou expor colegas a constrangimentos.

Na sequência, organize-os em círculo. Explique-lhes que a atividade se destina a criar um momento para que eles se expressem sobre os conflitos que vivenciam. Proponha-lhes que se manifestem a respeito dos próprios sentimentos e evitem julgar atitudes alheias. Estabeleça um pacto de respeito logo na abertura da atividade e escolha um objeto de fala. Ressalte o fato de que apenas a pessoa que estiver com o objeto de fala em mãos pode se pronunciar, enquanto as demais devem ouvir com atenção e respeito. Ao final, agradeça a participação de todos e destaque os pontos positivos da atividade, parabenizando-os caso tenham respeitado os acordos estabelecidos.

Em seguida, oriente os estudantes a realizar as gravações dos depoimentos com a autorização prévia dos entrevistados. Explique que o exercício da escuta empática é uma técnica empregada na mediação de conflitos que ajuda a compreender os pontos de vista das pessoas envolvidas nas situações conflitantes.

Se o depoimento for gravado em vídeo, fique atento para que a imagem dos estudantes e dos entrevistados não seja exposta de forma imprópria. Verifique com a direção da escola se os estudantes têm termos de consentimento do uso de imagem. Caso não tenham, providencie a autorização de uso de imagem dos estudantes e também do entrevistado. Se não for possível, oriente os estudantes a gravar o áudio do depoimento ou a produzir um relato escrito anônimo. Para encerrar, reúna novamente o círculo, seguindo as mesmas regras utilizadas anteriormente.

Sugestões

Livro

Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais

Marshall Bertram Rosenberg. São Paulo: Ágora, 2006.

O livro consiste em um manual prático sobre como a comunicação pode ser utilizada para prevenir e mediar conflitos.

Etapa 4 Construindo o convívio com diálogo

Nessa etapa, é importante que os estudantes reconheçam que o estranhamento diante do diferente e a sensação de desconforto provocada pela alteridade é natural, mas que é possível construir uma postura aberta e de aceitação do diferente. Esse processo exige a negociação dos significados sobre a realidade, ou seja, a compreensão de que pessoas ou grupos diversos costumam realizar leituras de mundo diferentes, fato que não deve produzir afastamento, preconceitos ou posturas discriminatórias. É imperativo trabalhar com o diálogo, a tolerância e a coexistência pacífica para que seja possível construir uma sociedade mais justa e segura para todos.

Ao explorar questões como o preconceito, a discriminação e a violência simbólica e física, procure fornecer aos estudantes referências históricas que subsidiem a compreensão desses conceitos. Para isso, podem ser explorados os contextos históricos do Holocausto, de conflitos étnicos e separatistas, da segregação racial nos Estados Unidos e na África do Sul e da xenofobia e do crescimento dos movimentos anti-imigração na Europa e nos Estados Unidos contemporâneos.

Ajude os estudantes a compreender que o *bullying* pode ser entendido como uma manifestação em pequena escala do ódio ao diferente. Isso significa que a discriminação de grandes grupos, como na Alemanha nazista durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e as agressões oriundas de *bullying*, têm proporções diferentes, mas apresentam uma raiz comum: a não aceitação da diferença e o desenvolvimento de atitudes que visam à aniquilação do "outro". Nesse sentido, o trabalho com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* pode fornecer subsídios para que os estudantes discutam manifestações de discriminação e de violência observadas no cotidiano e elaborem estratégias para combatê-las.

Explore o contexto histórico da proclamação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. É importante que eles conheçam o documento na íntegra. São trinta artigos curtos que podem ser consultados na internet. Se julgar necessário, aprofunde a discussão sobre o conceito de direitos humanos. O texto a seguir oferece subsídios para essa discussão.

Direitos humanos

> Direitos de todos os seres humanos, independentemente de seu local ou época de nascimento. Na perspectiva evolutiva dos direitos, compreendem-se os direitos humanos como o último estágio, abrangendo todos os demais – direitos civis, políticos e socioeconômicos. Após a Segunda Guerra Mundial e tendo em vista as atrocidades que aconteceram durante o seu desenrolar, a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs e aprovou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Os direitos humanos podem ser compreendidos como princípios morais que estabelecem padrões para o comportamento humano, sobretudo em relação a outros seres humanos. Entende-se que são inalienáveis, ou seja, mesmo querendo, a pessoa não pode renunciar a eles – por exemplo, não é aceitável que uma pessoa se voluntarie para ser escravizada por outra. Eles também têm caráter universal, isto é, são válidos em qualquer lugar ou época. [...]
>
> SATHLER, André Rehbein *et al.* **200 termos para entender direitos humanos**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2024. p. 104.

Ressalte o fato de que ainda há muitas violações aos direitos humanos e que diversos países e a Organização das Nações Unidas (ONU) enfrentam esses problemas tanto por meio de programas que exigem que os países coloquem em prática seus princípios quanto julgando, por meio da Corte Penal Internacional (Tribunal de Haia), casos de violações graves a tais direitos.

Atividades: respostas e comentários

1. Os estereótipos e os preconceitos formam-se por meio do estabelecimento de crenças rígidas e superficiais sobre outros grupos e povos. Geralmente, crenças baseadas em informação falsa, distorcida ou parcial geram preconceitos em relação aos indivíduos que pertencem a grupos excluídos socialmente ou minoritários.

2. A discriminação ocorre quando uma ou mais pessoas são isoladas (segregadas) em decorrência de preconceitos. A discriminação pode envolver práticas de violência simbólica ou física. Incentive os estudantes a pensar em situações de preconceito no contexto em que vivem. É provável que eles tenham conhecimento de situações que envolvam discriminação.

3. A violência física se manifesta nas situações em que ocorrem agressões físicas, luta corporal, torturas e atentados físicos aos alvos de discriminação. A violência simbólica se estabelece quando os grupos majoritários impedem que os alvos de discriminação expressem sua identidade, seus costumes, sua linguagem, suas crenças, suas vestimentas etc.

4. O *bullying* é um tipo de agressão física ou verbal praticado de modo intencional e constante contra uma pessoa ou um grupo de pessoas. Incentive os estudantes a refletir sobre os casos de *bullying* que presenciaram e fique atento para evitar a exposição de estudantes. Aproveite a oportunidade para estimulá-los a procurar os canais de atendimento a casos de *bullying* na escola.

5. A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é um conjunto de trinta princípios proclamados em 1948 pela Assembleia Geral da ONU, após o final da Segunda Guerra Mundial. A principal finalidade dessa declaração é promover a dignidade humana sem distinção de nacionalidade, religião, classe social, orientação política, gênero, orientação sexual e etnia. Ela foi elaborada para preservar a vida e garantir que todas as pessoas tenham proteção, liberdade e oportunidade de desenvolvimento social.

6. **a.** O fragmento 1 apresenta uma notícia sobre ações policiais realizadas na cidade do Rio de Janeiro, as quais, com a justificativa de combater o crime organizado, tiveram como consequência a morte de 14 pessoas. Essa prática pode ser considerada uma condenação sem julgamento, contrariando as leis brasileiras e o artigo XI da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (fragmento 2), segundo os quais todas as pessoas, mesmo as que cometeram delito, devem ter acesso a um julgamento justo, fato que não ocorreu no episódio destacado no fragmento 1.

Os fragmentos 3 e 4 demonstram que, embora o artigo XXV da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* estabeleça que todas as pessoas tenham um padrão de vida capaz de assegurar-lhes bem-estar, muitos habitantes da área metropolitana de São Paulo vivem em áreas periféricas distantes das infraestruturas urbanas centrais, chamadas por alguns urbanistas de "hiperperiferias" – núcleos de ocupação recente em lotes irregulares que contam com menor infraestrutura (e custos de moradia) que as "periferias tradicionais" –, sofrendo com a falta de serviços públicos, diversos riscos ambientais e à saúde e falta de regularização da precária situação.

b. Espera-se que os estudantes opinem que a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* trata de direitos básicos de todas as pessoas sem distinção, incluindo o direito à vida, à defesa e ao devido processo legal em caso de delito.

c. Os artigos XI e XXV devem ser considerados pelo Estado brasileiro no momento da formulação das políticas públicas e na criação de leis. A não observação desses princípios deve ser questionada pela sociedade civil. Todos os cidadãos, portanto, devem exigir que o Estado se organize para que esses direitos sejam efetivados.

Agora, é hora de criar

Antes de iniciar a assembleia com os estudantes, oriente-os na elaboração da pauta. Incentive-os a compreender a assembleia como uma oportunidade de aprendizagem e de estabelecimento de novas práticas coletivas.

Explique aos estudantes quais são as limitações da assembleia, demarcando os campos em que professores e estudantes têm autonomia para atuar. Demonstre quais temas estão fora do âmbito possível de ação e só podem ser resolvidos pela direção ou pelo poder público. Ajude-os a explorar as possibilidades de ação que têm na comunidade escolar, até mesmo a solicitação de audiências com instâncias do poder público para pleitear reivindicações. Cuide, no entanto, para que a turma mantenha o foco naquilo que pode ser feito por meio de uma intervenção estudantil, ajudando os estudantes a assumir responsabilidades relacionadas à boa convivência e à diversidade na escola.

Neste projeto, o cronograma conta com a realização de apenas uma assembleia. No entanto, a prática regular desses encontros pode oferecer ganhos ao convívio, à capacidade argumentativa e à construção de uma cidadania ativa entre os estudantes. Por esse motivo, verifique a possibilidade de realizá-las periodicamente.

Para a assembleia, organize os estudantes em círculo e ajude-os a eleger coordenadores, responsáveis por anotar a ordem das falas e por controlar o tempo de quem deseja se manifestar. Peça aos estudantes que registrem por escrito os acordos realizados na assembleia. Esse documento pode ser apresentado na intervenção.

Sugestões

Livro

Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos

Ulisses Araújo. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção Cotidiano Escolar).

O livro apresenta as possibilidades de uso das assembleias no ambiente escolar como forma de estabelecer uma prática democrática de resolução de conflitos, explorando diferentes tipos de assembleias escolares (de classe, de escola e docente) e sugerindo caminhos para a implementação e procedimentos para a execução.

Produzindo

Auxilie os estudantes na organização das tarefas necessárias à intervenção na escola. Eles devem elaborar a programação com detalhes, e será preciso conversar com a direção escolar sobre a pertinência e a possibilidade das apresentações ou oficinas. No livro do estudante, é sugerida uma lista de tarefas. Adapte-a ao contexto da turma e defina com os estudantes os responsáveis pela realização de cada tarefa e o prazo de execução.

Acompanhe o andamento das atividades e combine previamente com a direção da escola a realização do evento. É necessário avaliar, por exemplo, as condições de segurança e de acessibilidade do espaço reservado para as atividades programadas para a intervenção.

Oriente os estudantes a argumentar de forma construtiva, embasada e cordial tanto ao atender às demandas dos visitantes quanto durante as atividades da intervenção. Prepare-os para receber e orientar as pessoas envolvidas no evento.

Avaliando

Valorize o esforço realizado pelos estudantes e evidencie os pontos que precisam ser melhorados, ajudando-os a construir estratégias para superar as dificuldades encontradas na apreensão dos conceitos ou nos procedimentos propostos em cada etapa.

Avalie também a participação dos grupos na preparação e na apresentação do produto final. Explique que a avaliação do projeto será feita em grupos com a mesma formação definida no início do percurso. Caberá aos grupos avaliar os trabalhos que produziram e a participação na intervenção realizada na escola. Para isso, os integrantes devem discutir, em sala de aula, as questões do quadro apresentado na página 171 e registrar suas respostas no caderno.

Por fim, promova a socialização das respostas e incentive os estudantes a trocar ideias sobre os pontos que consideraram positivos e os que julgaram pouco satisfatórios. Esteja atento a impressões e sugestões que possam contribuir para o planejamento de projetos futuros.

PROJETO 6 Justiça, a condição da vida em sociedade

Justificativa e objetivos

Em geral, os adolescentes são dotados de forte senso de justiça, tendendo a reagir de maneira enfática a situações que julgam injustas. Entretanto, nem sempre eles compreendem sozinhos a relação entre justiça e lei, direito individual e dever, ou interesse pessoal e interesse público. Isso pode levá-los a agir de maneira passional e irrefletida e a tomar partido movidos apenas por valores morais e por experiências pessoais. O projeto buscar oferecer algumas ferramentas para que eles lidem de forma mais racional com os sentimentos derivados de situações de injustiça.

A importância da escola para o desenvolvimento do entendimento da justiça foi sugerida por Cleonice Camino, Lilian Galvão e Júlio Rique, no artigo "Da justiça ao direito" (**Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 171-188, jun. 2008), após realizarem uma pesquisa com adolescentes de 14 a 18 anos. Os 180 adolescentes que participaram da investigação estavam divididos em três grupos: o primeiro era formado por estudantes, o segundo se constituía de jovens que viviam em situação de rua e o terceiro grupo era composto de adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas.

O primeiro grupo foi o que revelou entender o conceito de justiça de maneira mais elaborada, apresentando nível de respostas com descentração social mais alto, ou seja, seus integrantes demonstraram maior capacidade de refletir sobre múltiplos aspectos de uma situação de forma simultânea. Essa constatação corrobora a importância de promover, na escola, dinâmicas que ajudem os estudantes a refletir sobre questões relacionadas à justiça, para que possam desenvolver a habilidade do diálogo, da conciliação e da ponderação, colaborando para a construção de uma cultura de paz.

Ao longo do projeto, os estudantes vão conhecer as concepções de justiça em diferentes contextos históricos, o sentido ético que embasa a noção de justiça na filosofia contemporânea, o acesso ao emprego digno como forma de reduzir injustiças, bem como a relação entre justiça e direitos humanos. Refletirão também sobre os entraves, persistentes no país, que impedem o usufruto de direitos de modo equânime na sociedade. Terão oportunidade de entrar em contato com estratégias de mediação de conflitos e fazer atividades práticas nesse sentido.

Percorridas as etapas de estudo e atividades, os estudantes deverão produzir um curta-metragem, ou, alternativamente, uma encenação dramática, para representar situações em que a injustiça esteve presente e os possíveis encaminhamentos pacíficos para a resolução do conflito.

Com esse percurso, espera-se contribuir com a formação dos jovens para interagir socialmente de modo positivo, visando ao exercício da cidadania e à compreensão dos usos da mediação nas relações de trabalho.

Espera-se que, ao realizar o projeto, os estudantes:

- identifiquem situações cotidianas de injustiça e investiguem os fatores a elas subjacentes;
- reflitam sobre suas emoções e reações diante de situações identificadas como injustas e sobre os meios para lidar com elas;
- definam o que é justiça e a diferenciem de vingança;
- compreendam a relação entre justiça e ética;
- diferenciem as esferas pública e privada e reflitam sobre as possibilidades de conciliação entre interesse coletivo e individual;
- reconheçam o acesso à justiça como um direito humano fundamental;
- reflitam sobre os entraves existentes na sociedade brasileira que resultam na exclusão de setores sociais do usufruto dos direitos garantidos pela Constituição Federal;
- analisem o papel desempenhado pela Justiça do Trabalho;
- comparem a justiça punitiva-retributiva e a justiça restaurativa, seus objetivos e princípios;
- valorizem o diálogo e as soluções racionais e negociadas para os conflitos cotidianos, desenvolvendo estratégias para conciliar desejos e interesses na busca de consenso para equacionar conflitos.

Síntese do projeto

O projeto tem como objetivo estimular os estudantes a refletir sobre a justiça, sua relação com os direitos humanos e com as várias dimensões da vida pessoal e social. O percurso proposto também tem a intenção de instrumentalizar os estudantes para que desenvolvam as capacidades de diálogo e de negociação em situações de conflito.

Na primeira etapa, parte-se de situações cotidianas para diferenciar o que pode ser considerado justo ou injusto. Um trecho de obra literária é utilizado como subsídio para as reflexões dos estudantes, que são estimulados a observar suas próprias reações diante de injustiças, com o objetivo de reconhecê-las e aprender a lidar com elas, distinguindo entre os sentimentos ou as emoções que apontam para a superação dos problemas e aqueles que levam somente a mais conflitos.

Na segunda etapa, o texto didático apresenta diferentes concepções de justiça no mundo antigo. Propõe, em seguida, reflexões sobre justiça e ética, com base no pensamento filosófico ocidental, e a diferenciação entre justiça e vingança.

A terceira etapa discute as relações entre justiça, lei e Estado, e desenvolve o princípio da justiça como um direito humano fundamental. Os estudantes vão analisar o exemplo da Justiça do Trabalho e o acesso ao emprego digno como forma de mitigar injustiças, e comparar a justiça punitiva-retributiva com a justiça restaurativa (que procura meios alternativos para reparar danos por meio da negociação e do consenso).

Na quarta etapa, os estudantes vão conhecer estratégias de mediação de conflitos que, além de ter grande valor para o desenvolvimento das competências socioemocionais, são também recursos utilizados pela Justiça brasileira para solucionar conflitos variados. Destaca-se a importância do diálogo, e sugere-se técnicas de comunicação não violenta e de escuta ativa como elementos facilitadores da mediação.

A produção do curta-metragem ou da encenação teatral está dividida em várias fases, propostas ao final de cada etapa. Ao longo do processo criativo, haverá várias oportunidades para que os estudantes pratiquem seu aprendizado, obtendo consensos no grupo por meio do diálogo e da negociação.

Competências e habilidades trabalhadas

O percurso de estudos proposto nesse projeto valoriza os conhecimentos historicamente construídos pelas ciências humanas sobre a justiça e os direitos humanos, com o objetivo de fundamentar as reflexões dos estudantes. O projeto também valoriza a experiência de vida dos estudantes, solicitando a eles que avaliem suas emoções com sabedoria e aprendam a lidar de forma mais serena e respeitosa consigo mesmos e com os outros, desenvolvendo competências socioemocionais. Além disso, parte-se de situações cotidianas e concretas, familiares aos jovens, para atingir níveis mais sofisticados de compreensão da realidade por meio da curiosidade científica, da investigação, da reflexão, da criatividade e da elaboração de argumentação sólida com base em fontes confiáveis.

As etapas do projeto se estruturam em torno de temas que são trabalhados empregando diferentes linguagens (verbal, corporal, visual e digital) e recorrem a manifestações artísticas e à linguagem científica para tratar dos conteúdos, incentivando o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de análise crítica dos estudantes.

A alusão ao trabalho e ao acesso à justiça nesse âmbito contribui para que os jovens se tornem mais autônomos para delinear seus projetos de vida, e para que se tornem profissionais mais conscientes e compreendam as múltiplas dimensões do mundo do trabalho: o emprego é um direito fundamental, cumpre papel primordial no desenvolvimento da pessoa humana e tem, portanto, valor pessoal e social, não sendo apenas um mecanismo para garantir a sobrevivência.

As reflexões e as práticas relacionadas à mediação de conflitos apresentadas no projeto promovem o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de dialogar, expressar-se com clareza e sem agressividade, negociar e buscar o consenso para solucionar divergências por meio da escuta e do respeito ao outro.

Em razão dos aspectos elencados, o projeto contribui para o desenvolvimento das **competências gerais da Educação Básica 1**, **2**, **3**, **4**, **5**, **6**, **7**, **8** e **9**.

Ao tratar do tema da justiça em diferentes sociedades e como direito básico e universal e incentivar a reflexão sobre o papel desempenhado pela Justiça do Trabalho; ao distinguir entre a justiça punitiva-retributiva e a restaurativa, reconhecendo o valor das estratégias de mediação; ao incentivar a aplicação desses conhecimentos na análise de situações cotidianas de conflito e estimular a racionalidade e o esforço para a empatia, promovendo a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva; e ao incentivar a leitura, análise e criação de produtos empregando diferentes linguagens, esse projeto oferece subsídios para o desenvolvimento das **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, **5** e **6**, bem como das habilidades **EM13CHS106**, **EM13CHS501**, **EM13CHS502**, **EM13CHS503**, **EM13CHS504** e **EM13CHS605**.

A elaboração de uma narrativa ficcional e de um roteiro ficcional ou documental, bem como o manejo da linguagem cinematográfica e a produção de curta-metragem ou encenação dramática contribuem para o desenvolvimento das **competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias 1**, **2** e **3** e das habilidades **EM13LGG104**, **EM13LGG105**, **EM13LGG204**, **EM13LGG301** e **EM13LGG303**.

Tema Contemporâneo Transversal: Educação em Direitos Humanos

O tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos** é o eixo integrador do projeto, sendo desenvolvido em todas as suas etapas: ao propor reflexões sobre as injustiças sociais e raciais no Brasil; ao diferenciar justiça e vingança; ao reconhecer as garantias de acesso à justiça de modo equânime; ao propor a análise de artigos e leis; e ao enfatizar os benefícios da justiça restaurativa e das estratégias de mediação para a resolução de conflitos.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao promover reflexões sobre o trabalho doméstico no Brasil, bem como sobre a relevância da PEC das Domésticas nesse contexto (páginas 176 e 177), o projeto trabalha com o **ODS 8 Trabalho decente e crescimento econômico**.

Ao abordar a justiça como um dos direitos fundamentais e propor a análise de diferentes modelos de justiça (páginas 188 a 195), o projeto favorece o trabalho com o **ODS16 Paz, justiça e instituições eficazes**.

Orientações para encaminhamento das aulas

Com base no cronograma proposto no livro do estudante e nas orientações didáticas ao professor fornecidas neste suplemento, as aulas do projeto podem ser encaminhadas conforme sugerido nos quadros a seguir.

Abertura e Conheça o projeto

Aulas	Atividades
Aula 1	Análise da imagem e do texto apresentados na Abertura (página 172). Discussão coletiva das questões da Abertura.
Aula 2	Apresentação do projeto e orientação dos estudantes sobre as etapas e o cronograma. Verificação dos materiais e recursos necessários ao projeto.

Etapa 1 – Injustiças: emoções e reações

Aulas	Atividades
Aula 1	Discussão sobre os conceitos de justiça e injustiça a partir da percepção dos estudantes. Abordagem do contexto brasileiro, identificando a relação entre as desigualdades sociais, as discriminações e a injustiça (páginas 175 a 177). Discussão sobre o trecho da obra *Solitária* (páginas 176 e 177).
Aula 2	Orientação e realização das Atividades (páginas 178 e 179).
Aula 3	Elaboração e apresentação da narrativa ficcional proposta na seção Agora, é hora de criar (página 179).

Etapa 2 – Justiça e ética

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 1 pelos estudantes (página 204). Discussão sobre os conceitos de justiça no mundo antigo (páginas 180 a 183).
Aula 2	Apresentação e debate sobre as relações entre ética e justiça (página 183). Comparação entre justiça e vingança (página 184).
Aula 3	Orientação e realização das Atividades (página 184). Orientações para a elaboração do roteiro proposto na seção Agora é hora de criar (página 185).

Etapa 3 – Direitos e justiça

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 2 pelos estudantes (página 204). Abordagem da relação entre justiça e legalidade (páginas 186 e 187).
Aula 2	Apresentação da estrutura do Poder Judiciário brasileiro (página 188). Discussão sobre o acesso à justiça como direito fundamental (páginas 188 e 189). Abordagem sobre a importância da Justiça do Trabalho (páginas 190 e 191).
Aula 3	Comparação entre justiça punitiva-retributiva e justiça restaurativa (páginas 192 a 195).
Aula 4	Orientação para a realização das Atividades (página 196). Orientações para a produção do *storyboard* proposto na seção Agora é hora de criar (página 197).

Etapa 4 – Mediação de conflitos

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 3 pelos estudantes (página 204). Abordagem sobre a importância do diálogo e da comunicação, com ênfase em comunicação não violenta e escuta ativa (páginas 198 e 199).
Aula 2	Apresentação da mediação como estratégia para a resolução de conflitos (página 200). Exercício de escuta ativa (atividade 2 da página 200). Orientação para a realização das demais Atividades (página 200).
Aula 3	Orientações para a filmagem do curta-metragem proposta na seção Agora é hora de criar (página 201).

Produzindo

Aulas	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação da Etapa 4 pelos estudantes (página 205). Retomada das etapas, verificação e reelaboração, se necessário, dos roteiros e *storyboards*, dos materiais já gravados ou da encenação teatral planejada, com supervisão do professor.
Aula 2	Edição e montagem dos vídeos ou ensaios das encenações dramáticas.
Aula 3	Continuação do trabalho de edição e montagem ou dos ensaios.
Aula 4	Organização do festival de curtas ou do festival de teatro.

Avaliando

Aula	Atividades
Aula 1	Realização da autoavaliação do Produzindo pelos estudantes (página 205). Realização da avaliação do projeto pelos estudantes (página 205).

Abertura

A imagem de Arthur Fleck, personagem do filme *Coringa*, chama a atenção pelo ambiente sombrio e o contraste entre o cinza do asfalto, frio e úmido, e as cores quentes que predominam nas suas roupas. Explore essa fotografia com os estudantes, verificando se eles percebem a contradição que ela encerra: no circo, o palhaço é a expressão da alegria, mas na foto ele está em posição quase fetal, não sorri nem faz graça, sugerindo tristeza e desamparo.

Ao comentar as questões da "Abertura", evidencie aos estudantes que o personagem do filme, que se sente profundamente injustiçado, comete crimes motivados pelo sentimento de vingança, não de justiça, mesmo sem mencionar esses conceitos. Os atos de Arthur são, portanto, injustificáveis. Se considerar oportuno, pergunte aos estudantes se eles acreditam que a existência de uma rede de apoio emocional, social e econômica mais robusta pode contribuir para promover justiça e amenizar as dificuldades de pessoas como Arthur. Verifique se a turma conhece algumas das profissões relativas a essas redes de apoio (psicólogos, psiquiatras, educadores), valorizando suas atividades diárias e seus campos de atuação. Demonstre, ainda, que a escuta ativa e acolhedora não é tarefa exclusiva de profissionais e que pode ser utilizada como uma estratégia de acolhimento para todos que estejam sofrendo injustiças.

Pontue também que, nos casos em que é necessário obter ajuda especializada para solucionar conflitos, o acesso à justiça é um direito humano fundamental. Buscá-la por meios legais e obter consenso por meio do diálogo e do respeito ao outro, apesar das divergências, é o tema central desse projeto.

Conheça o projeto

A seção apresenta o projeto aos estudantes. Oriente-os conforme seu planejamento e verifique com a turma e a escola a disponibilidade dos materiais necessários para desenvolvê-lo. Faça uma introdução sobre cada uma das etapas previstas e combine com os estudantes seu cronograma de execução.

Durante a apresentação, comente sobre o lugar das artes na comunicação de ideias e de valores, bem como na representação e na denúncia de aspectos da realidade que incomodam, seja nas interações interpessoais que ocorrem nos ambientes familiares, no círculo de amigos ou na sociedade.

A depender do tempo disponível e do perfil da turma, pode ser oportuno exibir um exemplo de curta-metragem que aborde questões relacionadas aos temas justiça e direitos humanos. Uma sugestão é o premiado *Ilha das Flores*, dirigido por Jorge Furtado e lançado em 1989, com 13 minutos de duração.

Etapa 1 Injustiças: emoções e reações

Nessa etapa, os estudantes identificam e analisam situações de injustiça, tanto as descritas no texto didático como aquelas que observam ou mesmo experimentam, pessoalmente, em seu cotidiano. É esperado que o tema suscite reações variadas, que serão objeto de análise. Por isso, é fundamental manter um ambiente de tranquilidade e confiança na sala de aula.

O texto didático aborda o senso ético que permite identificar o que é justo ou injusto, explorando as possíveis reações diante das injustiças. Associa situações de injustiça aos conflitos que ocorrem na vida pessoal e social e aponta para a necessidade de superá-los (página 175).

As situações apresentadas para a reflexão relacionam-se às desigualdades sociais e raciais presentes no Brasil, enfocando o trabalho doméstico (páginas 176 e 177).

Aproveite a oportunidade para retomar o tema da herança da escravidão e do racismo estrutural no país.

Ao ler e analisar o trecho da obra literária *Solitária,* sugere-se destacar as emoções da personagem Mabel quando criança, adolescente e jovem adulta, momento em que pode transformar sua revolta em indignação e denúncia das injustiças que viveu na infância.

É importante discutir com os estudantes a importância da PEC das Domésticas ao reconhecer o trabalho doméstico como trabalho, e não como troca de favores, marcada pela sujeição e ausência de direitos.

A roda de conversa proposta na atividade 5 (página 178) leva os estudantes a compreender o conceito de injustiça e o que pode ser feito para promover justiça, tomando como base o aprendizado e as reflexões anteriores.

Atividades: respostas e comentários

1. a. Espera-se que os estudantes realizem uma análise do grafite, considerando a articulação entre a frase e o desenho e se essa articulação é prontamente percebida. Essa reflexão deve ser utilizada para responder à questão seguinte; por isso, é importante permitir aos estudantes desenvolver seus argumentos livremente.

b. Essa questão exige dos estudantes uma compreensão histórica. Espera-se que levem em consideração a força do machismo ao longo da história e o que conhecem sobre o movimento feminista, e levantem hipóteses com base nessas reflexões. É possível que afirmem que, no passado, diante da prevalência do machismo e da aceitação mais ou menos generalizada de que as mulheres deveriam fazer o trabalho doméstico, a mensagem do grafite poderia ser considerada uma afronta aos valores sociais. Eles também podem admitir que, há 100 anos, a mensagem poderia ser entendida como tomada de consciência pelas mulheres, que, oprimidas, passaram a lutar por mais direitos. O importante é que eles confrontem a luta por dignidade e igualdade de gênero na atualidade e no passado, avaliando que o combate às injustiças contra as mulheres ganhou os espaços públicos de discussão e está na ordem do dia, apesar das dificuldades que elas enfrentam para obter equidade.

2. a. Mabel denuncia a injustiça no trabalho doméstico e no tratamento dispensado a esses trabalhadores, que, muitas vezes, ficavam disponíveis 24 horas por dia e eram obrigados a viver em espaços reduzidos, o que ela associa ao encarceramento e à solidão.

b. A análise da personagem expõe a hipocrisia de chamar os profissionais domésticos como pessoas "quase da família". Essa artimanha é utilizada para camuflar a relação trabalhista existente entre patrão e empregado, não conceder aos trabalhadores os direitos garantidos por lei e hiperexplorar o seu trabalho.

3. a. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo IBGE, em 2022, os trabalhadores domésticos eram 5,8 milhões de pessoas, 92% delas eram mulheres e, destas, 61,5% eram negras. A análise desses dados pode ser consultada em: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Nota Informativa n. 2/2023**. Trabalhadoras domésticas e políticas de cuidado. Disponível em: https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/7_Orgaos/SNCF_Secretaria_Nacional_da_Politica_de_Cuidados_e_Familia/Arquivos/Nota_Informativa/Nota_Informativa_N_2.pdf. Acesso em: 14 out. 2024.

b. Na maior parte das avaliações, os direitos concedidos a esses profissionais são considerados positivos, mas a informalidade entre os trabalhadores domésticos continua sendo o maior entrave à garantia de seus direitos. Segundo o IBGE, em 2023, 3 em cada 4 trabalhadores domésticos não tinham carteira assinada. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores IBGE**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, quarto trimestre de 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. p. 7).

c. A questão permite aos estudantes refletir sobre os desafios de implementar políticas públicas que busquem minimizar as injustiças sociais (e, também de gênero e raciais, uma vez que a maioria desses trabalhadores são mulheres negras) por meio de leis que inibam o trabalho precário. No caso dos trabalhadores domésticos, a retração da formalização está vinculada a uma série de fatores macroeconômicos, demográficos e conjunturais. Entretanto, a lei garantiu direitos anteriormente ignorados e constitui um instrumento importante para promover o trabalho digno.

4. a. Espera-se que os estudantes percebam que o artista usa a ambiguidade do termo *pardo* empregado como suporte da sua arte e como uma crítica ao desejo de velar a negritude. A série *Pardo é papel* é composta de diversos painéis de grande formato, em que corpos negros anônimos são mostrados em situações cotidianas, o que inclui trabalho, enfrentamentos com a polícia, religiosidade e lazer. Essa questão tem como objetivo levar os estudantes a refletir sobre o recorte racial presente nas estatísticas do trabalho precarizado: os negros estão mais propensos ao desemprego, são a maior parcela da população trabalhadora informal, têm mais dificuldades em progredir na carreira e recebem salários menores do que os brancos. (Os dados numéricos foram retirados de: RODRIGUES, Léo. IBGE: renda média de trabalhador branco é 75,7% maior que de pretos. **Agência Brasil**, 11 nov. 2022. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2022-11/ibge-renda-media-de-trabalhador-branco-e-757-maior-que-de-pretos; e AS DIFICULDADES da população negra no mercado de trabalho. **Dieese**, Especial 20 de novembro – Dia da Consciência Negra, 17 nov. 2023. Disponível em: https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/consciencianegra2023.html. Acessos em: 14 out. 2024).

b. Para responder a essa questão, os estudantes devem conhecer os conceitos de trabalho precarizado e de trabalho plataformizado. Caso eles não tenham essa informação, incentive-os a pesquisar em fontes confiáveis, como a página virtual da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da Agência Brasil,

dos Tribunais Regionais do Trabalho (ou do Tribunal Superior do Trabalho), ou, ainda, artigos científicos disponíveis gratuitamente em bibliotecas virtuais como *SciELO Brasil*. Tanto quanto os motoristas de aplicativos, os entregadores prestam serviços por meio de plataformas digitais e são trabalhadores autônomos, considerados plataformizados. Esse tipo de trabalho é considerado inseguro e mal-pago, e os trabalhadores estão destituídos das garantias previstas pela legislação brasileira. Por isso, conforme as categorias da OIT, esse tipo de trabalho pode ser considerado precarizado, porque priva os sujeitos de diversos direitos. Admitidas as concepções de trabalho decente e do trabalho como um direito humano, conforme os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU e a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o trabalho precarizado, além de instável e inseguro, não gera uma remuneração que garanta dignidade ao trabalhador, sua representação por sindicatos nem possibilidade de crescimento profissional. Além disso, ao contrário do que muitos acreditam, esses trabalhadores têm nível reduzido de autonomia, pois suas atividades e sua remuneração dependem exclusivamente das plataformas para as quais prestam serviços.

c. Os estudantes podem interpretar a obra de arte livremente, mas a questão anterior garante o direcionamento da reflexão. Espera-se que eles aprofundem suas análises a respeito dos dilemas do mundo do trabalho, reconhecendo a importância do trabalho digno e decente e da legislação trabalhista em um contexto em que o trabalho e as competências necessárias para exercê-lo são cada vez mais fluidos e incertos devido ao uso de novas tecnologias.

5. Na dinâmica da roda de conversa, o professor cumpre o papel de mediador, acompanhando as falas dos estudantes, garantindo que as regras acordadas sejam cumpridas. É possível formular outras questões com base nas reflexões da turma. De acordo com o tempo disponível e o perfil dos estudantes, pode-se propor a elaboração de uma conclusão coletiva.

6. a. Na escultura de Alfredo Ceschiatti, reproduzida na página 188, a figura da justiça é representada com base na tradição greco-romana, como uma mulher com os olhos vendados, simbolizando a imparcialidade, e uma espada em posição de descanso, denotando ser uma figura dotada de uma força que pode ser aplicada quando necessário. Por outro lado, no texto, a representação evocada faz referência às tradições religiosas afro-brasileiras, principalmente do candomblé, nas quais a justiça é representada por orixás como Xangô e Oyá (ou Iansã). Na representação descrita no texto, Oyá também carrega uma balança. Seus olhos, contudo, não estão obstruídos, mas sim abertos.

b. Para a promotora de justiça, a figura da "justiça de olhos fechados" não representa a imparcialidade, mas remete a uma "justiça antidemocrática", porque, distanciada do povo, é incapaz de promover efetivamente a justiça.

c. A atividade tem o objetivo de incentivar os estudantes a argumentar sobre as implicações simbólicas das diferentes representações da justiça, segundo as tradições greco-romanas e as tradições afro-brasileiras. A atividade também visa contribuir para que os estudantes exercitem a análise iconográfica.

Agora, é hora de criar

Nessa etapa, os grupos dão o primeiro passo para elaborar o produto final: produzir uma narrativa ficcional com base nas reflexões suscitadas pelo estudo da Etapa 1, em especial a roda de conversa. É recomendável a colaboração do professor de língua portuguesa, mas, caso não seja possível, o professor responsável pela condução do trabalho pode orientar os estudantes com base no roteiro apresentado na página 179. Para as apresentações dos textos elaborados, os estudantes podem ser dispostos em semicírculo, colocando o leitor, ou os leitores, em destaque.

Sugestões

Dissertação

A justiça restaurativa no sistema socioeducativo: análise de uma experiência

Lívia de Souza Vidal. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

A autora analisa a experiência bem-sucedida do uso de rodas de conversa com jovens adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas de internação no estado do Rio de Janeiro.

Etapa 2 Justiça e ética

O texto didático discorre sobre o conceito de justiça em diferentes sociedades antigas: a mesopotâmica, a grega e a romana (páginas 180 a 183). É importante comentar, em linhas gerais, algumas características dessas civilizações, situando-as no tempo e no espaço.

Para abordar a justiça em Atenas no século V a.C., é necessário recuperar os conhecimentos dos estudantes sobre o funcionamento da democracia ateniense e o conceito de pólis, lembrando que ela dizia respeito à comunidade de cidadãos, homens livres que decidiam conjuntamente os destinos da cidade.

Platão defendia o tratamento igualitário em um contexto em que a justiça de Atenas era controlada pela aristocracia. Vale lembrar da importância que o filósofo atribuía à educação. Para ele, o cidadão deveria cultivar a virtude, uma vez que somente o indivíduo virtuoso poderia ser efetivamente justo e governar bem a cidade, afastando-se das ambições pessoais e tendo como objetivo o bem comum.

Para ajudar os estudantes a comparar as ideias de justiça defendidas por Aristóteles e Platão, recomenda-se relacionar as diferenças entre os dois filósofos ao cenário de disputa política entre os defensores da democracia e da aristocracia na cidade de Atenas.

Ao explorar a formação do direito romano, vale lembrar que a promulgação da Lei das Doze Tábuas ocorreu em um

contexto de disputas políticas entre patrícios e plebeus, reforçando a importância, para os últimos, de contar com um conjunto de regras escritas. É importante retomar com os estudantes a relevância do legado cultural romano para a formação do Ocidente europeu (como a língua latina, o direito e o cristianismo).

O debate sobre a relação entre ética e justiça pode ser encaminhado a partir da pergunta: obedecemos às leis por coerção ou por consciência ética? O texto didático discorre sobre as concepções de Immanuel Kant e Jeremy Bentham, filósofos dos séculos XVIII e XIX que refletiram sobre a ética (página 183).

Finalmente, a etapa diferencia justiça e vingança, associando a justiça à racionalidade e às regras estabelecidas pela sociedade, e a vingança às reações emocionais e violentas. Nesse momento, podem ser recuperados os estudos e os debates realizados na Etapa 1. Para isso, a sugestão é explorar a diferença entre revolta e vingança, associando o primeiro sentimento à pulsão criativa e o segundo à destruição: quando se revolta, o indivíduo deseja transformar a situação que o perturba, buscando estratégias e soluções. Essa busca o impele, assim, ao movimento. Já o desejo de vingança não lança o indivíduo a um movimento de transformação, mas de eliminação, de apagamento. Nesse sentido, a vingança é potencialmente destrutiva.

Atividades: respostas e comentários

1. Na Mesopotâmia, as leis eram elaboradas e impostas pelo poder do governante, considerado divino. O Código de Hamurabi, baseado no princípio de Talião, prescrevia aos criminosos penalidades proporcionais e equivalentes aos danos por eles causados. Além disso, diferenciava a gravidade dos crimes e as respectivas penalidades de acordo com a classe social do indivíduo. Nas sociedades greco-romanas, as leis seguiam o princípio da racionalidade, distanciando-se das concepções religiosas. Em Atenas, durante a vigência da democracia (século V a.C.), a justiça era exercida pelos cidadãos, condição exclusiva dos homens livres, filhos de pais atenienses. No mundo romano, prevaleceu o conceito de direito natural, sendo a justiça exercida inicialmente pelos cônsules e depois pelos pretores. A justiça deveria expressar valores universais. A Lei das Doze Tábuas codificou as leis orais até então existentes, dispondo sobre conflitos domésticos e familiares, entre vizinhos e questões patrimoniais (heranças e propriedades). O direito romano influenciou a elaboração de leis no mundo ocidental até o presente, graças ao *Corpus Juris Civilis*, que reuniu e organizou as leis romanas no século VI.

2. Platão defende a existência de uma justiça ideal, perfeita, que não está sujeita à instabilidade e inconstância do mundo sensível. Para ele, a justiça ideal é a que o indivíduo sábio deve buscar pela razão a fim de orientar suas ações. Tal justiça é a mesma para todos os seres humanos, independentemente das particularidades da situação ou do indivíduo. Já Aristóteles não acredita na existência de uma justiça transcendente, apartada do mundo sensível. Para ele, a justiça está em cada sujeito, impelindo-o às boas práticas. A boa justiça é aquela que garante a equidade, assegurando a cada um aquilo que lhe é de direito, considerando necessidades e méritos e preservando o equilíbrio nas relações políticas, sociais e econômicas.

3. a. Para o filósofo, as boas leis devem garantir o bem coletivo, conforme expresso no trecho "[...] nas disposições que tomam sobre todos os assuntos, as leis têm em mira a vantagem comum".

b. A justiça é considerada por Aristóteles a maior das virtudes, a mais completa, pois quem a tem visa ao bem comum, sendo a justiça uma virtude que pode ser exercida em relação ao outro.

4. a. Segundo o texto, Moïse e outros funcionários do quiosque não tinham registro trabalhista e estavam em situação de trabalho análogo à escravidão, modalidade em que o trabalhador é submetido a trabalhos forçados ou a jornadas exaustivas e a condições degradantes de trabalho, além de sofrer restrição de locomoção. Os estudantes também podem associar as injustiças sofridas pelo jovem ao racismo e à xenofobia. Entre as injustiças sofridas, podem ser citadas tanto aquelas relacionadas à supressão dos direitos trabalhistas, quanto as vinculadas à discriminação racial e de origem e à violência.

b. Nas situações descritas no texto, as principais leis são a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e a Lei nº 10.803 /2003, que alterou o Código Penal para tipificar o trabalho análogo à escravidão como crime. A principal instituição é o Ministério Público do Trabalho (MPT), e o profissional, o procurador. A função deles é garantir a ordem jurídica nas relações de trabalho, defendendo os chamados direitos indisponíveis, que são aqueles a que o cidadão não pode renunciar (como o cumprimento das leis trabalhistas), e os direitos difusos, que são aqueles que têm valor social relevante (como dignidade, decência e segurança no trabalho). Por isso, o MPT atua, por exemplo, no combate à discriminação nas relações de trabalho, ao assédio moral, à terceirização ilícita e às fraudes trabalhistas, e busca proteger o trabalhador adolescente e erradicar o trabalho infantil e o análogo à escravidão.

5. A expectativa é que os estudantes avaliem as narrativas criadas com base no aprendizado ocorrido ao longo dos estudos sobre justiça, diferenciando justiça e vingança. A resposta pode ser elaborada pelos grupos e compartilhada com a turma. Os comentários dos colegas e do professor poderão oferecer subsídios para a reelaboração das histórias, caso necessário.

Agora, é hora de criar

A seção apresenta orientações detalhadas para a produção do roteiro do curta-metragem proposto como produto final do projeto. Os estudantes devem estar cientes de que, ao segui-las passo a passo, terão maiores chances de chegar a um bom resultado. Verifique a necessidade de fazer a leitura compartilhada dessas orientações e resolver dúvidas, separando um momento da aula para essa finalidade. É recomendável a colaboração do professor de língua portuguesa e do professor de artes nessa etapa do trabalho.

Sugestões

Livros

Linchamentos: a justiça popular no Brasil
José de Souza Martins. São Paulo: Contexto, 2015.

O autor, que considera os linchamentos populares como um problema endêmico no Brasil, realizou um amplo estudo sociológico, analisando casos ocorridos ao longo de 60 anos.

A filosofia explica grandes questões da humanidade
Clóvis de Barros Filho e Júlio Pompeu. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; São Paulo: Casa do Saber, 2014.

O livro aborda o pensamento de filósofos como Platão e Aristóteles em linguagem simples, por meio de exemplos do cotidiano.

Etapa 3 Direitos e justiça

O texto didático retoma as concepções de Aristóteles (páginas 186 e 187), associando a justiça às ideias de legalidade, imparcialidade e equanimidade, identificando duas dimensões: a primeira considera a distribuição de recompensas e de punições; a segunda procura restaurar o equilíbrio nas relações entre as partes em conflito.

Ao abordar a relação entre justiça, lei e Estado (página 188), explore com os estudantes os conceitos de esfera pública e esfera privada. A esfera privada relaciona-se com a propriedade, que é o domínio do indivíduo e o espaço sobre o qual ele exerce controle. É também a esfera dos afetos e da subjetividade. A esfera pública, por sua vez, é o espaço da vida comum e partilhada entre pessoas. Nessa esfera, o indivíduo deve estar atento às regras combinadas pela coletividade.

Para analisar o papel do Estado brasileiro na resolução de conflitos, é recomendável analisar o quadro "Estrutura do Poder Judiciário brasileiro" (página 188).

A leitura compartilhada do trecho de documento da ONU no Brasil que define as características de um julgamento justo (página 189) pode servir de base para a troca de ideias. Nesse caso, é interessante sugerir que os estudantes identifiquem os princípios defendidos no texto e procurem explicar como eles garantem o exercício da justiça com imparcialidade e equanimidade.

O texto didático recupera a história da Justiça do Trabalho (páginas 190 e 191), aponta seus objetivos e analisa seu papel no fortalecimento da justiça social e na promoção da inclusão social, ao garantir os direitos dos trabalhadores em contextos marcados pelas disparidades de poder entre as partes envolvidas.

Ao tratar da concepção de justiça punitiva-retributiva, uma opção de encaminhamento é promover a leitura compartilhada do trecho do artigo "Direitos humanos, pena de morte e sistema prisional" (página 193), seguida de uma discussão sobre a violação dos direitos humanos nas prisões brasileiras. Pode-se resgatar o sentido da punição e debater as chances de recuperação e de ressocialização dos condenados nas condições das prisões brasileiras, além de considerar as características de uma prisão adequada para favorecer a ressocialização. Essa discussão contribui para introduzir a noção de justiça restaurativa.

Se houver tempo, o estudo sobre o *apartheid* e a história de Nelson Mandela (página 194) pode ser aprofundado, enfatizando a importância da Comissão de Verdade e Reconciliação, que atuou na África do Sul buscando esclarecer as violações dos direitos humanos praticadas durante o regime de segregação racial, a fim de conhecer a verdade e encerrar um ciclo de violência.

Atividades: respostas e comentários

1. a. Os artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que deverão ser consultados pelos estudantes são:

> **Artigo 7º**
>
> Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.
>
> **Artigo 10º**
>
> Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.
>
> ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [1948]. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf. Acesso em: 22 out. 2024.

As disposições da Constituição Federal do Brasil que devem ser consultadas pelos estudantes são:

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
>
> [...]
>
> LV – aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral, são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes.
>
> BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

Espera-se que os estudantes identifiquem, nos dois documentos, os seguintes princípios: a igualdade de todos perante a lei, sem distinções de qualquer tipo; o direito de acessar a justiça; e a garantia, aos litigantes e acusados, de contraditório e ampla defesa.

b. Oriente os estudantes a apresentar argumentos com base em seus estudos ou mesmo na observação da vida cotidiana e dos noticiários. Espera-se que

percebam que, no Brasil, apesar de previstos na ordem legal, vários direitos não são concretizados devido a fatores relacionados a gênero, classe social, raça ou cor.

2. Oriente os estudantes a planejar os quadrinhos antes de desenhá-los, lembrando que a história deve mobilizar informações estudadas e apresentar uma solução pacífica para o conflito. Ao final, a exposição dos desfechos imaginados permite aos estudantes comparar as soluções encontradas pelos colegas e pensar sobre a viabilidade de cada uma delas. Caso haja, na turma, estudantes com deficiência visual, a atividade de desenho pode ser substituída pela criação de um roteiro de audiodescrição dos quadrinhos.

3. Espera-se que os estudantes utilizem com autonomia o que aprenderam ao longo das Etapas 1 e 2 para elaborar o quadro comparativo e o texto.

   A justiça punitiva-retributiva se pauta nas seguintes premissas: seu foco é a pessoa que infringe a lei; a infração é uma violação da lei do Estado e, por isso, entendida como ofensa a essa instituição e à sociedade; o mal causado pela infração é retribuído por meio da aplicação de uma punição ao infrator; essa punição é estabelecida pelo Estado. Na justiça restaurativa, os focos são a vítima (pessoa, grupo ou comunidade) e o dano causado a ela pela infração; e, em vez de retribuir a infração com uma punição, seus objetivos são: a reparação do dano causado pelo infrator, a negociação entre as partes em conflito e, se possível, a restauração das relações afetadas.

Agora, é hora de criar

A seção fornece orientações para que os estudantes confeccionem o *storyboard* a partir do roteiro escrito na Etapa 2, depois de efetuados os ajustes necessários. Esse *storyboard* será utilizado na etapa seguinte (a gravação das cenas planejadas). Será particularmente útil recomendar aos estudantes que identifiquem os diferentes planos nos filmes que costumam assistir (plano aberto, plano americano etc.), verificando os efeitos que produzem no espectador. Assim, eles estarão mais preparados para fazer suas próprias escolhas, de acordo com os objetivos pretendidos. Essa etapa pode ser adaptada para a preparação de um roteiro para a encenação dramática. Em ambos os casos, é recomendável a colaboração do professor de língua portuguesa ou de artes.

Sugestões

Artigo

Da justiça retributiva à justiça restaurativa: caminhos e descaminhos

OLIVEIRA, Samyle; SANTANA, Selma; CARDOSO NETO, Viobaldo. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, n. 28, p. 155-181, 2018.

No artigo, os autores realizam uma revisão bibliográfica acerca dos caminhos percorridos pela justiça criminal após o surgimento do paradigma da justiça restaurativa, conceito que, embora não exclua a punição, abrange outras modalidades de responsabilização.

Dissertação

Justiça restaurativa na escola: perspectiva pacificadora?

Ana Paula Araújo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

A autora analisou a repercussão e os desafios do processo de aplicação de práticas não violentas da justiça restaurativa, como os círculos restaurativos, em escolas da rede pública em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

Etapa 4 Mediação de conflitos

Nessa etapa, os estudantes vão conhecer algumas estratégias de mediação de conflitos como caminho para a promoção da justiça. Além de contribuir para uma cultura de paz no ambiente escolar, o desenvolvimento de estratégias de mediação pelos estudantes possibilita o autoconhecimento, o aprimoramento da capacidade de diálogo e uma compreensão mais profunda do sentido de alteridade. Dessa maneira, favorece o protagonismo juvenil e o exercício da cidadania, na escola e na vida cotidiana.

> Os programas de mediação de conflitos tiveram origem fora do contexto escolar mas rapidamente o modelo foi adaptado às instituições educativas. A mediação escolar abrange a resolução dos conflitos entre estudantes, entre estudantes e adultos e entre adultos. Do que se trata? A mediação é um processo flexível, de carácter voluntário e confidencial, conduzido por um terceiro imparcial – o mediador – que promove a aproximação entre as partes em litígio e que as apoia

na tentativa de encontrar um acordo que permita pôr termo ao conflito. Abordar as disputas escolares através da mediação origina um contexto onde o conflito é encarado como natural, o que permite protagonismo aos intervenientes, enquanto que os valores da solidariedade, tolerância e igualdade são estimulados.

MORGADO, Catarina; OLIVEIRA Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. **Exedra**, Coimbra, n. 1, p. 43-56, jun. 2009. p. 43.

Destaque que as divergências fazem parte da vida cotidiana, pontuando que os desentendimentos frequentemente têm origem na ausência de diálogo entre as partes. Daí a importância da comunicação nesse processo, envolvendo a linguagem e a escuta para produzir consensos.

Ao conversar com os estudantes sobre as características da comunicação não violenta, será útil retomar alguns pontos abordados na Etapa 1, como a importância de reconhecer as próprias emoções e os próprios sentimentos como um dos pontos de partida indicados para o desenvolvimento da mediação. Após identificar as características da comunicação não violenta e da escuta ativa (páginas 198 e 199), solicite aos estudantes que ofereçam exemplos de perguntas que favoreçam o entendimento entre as partes. Outra possibilidade é colocar em debate uma situação de conflito, hipotética ou experimentada pela turma, que poderia ser resolvida positivamente usando as técnicas estudadas.

A mediação e a conciliação são reconhecidas pela justiça brasileira como mecanismos legítimos para a resolução de conflitos. Conforme o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo,

São muitas as vantagens da conciliação e mediação.

- As pessoas resolvem as questões em conjunto e todos saem ganhando;
- É mais rápida do que o processo normal, pois não precisa de produção de provas;
- O acordo é homologado por um juiz, por isso tem força de decisão judicial;
- Os conciliadores e mediadores são capacitados, cadastrados e habilitados pelo [tribunal competente].

É possível utilizar a conciliação/mediação na fase pré-processual, ou seja, antes da distribuição de um processo na Justiça. Para isso, o interessado deve procurar um dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (Cejuscs) para tentativa de acordo [...]. É agendada uma sessão de conciliação e a outra parte recebe uma carta-convite, ou um *e-mail* com o *link* de acesso para os casos de sessões por videoconferência. No dia marcado, conciliadores ou mediadores auxiliam os envolvidos a buscar uma solução para o problema, sob a supervisão do juiz coordenador. Se houver acordo, ele é homologado pelo magistrado e tem a validade de uma decisão judicial.

SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Justiça. **Conciliação e Mediação**. Disponível em: https://www.tjsp.jus.br/Conciliacao. Acesso em: 14 out. 2024.

Atividades: respostas e comentários

1. **a.** Espera-se que os estudantes associem a "costura" mencionada no primeiro quadrinho às modalidades de comunicação que valorizam o entendimento mútuo e condenam a comunicação violenta.

b. A "britadeira" e a "corda de sisal" são metáforas da comunicação violenta: a primeira produz ruído e tem o objetivo de destruir alguma coisa; a segunda é áspera e pode machucar. Portanto, o diálogo "costurado" com essas ferramentas tem caráter agressivo e dificilmente poderá produzir o entendimento entre as partes.

c. Espera-se que os estudantes compreendam que a tirinha demonstra o que deve ser evitado para estabelecer uma comunicação não violenta: o desejo de destruição e a aspereza.

2. A atividade propõe uma experiência prática de escuta ativa, e pode ser feita em classe. Os estudantes vão colocar em prática os procedimentos apresentados na página 199: observação sem julgamentos, identificação e expressão dos próprios sentimentos; reconhecimento de responsabilidades; comunicação das próprias necessidades; e acolhimento da comunicação do outro com receptividade e empatia. Após a leitura da proposta e a formação das duplas, o professor pode marcar o tempo de fala para cada interlocutor, combinando antecipadamente um tempo para que o ouvinte resuma a fala do colega. As dificuldades e as descobertas realizadas durante a experiência de escuta ativa podem ser compartilhadas com a turma, momento que o professor também precisa adotar os mesmos princípios de escuta.

3. A mediação é uma ferramenta empregada para solucionar conflitos e promover acordos entre as partes conflitantes por meio da ação de um terceiro, o mediador, que é uma pessoa qualificada para a função. Essa ferramenta pode auxiliar na promoção de uma solução não violenta para os conflitos, visto que as partes assumem o compromisso de dialogar, falar das dificuldades relacionadas à situação e empenhar-se para equacioná-la e resolvê-la de forma pacífica e conciliada.

Agora, é hora de criar

Oriente os estudantes no planejamento de cada uma das etapas que antecedem a filmagem, considerando os recursos disponíveis na escola. Auxilie-os na distribuição das tarefas, de modo que ninguém fique sobrecarregado. Essa distribuição pode considerar as preferências e aptidões, de acordo com os diferentes perfis de estudantes. Destaque a importância da autorização da filmagem para o uso de imagens de terceiros. Alerte sobre cuidados que devem ser tomados, por exemplo, em relação à segurança e ao manuseio dos equipamentos em espaços públicos.

Sugestões

Livro

Mediação de conflitos na escola: modelos, estratégias e práticas

Maria Carme Boqué Torremorell. São Paulo: Summus, 2021.

A autora, especialista no tema, aborda os fundamentos da mediação de conflitos, seus modelos e âmbitos de aplicação, os passos para sua implementação, com foco na comunidade escolar e apresentando exemplos de experiências bem-sucedidas.

Produzindo

O curta-metragem ou a encenação dramática a serem produzidos pelos estudantes, com o objetivo de apresentar uma situação de injustiça solucionada de forma pacífica, será o resultado de todo o trabalho realizado ao longo do projeto.

Na primeira etapa, os estudantes refletiram sobre as definições de justiça e de injustiça, analisaram casos de injustiça e reconheceram suas emoções e reações diante deles. Em grupos, criaram uma narrativa ficcional sobre uma situação de injustiça e sua respectiva solução.

Na segunda etapa, eles estudaram as noções de justiça na Antiguidade e refletiram sobre as relações entre ética e justiça a partir das contribuições de filósofos da Antiguidade e da Idade Contemporânea. Também diferenciaram as noções de justiça e vingança. Os grupos retomaram a narrativa produzida na Etapa 1 e produziram o roteiro de um curta-metragem ou o texto de uma encenação dramática.

Na terceira etapa, os estudantes refletiram sobre os direitos humanos e sua relação com a justiça, aprenderam as diferenças entre a justiça punitiva-retributiva e a justiça restaurativa e conheceram os objetivos da Justiça do Trabalho no Brasil. Os grupos retomaram o roteiro produzido na etapa anterior e elaboram um *storyboard*.

Na quarta etapa, os estudantes conheceram a mediação de conflitos como estratégia para encontrar soluções pacíficas por meio da produção de consensos e realizaram as filmagens do curta-metragem.

Para finalizar o projeto, os estudantes devem retomar as etapas anteriores, conforme as orientações das páginas 202 e 203. No caso da produção do curta-metragem, eles deverão escolher as cenas, editá-las e montá-las de modo a obter coerência narrativa. No caso da produção de uma encenação dramática, além de avaliar o texto final, eles deverão conferir os cenários, figurinos e objetos de cena que serão utilizados, além de ensaiar falas, gestos e movimentação pelo palco.

Incentive a turma a escrever um parágrafo com a sinopse do filme ou da encenação, narrando resumidamente a história que será contada de forma clara e coerente. Uma opção é apresentar a sinopse para toda a turma. As impressões e os comentários dos colegas podem ser incorporados ao produto final.

É necessário combinar antecipadamente com a direção e a coordenação da escola a realização do festival. Caso não seja possível acolher toda a comunidade escolar ao mesmo tempo, a depender dos espaços da escola, pode-se organizar apresentações para grupos menores, ou compartilhar as produções apenas com algumas turmas da escola.

Avaliando

A metodologia de projetos sugere a adoção da avaliação formativa, contínua. Nesse sentido, é recomendável que os estudantes realizem as autoavaliações ao final de cada etapa e façam as avaliações finais após a conclusão e apresentação do produto final. Durante o processo, os estudantes e os professores poderão acompanhar a evolução do trabalho e fazer os ajustes necessários.

Para isso, acompanhe as produções intermediárias (narrativa ficcional, roteiro, *storyboard*, filmagens) elaboradas pelos grupos, verificando se estão de acordo com os objetivos propostos em cada etapa e oferecendo devolutivas que contribuam para o aprimoramento do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.

Com base em uma pesquisa nacional, a obra analisa diversas dimensões da condição juvenil no Brasil contemporâneo relacionadas a educação, trabalho, cultura e política, trazendo uma abordagem abrangente sobre as demandas e a inclusão social dos jovens.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

A obra reúne práticas pedagógicas centradas no protagonismo estudantil por meio de metodologias ativas, integrando conteúdos e tecnologias digitais aos interesses dos estudantes.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

O livro oferece diretrizes para a implementação de uma abordagem que promove o engajamento dos estudantes, propondo o trabalho com problemas reais e incentivando a colaboração e soluções criativas.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

O artigo apresenta reflexões sobre os estudos do campo da educação voltados para a promoção da autonomia dos estudantes, sobretudo a respeito do uso de metodologias ativas, destacando algumas possibilidades de emprego dessas metodologias.

BRASIL. Ministério da Educação. O que muda no Ensino Médio a partir de 2025. **Notícias [do MEC]**, 2 ago. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025. Acesso em: 11 out. 2024.

A matéria elaborada pela Assessoria de Comunicação Social do MEC apresenta uma lista com as respostas às principais dúvidas relacionadas à reestruturação do Ensino Médio promovida pela Lei nº 14.945/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

O documento estabelece o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, indicando as competências e habilidades esperadas de cada área do conhecimento em todas as suas etapas.

CAFFAGNI, Carla Wanessa do Amaral. Qual a função social da escola? Reflexões de nuances sociais e políticas a respeito da instituição escolar. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-18, jan./mar. 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CGxSk5mzHLNFYSFC7zrzWTn/?lang=pt. Acesso em: 10 out. 2024.

O ensaio reflete sobre a função social da escola, discutindo seu papel histórico na organização de classes e os conhecimentos que circulam no ambiente escolar. Analisa, também, a atual crise da educação, bem como a tensão entre liberdade e disciplina no contexto brasileiro das desigualdades escolares.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília, DF: CNE; MEC; Secadi, 2013.

A publicação do Ministério da Educação organiza planos para garantir o direito universal à educação e promover a inclusão social, tomando como base a diversidade cultural, social e humana. Considerando diversas modalidades de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica têm por objetivo desenvolver sistemas educacionais inclusivos baseados em justiça social e pluralidade.

DELL'ISOLA, Regina Péret. Inferência na leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/inferencia-na-leitura. Acesso em: 2 out. 2024.

O verbete apresenta e analisa o conceito de *inferência* no contexto de ensino e aprendizagem relacionado a alfabetização, leitura e escrita.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

A autora discute a importância do diálogo entre disciplinas nas ciências humanas, especialmente na pesquisa histórica. Ela explora como a interdisciplinaridade enriquece a compreensão de fenômenos sociais e contribui para uma investigação mais ampla. A obra destaca teorias, métodos e práticas, além de ressaltar sua relevância na formação de professores e no desenvolvimento do conhecimento acadêmico.

GARCIA, Othon Moacir. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever aprendendo a pensar. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.

A obra se configura como um guia para o ensino de redação, tendo como foco a organização de ideias, o uso do vocabulário expressivo e a construção de parágrafos eficientes para a aplicação de técnicas de argumentação e de escrita formal.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

A obra analisa os diferentes níveis de interação entre disciplinas por meio de uma perspectiva epistemológica brasileira articulada ao desenvolvimento das propostas de Eich Jantsch. O livro apresenta, define e ilustra, entre outros, os conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2013.

A obra reúne um conjunto de artigos sobre a avaliação da aprendizagem, compreendendo-a sob um ponto de vista que distingue as condutas de "examinar" e as de "avaliar" e que defende a transição da verificação, de viés autoritário, segundo o autor, materializada, por exemplo, em exames classificatórios e de seleção, para a avaliação da aprendizagem que visa ao diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem e à inclusão dos estudantes.

MACHADO, Nílson José. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e os desafios da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

O artigo analisa diferentes aspectos complementares relacionados ao conceito de competência no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

A obra aborda a educação inclusiva, tendo como princípio o direito universal à educação. Ao longo do livro, os autores reforçam a defesa da educação inclusiva como oportunidade de promover uma série de transformações na escola.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

Neste livro, o sociólogo e filósofo Edgar Morin defende a importância do pensamento complexo e investiga os meios pelos quais se pode pensar de um modo não simplificador, evitando a distorção das realidades e dos fenômenos de que tratam o conhecimento científico.

PENIDO, Anna. Qual aluno queremos formar? **Nova escola**, 2024. Disponível em: https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/2/qual-aluno-queremos-formar. Acesso em: 10 out. 2024.

O artigo discute como a BNCC orienta a Educação Básica no Brasil, visando formar estudantes integralmente preparados para enfrentar desafios contemporâneos. Destaca a importância de desenvolver competências além dos conteúdos tradicionais, como pensamento crítico, empatia e cidadania.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O livro aborda a complexidade da avaliação educacional, destacando os antagonismos entre as lógicas de seleção e formação. A obra reúne textos que exploram a relação entre avaliação e decisões pedagógicas, enfocando a avaliação como parte de um sistema de ação.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília, DF: Unesco, 2004.

A obra explora a importância de desenvolver políticas públicas que atendam às múltiplas necessidades das juventudes no Brasil, destacando essa população como estratégica e vulnerável, e enfatiza a criação de políticas inclusivas que promovam seu desenvolvimento integral.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2010.

O livro oferece uma abordagem prática para o ensino de competências cognitivas, focando no desenvolvimento de habilidades que podem ser aplicadas de forma eficaz em situações reais e específicas. A obra demonstra como o que é aprendido pode ser transferido para o cotidiano, promovendo uma aprendizagem significativa.

ISBN 978-85-16-14164-6

