

Empoderar crianças e jovens para a cidadania global

FUNDAMENTOS E PROGRAMA
COM ATIVIDADES E REFERÊNCIAS,
DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO

FERNANDO M. REIMERS
VIDUR CHOPRA
CONNIE K. CHUNG
JULIA HIGDON
E. B. O'DONNELL

Fundação **Santillana**



**Empoderar
crianças e jovens
para a cidadania
global**

Empoderar crianças e jovens para a cidadania global

FUNDAMENTOS E PROGRAMA
COM ATIVIDADES E REFERÊNCIAS,
DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO MÉDIO

FERNANDO M. REIMERS
VIDUR CHOPRA
CONNIE K. CHUNG
JULIA HIGDON
E. B. O'DONNELL

Fundação **Santillana**

 **MODERNA**

© da edição original em inglês 2016, Fernando M. Reimers, Vidur Chopra, Connie K. Chung, Julia Higdon e E. B. O'Donnell.

© da edição brasileira 2017, Editora Moderna.

Esta obra foi licenciada por meio da Creative Commons Attribution 4.0 International License. Para consultar uma cópia deste licenciamento, acesse: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>>. Todos os direitos reservados.

Diretoria de Relações Institucionais

Luciano Monteiro

Karyne Arruda de Alencar Castro

Coordenação da Produção Editorial e Edição

Ana Luisa Astiz

Tradução

Danielle Salles e Ana Luisa Astiz

Revisão

Lessandra Carvalho, Luciana Passos, Juliana Caldas e Maria A. Medeiros

Assistência editorial

Lígia Arata Barros

Projeto Gráfico

Paula Astiz

Editoração Eletrônica

Paula Astiz Design

Nota do Editor

A edição brasileira manteve a estrutura escolar adotada pelos autores: *kindergarten* equivale à educação infantil para 5 anos; *elementary school* (às vezes “primário” no livro) compreende do primeiro ao sexto anos; *middle school* (ou “intermediário”) compreende sétimo e oitavo anos; e *high school* (ou “secundário”) compreende nono a décimo-segundo anos (na estrutura dos doze anos de educação básica no Brasil, primeiro a quinto anos são ensino fundamental 1, sexto a nono anos são ensino fundamental 2; o ensino médio, a seguir, tem três anos). Foram mantidos o título do programa, World Course (Curso sobre o mundo, em tradução livre), e a maioria das recomendações de conteúdo da edição original em inglês. Quando houver menção a atividades em Nova York (sede da escolar internacional Avenues, para a qual o World Course foi criado), o leitor deve considerar o contexto de sua cidade ou de seu país e fazer as adaptações necessárias.

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

Empoderar crianças e jovens para a cidadania global : fundamentos e programa com atividades e referências, da educação infantil ao ensino médio / Fernando M. Reimers...[et al.] ; [tradução Danielle Salles]. — São Paulo : Moderna, 2017.

Na pág. de rosto: Fundação Santillana

Outros autores: Vidur Chopra, Connie K. Chung, Julia Higdon, E.B. O'Donnell

Título original: Empowering global citizens

Bibliografia.

ISBN: 978-85-16-10835-9

1. Cidadania global — Estudo e ensino 2. Educação e globalização 3. Educação infantil 4. Educação multicultural 5. Ensino fundamental 6. Ensino médio 7. Globalização - Estudo e ensino 8. Planejamento curricular — Estudos interculturais I. Reimers, Fernando M. II. Chopra, Vidur. III. Chung, Connie K. IV. Higdon, Julia. V. O'Donnell, E.B.

17-08107

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação para a cidadania global 370.115

- 7 **Apresentação**
- 17 **Educação para o mundo do século 21:
a criação de um curso de cidadania global**

PARTE I:

O WORLD COURSE – EDUCAÇÃO INFANTIL A OITAVO ANO

- 83 **Educação infantil:
nosso mundo é belo e diverso**
- 109 **Primeiro ano:
somos um único povo com
necessidades universais**
- 129 **Segundo ano:
nós e os outros**
- 151 **Terceiro ano:
compreender a interdependência global
por meio do empreendedorismo em
uma fábrica de chocolate**
- 183 **Quarto ano:
ascensão (e queda) das civilizações
antigas e modernas**
- 203 **Quinto ano:
liberdade e direitos individuais –
mudanças sociais nos direitos
dos indivíduos**
- 249 **Sexto ano:
valores e identidades
de pessoas e instituições**

287 **Sétimo ano:
impulsionar a mudança pela organização
coletiva e pelo estudo de casos**

337 **Oitavo ano:
migração**

PARTE II:

O WORLD COURSE – NONO A DÉCIMO SEGUNDO ANOS

371 **Maior autonomia para estudar**

375 **Curso semestral 1:
o meio ambiente**

387 **Curso semestral 2:
sociedade e saúde pública**

403 **Curso semestral 3:
conflitos e soluções globais**

431 **Curso semestral 4:
economia do desenvolvimento –
crescimento e desenvolvimento na
América Latina**

453 **Curso semestral 5:
tecnologia, inovação e globalização**

473 **Conclusão e novos começos**

475 **Autores**

Apresentação

CLAUDIA COSTIN

Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais da Fundação Getúlio Vargas (CEIPE-FGV). Foi secretária de Educação do município do Rio de Janeiro, vice-presidente-executiva da Fundação Victor Civita e secretária de Estado da Cultura de São Paulo

A universalização do acesso às escolas, bem como a formação de instituições democráticas no mundo, é um fenômeno relativamente novo no curso da história da humanidade e, até certo ponto, inconcluso. Até o início do século 19, a escola foi desenhada para atender a interesses de elites ou de classes médias em ascensão – muitas vezes associadas às instituições religiosas – e não para criar igualdade de oportunidades para todos ou desenvolvimento econômico e, menos ainda, coesão social. O papel da escola era, nesse contexto e em sua natureza, segregativo.

No século 20, esse modelo de instituição educacional foi se modificando devido às transformações sociais e econômicas da época. Em virtude da noção recente de que a educação está relacionada com produtividade e desenvolvimento econômico, e de que é um direito humano básico, passou-se a diversificar e expandir os sistemas educacionais para garantir acesso à escola para todos. A educação e a escola passaram a ter, no imaginário social, um papel unificador entre povos, sendo consideradas alavancas para a solução de problemas estruturais da sociedade.

Durante esse processo, houve uma ênfase grande no desenvolvimento de habilidades rotineiras, muitas vezes atreladas a competências cognitivas de escrita e leitura. Embora importante, essa perspectiva não atentava para a formação integral da criança e o desenvolvimento de características como autonomia e criatividade.

Ainda vemos hoje a educação e as escolas como uma matriz geradora de oportunidades capaz de mudar a realidade de vida de

crianças e jovens. Contudo, essa promessa é muitas vezes desafiada, dada a forma como as escolas e os processos educacionais são geridos. O modelo de escola do século 20 não atende mais às demandas sociais, econômicas e ambientais do século 21.

Reconhecemos o fato de existir um novo movimento global que propõe mudanças intrínsecas no modelo industrial de ensino do século 20, baseado em conhecimentos enciclopédicos, competências mecânicas e habilidades manuais e rotineiras, que ainda constituem a base de muitos processos pedagógicos e de gestão escolar no Brasil e no mundo.

Para que a escola e a educação possam realmente concretizar esse papel unificador, devemos embarcar no movimento que clama por um modelo de escola comprometido com o aprendizado personalizado de cada aluno e sua capacidade de pensar, ou seja, de desenvolver raciocínio crítico, reflexivo e criativo; uma proposta que abarque, além da aquisição de habilidades cognitivas, um conhecimento de mundo amplo e profundo, associado, também, ao desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes – ou seja, uma escola cujo papel seja, além de unificador, transformador.

Para que esse papel transformador se concretize, é necessária uma abordagem interdisciplinar, voltada para o ensino de competências globais e para a formação integral da criança. Trata-se de um processo no qual os estudantes compreendem áreas de conhecimento e modelos de pensamento por meio de disciplinas integradas, adquirindo um entendimento mais coeso e robusto para solucionar as questões complexas e multifacetadas deste novo século.

De fato, muitos dos problemas sistêmicos que enfrentamos, como corrupção, crises humanitárias e mudança climática, são de natureza multifacetada, requerendo, portanto, contribuição de vários campos do conhecimento e colaboração global. Não existem barreiras nacionais para os desafios do século 21 e, dessa forma, tampouco devem existir obstáculos para o conhecimento e para a colaboração global nas sociedades e nas escolas.

O currículo tem papel fundamental nesse processo de transformação. Afinal, é ele que prioriza conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidos pelos alunos, estabele-

cendo seus direitos de aprendizagem. Também define os ensinamentos que serão trabalhados na formação inicial e continuada dos professores. Quando um currículo enfatiza conhecimentos fragmentados e enciclopédicos, a formação docente tenderá a ser fragmentada e superficial, impactando negativamente a aprendizagem. Nesse sentido, temos que repensar o currículo, os planos de aula e as estratégias pedagógicas, com enfoque em competências globais, especialmente a de pensar o mundo em que estamos inseridos e de formar crianças e jovens capazes de propor soluções concretas para os problemas que se apresentam.

O livro *Empowering Global Citizens – A World Course*, do professor Fernando Reimers, com quem tive a honra de trabalhar, parte da visão de que a educação pode realizar esse papel unificador e transformador, e de que toda criança tem o direito de obter uma formação integral. Nesta obra, Reimers trabalha com uma proposta inovadora para o currículo e os planos de aula da educação infantil até os anos finais do ensino médio, de maneira alinhada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) aprovados recentemente pela Organização das Nações Unidas (ONU) e com as necessárias competências cognitivas e socioemocionais do aluno.

O trabalho de Fernando Reimers é pioneiro e visionário. Além de incluir tópicos relevantes para educadores e estudantes de todo o mundo, ele reflete criticamente sobre o modelo de escola que temos e propõe soluções criativas e concretas para a transformação de que precisamos.

Como pesquisador e professor da Harvard University nos Estados Unidos, ele lidera, com outros educadores espalhados pelo mundo, uma agenda inclusiva voltada à educação integral. Esse trabalho é essencial para a formação de cidadãos globais do século 21, pessoas que compreendem seu papel no planeta e enxergam no outro sua humanidade compartilhada.

Que possamos não apenas apreciar este belo trabalho do professor Reimers, mas também contribuir com seu projeto educacional em nossas escolas, concretizando assim seu papel unificador e transformador: empoderar as crianças e jovens para que alcancem seu potencial e fomentem a igualdade de oportunidades e a paz entre todos os povos. Boa leitura!

ENDOSSOS AO LANÇAMENTO DO WORLD COURSE

Em 2015, a comunidade internacional estabeleceu um novo percurso para as pessoas, o planeta e a prosperidade nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da Organização das Nações Unidas (ONU). Eles se somam a uma pauta universal ancorada em direitos humanos que invoca o espírito de solidariedade e de responsabilidade pela inclusão de todos. A educação – que consta como o quarto objetivo – é a força mais transformadora para fomentar a mentalidade, os valores e as habilidades novos necessários para moldar o futuro fundamentado na consciência de nossa humanidade e ancorado no respeito a nossa formidável diversidade, com a certeza de que, em qualquer idade, temos capacidade de iniciar ações benéficas para nós e para os outros. Não é por acaso que a educação para a cidadania global está incluída nesse objetivo. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) tem liderado ações para esclarecer esse conceito e demonstrar sua importância crucial para aprender a conviver em todas as sociedades. Nosso desafio é trazê-lo para as salas de aula do século 21, para as escolas e para as comunidades. Com esse espírito em mente, felicito o professor Reimers e sua equipe por mostrarem como fazer isso por meio deste *World Course*, que apresenta um currículo estimulante, interativo e baseado em projetos para todo o ciclo educacional, a partir da educação infantil. A perspectiva internacional, a abordagem humanista, a visão histórica e as atividades criativas multidisciplinares proporcionam um material rico e abrangente para educar cidadãos globais dotados de valores e competências interculturais para serem artesãos da paz e do desenvolvimento sustentável. Espero que ele seja amplamente compartilhado e inspire uma maior colaboração global.

IRINA BOKOVA

Diretora-geral da Unesco

As escolas precisam cada vez mais preparar os jovens para um mundo interconectado, onde viverão e trabalharão com pessoas de diferentes origens e culturas. Este livro contribui para esse objetivo nobre ao estabelecer as bases de um currículo abrangente

para formar cidadãos globais que possam enfrentar os desafios e as oportunidades do século 21. Congratulamo-nos com essa iniciativa que reforça as atitudes, os valores e o conhecimento das gerações futuras sobre questões globais – algo que a própria Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) promove ativamente por meio dos estudos PISA e da iniciativa Global Competency for an Inclusive World (Competência Global para um Mundo Inclusivo, em tradução livre) – para que nossos filhos possam prosperar em um mundo de rápidas mudanças.

ANGEL GURRÍA

Secretário-geral da OCDE

Mais do que nunca, nosso mundo necessita de cidadãos e líderes “equipados” com uma empatia informada. Isso significa que uma educação moderna deve ir além de proporcionar aos alunos os conhecimentos e as competências tecnológicas de que necessitam para operar em um mundo cada vez mais conectado. Devemos também ajudá-los a desenvolver habilidades sociais e emocionais para entender as perspectivas do outro e abordar os problemas de maneira colaborativa e conscienciosa. *Empowering Global Citizens – A World Course* é uma ferramenta maravilhosa que educadores podem usar para criar esse tipo de ambiente de aprendizagem. É encorajador e emocionante imaginar o que uma geração de estudantes formados assim será capaz de realizar no futuro.

YO-YO MA

Violoncelista e fundador do projeto Silkroad

Gostaria que este livro tivesse existido quando eu era mais jovem. *Empowering Global Citizens – A World Course* apresenta uma abordagem visionária e prática para ajudar os alunos a compreender as complexidades, interdependências e oportunidades que existem em nosso mundo em rápida globalização.

JOHN WOOD

Fundador da Room to Read

O futuro da indústria e das empresas depende cada vez mais de indivíduos talentosos que compreendam e criem oportunidades em meio à complexidade de um mundo profundamente interdependente e que muda com tanta velocidade. Este livro provocativo explica como tal talento pode ser cultivado de maneira sistemática desde cedo por meio de programas inovadores de educação global. Pessoas interessadas na competitividade futura de indústrias e nações devem ler este livro.

JORGE PAULO LEMANN

Empresário suíço-brasileiro

Empowering Global Citizens – A World Course é o tipo de iniciativa que o mundo necessita para realizar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para que todos possam alcançar a paz. O programa promove as muitas características de que os estudantes, futuros cidadãos do mundo, precisam hoje – pensamento crítico, cooperação, ética, competência, consciência intercultural e muito mais. Esse deve ser um currículo obrigatório para cada aluno em todas as escolas.

SAKENA YACOBI

Fundadora e diretora do Instituto de Aprendizagem do Afeganistão

À medida que o mundo fica cada vez mais populoso, conectado e complexo, a necessidade de ensinar e compreender os princípios da cidadania global será uma moeda intelectual e a linguagem comum para o bem maior. A mãe natureza não tem compaixão, mas os seres humanos devem cultivar essa capacidade! Como um dos dez finalistas do Global Teacher Prize e campeão do Project Based Learning de 2016, acredito que empatia, compaixão, responsabilidade [em relação aos problemas], opinião e escolha conduzirão a próxima geração de professores e estudantes, criadores e executantes, inovadores e iteradores, disruptores e agentes de mudança para um mundo mais justo, forte e igualitário. O professor Reimers e sua equipe compilaram um abrangente plano de ação geral para educar e capacitar uma multidão de pessoas de acordo com o le-

gado dos agentes de mudança para esta e para as futuras gerações; *Empowering Global Citizens – A World Course* é leitura obrigatória para professores, estudantes e guerreiros em busca da igualdade em todo o mundo, para que juntos possamos prosperar e cultivar algo maior!

STEPHEN RITZ

Fundador da Green Bronx Machine e professor da Public School 55, Bronx, Nova York

Como empreendedor de internet que construiu uma das mais populares redes sociais, vejo todos os dias como é importante ter habilidades de letramento digital, cidadania global e responsabilidade social. Congratulo o professor Fernando Reimers, da Harvard Graduate School of Education, e sua equipe por terem criado um currículo completo e integrado para desenvolver as habilidades cognitivas, intrapessoais e interpessoais necessárias para trabalhar no ambiente global e tecnológico do século 21, e por compartilhar esse programa livremente para que todos possam lê-lo e apreciá-lo. Este não é apenas um guia útil para educadores que querem fazer com que seus alunos sejam agentes de mudança. Ele tem sido uma leitura essencial para mim e me mostrou como criar melhores programas de treinamento corporativo para meus funcionários, além de ampliar meus próprios horizontes culturais.

PONY MA

Fundador e CEO da Tencent Inc.

A reforma fundamental da educação determinará se e como nos adaptamos a uma sociedade global cada vez mais interconectada e voltada para a tecnologia. A educação para a cidadania global será um componente-chave dessa reforma, e o livro *Empowering Global Citizens – A World Course* apresenta um caminho importante e prático para os currículos do futuro.

KLAUS SCHWAB

Fundador e presidente-executivo do Fórum Econômico Mundial

Para que nossa sociedade possa enfrentar os desafios e perceber as oportunidades do próximo século, precisamos de uma nova definição de cidadania – uma que prepare os indivíduos para pensar e agir além das próprias fronteiras. Este livro apresenta um currículo inovador e abrangente de Educação Básica criado para preparar cidadãos verdadeiramente globais. Trata-se de um manual oportuno e essencial para os educadores que desejam ter impacto em todo o mundo.

JAMES E. RYAN

*Reitor e professor titular da cadeira “Charles William Eliot”
da Harvard Graduate School of Education*

Empowering Global Citizens – A World Course é um recurso inestimável para educadores que desejam compreender que o único caminho para um mundo inclusivo, pacífico e sustentável é transformar os alunos de hoje em líderes preparados para trabalhar em conjunto na promoção de mudanças positivas apesar das diferenças. O professor Reimers e seus colegas apresentam a justificativa para o desenvolvimento de cidadãos globais, as ferramentas práticas para o desenvolvimento da competência intercultural e a orientação ética e os conhecimentos, as habilidades e mentalidades necessários para nos conduzir na direção de um mundo interconectado e desafiador.

WENDY KOPP

Fundadora da Teach for America, CEO e cofundadora da Teach for All

Os desafios imensos que enfrentamos atualmente exigem um esforço coletivo que ultrapassa as fronteiras de qualquer comunidade ou país. A educação para a cidadania global é reconhecida no Objetivo 4 da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável, o “objetivo da educação”, como uma ferramenta crucial para colocar os estudantes no caminho do enfrentamento dos desafios transnacionais modernos, de modo a contribuir para um mundo mais pacífico e sustentável. À medida que embarcamos em uma nova agenda para a educação, a educação para a cidadania global é

de suma importância. Com *Empowering Global Citizens – A World Course*, Fernando Reimers e seus colaboradores oferecem uma contribuição pertinente a esse respeito. O trabalho não só detalha o racional para a ECG e a necessidade urgente de sua ampla adoção, mas também serve como um guia de valor inestimável para aqueles que procuram traduzir os princípios da ECG em prática em todos os níveis da educação de uma criança, plantando as sementes para o futuro sustentável e pacífico que todos desejamos.

GWANG-JO KIM

Diretor do Escritório Regional da Unesco para a Educação na Ásia

É maravilhoso ver este profundo argumento para uma educação rigorosa e um currículo detalhado destinado a cultivar a compreensão e a capacidade de resolver problemas globais e de fazer os direitos humanos avançarem! Ao disponibilizar suas ideias e os recursos disponíveis através da licença Creative Commons, os autores inspiram colaboração e discussões engajadas.

MARTHA MINOW

Reitora “Morgan e Helen Chu” e professora da Harvard Law School

Educação para o mundo do século 21: a criação de um curso de cidadania global

FERNANDO M. REIMERS, VIDUR CHOPRA, CONNIE K. CHUNG,
JULIA HIGDON e E. B. O'DONNELL

A educação para a cidadania global é essencial para a criação de um mundo com paz sustentável – um mundo sem pobreza ou fome e onde todos têm acesso à saúde e à educação. Um mundo onde mulheres e homens têm as mesmas oportunidades, contam com água limpa e saneamento, usam fontes renováveis de energia, trabalham em bons empregos e vislumbram crescimento e prosperidade criados pela indústria e pela inovação. Um mundo onde reduzimos as desigualdades, criamos cidades e comunidades sustentáveis, praticamos o consumo responsável e abolimos comportamentos que alteram o clima ou prejudicam a vida neste planeta. Um mundo onde honramos e protegemos a vida subaquática e em terra. Um mundo de paz e justiça para todos. Esses são os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o pacto adotado pelas Nações Unidas em 2015 para promover o bem-estar global sustentável (ONU, 2015). Uma educação de qualidade para todos não é apenas uma dessas metas, mas o tema central para a realização de todos os outros ODS (Reimers & Villegas-Reimers, 2015).

Se o propósito da educação é capacitar todas as crianças e jovens para que se tornem cidadãos globais, devemos elevar o nível de nossas aspirações sobre o que significa educar bem. A urgência de preparar todos os estudantes para serem cidadãos globais exige programas inovadores, que utilizem novas formas de ensino e aprendizagem. Esses currículos também devem proporcionar a todos oportunidades de desenvolver as predisposições, os conhecimentos e as capacidades necessárias para compreender o mundo em que vivem, dar sentido à maneira como a globalização molda suas vidas e ser bons colaboradores e agentes dos ODS. No entanto, os currículos não são, naturalmente, autoexecutáveis. Para propiciar uma boa aprendizagem, precisamos de professores qualificados e preparados para ensinar, de materiais e recursos adequados que personalizem esse processo, de escolas e sistemas onde existam parcerias com a comunidade e com as famílias e de gestores eficazes e incentivadores da melhoria contínua (Reimers, 2009; Powell & Kusuma-Powell, 2011; Kay & Greenhill, 2013). Todos esses elementos são importantes porque, juntos, compõem um sistema que incentiva o aprendizado mais robusto e também o ensino. Embora o currículo não seja o único elemento, tem importância singular. Dado que os ODS exigem uma abordagem nova e urgente sobre a educação para a cidadania global, deve-se começar pela discussão sobre os currículos.

Este livro apresenta um currículo de educação para a cidadania global abrangente, rigoroso e coerente, para ser implementado desde o *kindergarten* (educação infantil para 5 anos) até a *high school* (ensino médio), concebido com a intenção de formar cidadãos para o mundo. Também fornecemos a lógica e os princípios dessa educação; uma revisão de suas raízes históricas; e uma análise de diferentes abordagens, discutindo o papel da aprendizagem experiencial, a aprendizagem centrada no estudante, e a relação entre educação global e educação do século 21. Por fim, apresentamos os fundamentos conceituais do currículo que desenvolvemos. Esperamos que este trabalho sirva como provocação e estimule a inovação curricular e pedagógica, bem como adaptações das ideias aqui apresentadas, que estão alinhadas com os objetivos e bases conceituais de nosso trabalho.

Concebemos este programa na esperança de que fosse adotado pela Avenues: The World School, uma escola de elite inovadora que opera em Nova York, Estados Unidos, e que planeja estabelecer filiais em cidades importantes ao redor do mundo. Depois deste capítulo, apresentamos o currículo propriamente dito, tal como o concebemos antes de a Avenues começar a funcionar. Observamos que ele é o alicerce para o “World Course”, um componente muito importante da proposta da Avenues. O World Course tem sido desenvolvido continuamente desde que a escola começou a funcionar, mas esse aspecto não é o foco deste livro. Como criamos o currículo para uma escola dotada de muitos recursos estabelecida na cidade de Nova York, será necessário adaptar algumas das propostas para usá-lo em outros contextos. Por exemplo: algumas atividades envolvem explorar a cidade, visitar seus museus ou entrevistar pais cujas profissões e nacionalidades estão presentes na comunidade da Avenues. Embora algumas dessas propostas não sejam viáveis em outros lugares, os princípios subjacentes à escolha delas podem ser generalizados e adaptados por meio da exploração de equipamentos e instituições locais e envolvimento dos pais e membros da comunidade como fontes de conhecimento e experiência. Pelas mesmas razões, as referências estão em inglês, e sua utilização em países onde se ensine em outros idiomas exigirá a identificação de recursos adequados nessas línguas.

O objetivo deste livro é disponibilizar o World Course para educadores de todo o mundo, para que o utilizem da maneira que considerarem apropriada, à medida que apoiam seus alunos no processo de se tornarem cidadãos do mundo. Acreditamos estar no alvorecer de uma nova era, na qual a abordagem global será uma parte significativa da transformação da educação no século 21. Essa transformação não necessitará de extensões lineares do que foi ensinado no passado ou dos caminhos pelos quais o conhecimento foi transmitido, mas de uma mudança fundamental: repensar o processo de ensino e aprendizagem. Uma inovação de tal alcance e profundidade exigirá esforços de muitos indivíduos e organizações. Esperamos que muitos desses inovadores da área educacional criem um ambiente mais eficaz e modalidades relevantes de educação para a cidadania global. Para facilitar a elabo-

ração criativa sobre nosso trabalho, utilizamos a licença “Creative Commons”, que é menos restritiva, e publicamos este livro tanto em versão impressa como eletrônica. Esperamos que os usuários deste currículo façam modificações em nossa proposta para atender melhor ao contexto em que atuam, assim como o fizeram os educadores que o receberam antes. Sabemos que a utilização ampla e global do World Course exigirá adaptações a contextos específicos, bem como a atualização das referências incluídas neste livro, à medida que novos recursos instrucionais se tornarem disponíveis. Nosso objetivo em apresentar um programa totalmente desenvolvido que reflita os princípios articulados neste capítulo é ilustrar a abordagem rigorosa e coerente, concebida com base em um mapeamento claro de um currículo alinhado com o objetivo de desenvolver cidadãos globais. Vemos esses princípios como um meio de permitir que outras pessoas desenvolvam um programa apropriado para configurações e circunstâncias particulares com base no que oferecemos, adaptando e reinventando conforme necessário.

1. AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO PARA O COSMOPOLITISMO

A ideia de que as escolas devem auxiliar os alunos a aprender sobre diferentes culturas é tão antiga quanto a própria educação. Historicamente, a educação destinava-se a ajudar as pessoas a transcender suas circunstâncias imediatas e obter uma perspectiva mais cosmopolita. O cosmopolitismo é a noção de que os seres humanos estão ligados por um conjunto compartilhado de valores – isto é, por aspectos comuns que transcendem elementos socialmente construídos de nossa identidade. Essa ideia tem pelo menos 2 mil anos e é expressa na frase “Homo sum: humani nil a me alienum puto” (Nada do que é humano é estranho para mim), de Terêncio, um dramaturgo da República Romana¹.

1. Terêncio, cujo nome completo era Publius Terentius Afer, foi um dramaturgo da República Romana (195-159 a.C.). Nascido no Norte da África, foi levado a Roma como escravo para servir a um senador romano, que, por fim, o libertou.

A resistência de vários líderes religiosos à violenta colonização da América Latina pelos conquistadores espanhóis despertou ainda mais o interesse pelo cosmopolitismo. Por exemplo, os frades dominicanos Antón de Montesinos e Bartolomeu de las Casas desafiaram a violência contra as populações indígenas argumentando que os índios tinham os mesmos direitos e a mesma dignidade que os conquistadores. Um célebre sermão de Montesinos proferido na República Dominicana em 1511, 19 anos depois de Colombo ter desembarcado na ilha, foi influente para gerar mudanças nas Novas Leis das Índias a ponto de a coroa censurar e punir o abuso, a escravidão e o assassinato de indígenas (Fajardo, 2014; Jay, 2002). De las Casas, que testemunhou o sermão de Montesinos e foi influenciado por ele, desafiou a instituição da escravidão e a violência contra os indígenas e defendeu que a humanidade era uma só (Hanke, 1994; Huerga, 1998). Tal ideia e a noção de “direitos naturais”, desenvolvida no início do século 16, são os pilares dos direitos humanos.

A aspiração cosmopolita de construir a humanidade como uma só e todo o conceito de direitos humanos receberam um novo ímpeto durante o Iluminismo, o movimento filosófico que estabeleceu a noção de que os indivíduos poderiam melhorar individual e coletivamente sua situação por meio do fomento da razão e do desenvolvimento da ciência (Reimers, 2013a). Esses foram os alicerces para a criação de sociedades democráticas que reconhecem os direitos e as responsabilidades dos indivíduos, e foram fundamentais também para a criação da educação pública. Durante essa era, Hobbes argumentou que o Estado tinha de justificar o exercício do poder para cada integrante da sociedade organizada, e Locke via os direitos humanos como a proteção de que os indivíduos precisavam para conter os abusos do Estado (Reynolds & Saxonhouse, 1995; Goldie, 1997). Rousseau, o primeiro filósofo iluminista a escrever explicitamente sobre direitos humanos, defendeu que, uma vez que os seres humanos são naturalmente livres e iguais, o contrato social deve preservar a igualdade entre todos os povos (Rousseau, 1974). Kant propôs a necessidade de uma lei cosmopolita para prevenir a guerra, uma ideia que é eticamente baseada no direito compartilhado de seres humanos de diferentes jurisdições em relação aos recursos naturais (Kant, 1795).

No século 20, o genocídio perpetrado pelos nazistas provocou, no fim da Segunda Guerra Mundial, dois importantes desenvolvimentos na busca pelo cosmopolitismo. Os julgamentos de Nuremberg contra os responsáveis pelo Holocausto produziram o conceito de que existem obrigações éticas para com a humanidade que transcendem o direito nacional. Essa noção foi o fundamento da ideia sobre os crimes contra a humanidade. Esses pontos de vista acerca das obrigações partilhadas e dos direitos humanos que as pessoas têm acima de seus direitos e deveres para com Estados-nações e cânones jurídicos nacionais constituíram a base da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

A ONU, uma arquitetura global construída após a Segunda Guerra Mundial para ampliar a paz e a segurança, é uma clara expressão cosmopolita, ao reconhecer que o avanço dos direitos humanos e da paz é um compromisso que exige cooperação entre Estados-nações. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), aprovados na 70ª Assembleia Geral da ONU, em setembro de 2015, são a expressão mais recente dessa aspiração.

Como produto do Iluminismo, a educação pública é, em essência, uma instituição criada para fazer progredir a ideia cosmopolita de que a humanidade é uma só, e os direitos humanos devem ser uma responsabilidade compartilhada (Reimers, 2015a, 2015b).

O caráter cosmopolita original da educação fica evidente na maneira como as ideias sobre os propósitos educacionais, currículo e pedagogias cruzaram fronteiras. A expansão da educação pública, em particular, dependia de múltiplas formas de intercâmbio e de extensivas transferências de abordagens e práticas educacionais de um contexto cultural para outro. Nos primeiros anos da República Francesa, por exemplo, Marc Antoine Jullien propôs o estudo sistemático comparativo e a difusão de inovações na área educacional como uma maneira de promover a educação pública. Nos primeiros anos da experiência norte-americana, John Quincy Adams documentou as práticas educacionais da Silésia, onde serviu como embaixador, para benefício de seus contemporâneos. Horace Mann, fundador da educação pública nos Estados Unidos, estudou sistematicamente a educação na Prússia e na Fran-

ça, e o fundador da educação pública na América Latina, Domingo Faustino Sarmiento, tirou proveito de intercâmbios com Horace Mann e sua esposa, Mary Tyler Peabody Mann, bem como do estudo sobre a experiência americana inicial com a educação pública (Reimers, 2016).

Um intercâmbio transnacional tão vasto e as raízes iluministas do sistema escolar público imprimiram um caráter cosmopolita ao movimento global resultante para expandir a educação a todos. O grego e o latim foram disciplinas do currículo em muitas faculdades e escolas da Europa, assim como das Américas, a fim de permitir o acesso dos alunos a conteúdos comuns.

A criação de sistemas públicos de educação há 200 anos visava, em parte, promover a consolidação dos Estados-nações. Nesse contexto, a organização em escolas acrescenta à aspiração cosmopolita da educação o propósito de consolidar uma identidade nacional por meio do ensino de uma linguagem e um conjunto de saberes e visões culturais compartilhados, bem como do conhecimento de uma história nacional. Apesar desse conjunto de objetivos nacionalistas, o currículo também incluía a geografia, e sua estrutura e conteúdo foram influenciados por exemplos provenientes de outros países. Nesse sentido, a educação tradicional era cosmopolita na medida em que os “clássicos” definiam o que se deveria aprender muito mais do que a experiência local. Nos Estados Unidos, por exemplo, a literatura nacional foi incluída no currículo das faculdades apenas no início do século 20 – até então era composto sobretudo por textos clássicos.

A educação global também avançou por causa dos movimentos de paz que surgiram no final do século 19 e início do século 20. Os movimentos de educação para a paz frequentemente recorreram à educação como forma de compartilhar conhecimentos sobre os perigos da guerra e ajudar a evitá-la. Muitos desses esforços eram destinados a adultos e não envolviam a educação formal nas escolas. No entanto, no começo do século 20, o movimento para a paz incluiu o apoio a programas escolares com esse propósito.

Em 1912, uma liga de paz nas escolas tinha representações em quase todos os estados dos Estados Unidos que estavam “promovendo, através das escolas, (...) os interesses da justiça e da fraternidade

internacionais” (Scanlon, 1959, p. 214). Os planos eram ambiciosos: familiarizar mais de 500 mil docentes com as condições para a paz (Stomfay-Stitz, 1993). No período entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, professores de estudos sociais começaram a ensinar relações internacionais para demover os jovens de iniciar guerras contra estrangeiros. Convencidos de que as escolas incentivaram e permitiram a guerra ao doutrinar a juventude no nacionalismo, os educadores para a paz contribuíram para uma reforma progressista da educação. As escolas, consideradas um meio para promover o avanço social, proporcionaram aos estudantes uma consciência da humanidade comum a todos os povos que ajudou a compreender as barreiras nacionais que levam às guerras (Harris, 2008).

Vários educadores progressistas do Teachers College, na Columbia University, defenderam a educação para o entendimento global, enfatizando a cooperação em vez da competição. James Earl Russell, o terceiro presidente do Teachers College, ofereceu um curso sobre “sistemas de educação estrangeira” em 1898 com a finalidade de ajudar os candidatos à docência a desenvolver uma consciência global. Ele apoiou a criação do primeiro centro de educação comparada na instituição, onde professores como John Dewey se dedicaram a estudar os sistemas educacionais de outros países e a contribuir com ideias para o avanço da educação pública no exterior.

Uma figura proeminente no Centro de Educação Comparada do Teachers College foi o professor Isaac Kandel. Em uma conferência proferida na Associação Nacional de Diretores das Escolas Secundárias em 1925, Kandel defendeu a inclusão, nos currículos dessa etapa, de informações que preparariam os alunos para o entendimento do contexto internacional (Kandel, 1930). Ele definiu o entendimento do contexto internacional como “a atitude de reconhecer as possibilidades de servir à própria nação e a outras nações em uma causa comum: a causa da humanidade; e a habilidade de perceber que outras nações, lado a lado com a nossa, têm, em virtude da humanidade comum a todos os povos, a capacidade de contribuir para o progresso da civilização” (Kandel, 1930, p. 228). Para ele, o entendimento do contexto internacional não era uma ideia comunista nem antítese do nacionalismo. Para promover a compreensão do contexto internacional no nível do ensino secun-

dário, não propôs uma nova matéria, mas uma ênfase especial nas dimensões internacionais das existentes, incluindo artes, ciência, geografia, literatura e história. Ele considerou que havia potencial para promover a compreensão do contexto internacional no currículo existente destacando as ligações cosmopolitas entre as pessoas. Kandel defendeu a inclusão da educação global no programa das disciplinas vigentes.

Uma alternativa à ideia de que a educação global poderia ser incluída nos currículos de outras disciplinas era a noção de que a matéria educação global exigia um estudo específico de questões internacionais. Outra perspectiva em educação global enfatizava a importância das experiências e interações com pessoas de diversas origens culturais e nacionais propiciadas pelos intercâmbios e temporadas de estudos no exterior.

Um contemporâneo de Kandel que também defendeu o uso da educação global para promover a compreensão do contexto internacional foi Stephen Duggan, o primeiro presidente do Instituto para a Educação Internacional, que ele fundou com os ganhadores do prêmio Nobel Elihu Root, ex-secretário de Guerra dos Estados Unidos, e Nicholas Murray Butler, presidente da Columbia University. Duggan, conhecido como apóstolo do internacionalismo, também ocupou a primeira presidência do Conselho de Relações Exteriores. O Instituto de Educação Internacional foi criado para promover o entendimento do contexto internacional como meio de conquistar uma paz duradoura. Seus fundadores acreditavam que os intercâmbios entre estudantes e professores eram uma maneira valiosa de promover o entendimento internacional.

O instituto também patrocinou a criação de clubes de relações internacionais em *campi* universitários. Além disso, na década de 1920, algumas faculdades nos Estados Unidos, incluindo a Harvard University, ofereceram aos alunos a oportunidade de participar de simulações da Liga das Nações com a finalidade de educá-los a respeito de temas globais relevantes, interdependência e fatores de ameaça à paz e à segurança.

Após a Segunda Guerra Mundial, a criação da ONU e a adoção da DUDH – na qual a educação consta como um dos direitos fundamentais que, uma vez assegurados, ajudariam a alcançar a paz

– acentuaram a vocação cosmopolita da educação, isto é, ajudar os estudantes a descobrir a humanidade comum a todos. O preâmbulo da constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o organismo criado para promover e assegurar o direito à educação, faz uma referência explícita à necessidade de educar com foco das Nações Unidas nos direitos humanos. Essa ideia fomentou a visão da educação global como uma matéria específica que exigiria estudo direto e interação com colegas de culturas diversas, e não a inclusão indireta em outras disciplinas. Em colaboração com governos de todo o mundo, a Unesco tomou várias iniciativas para promover a educação global, para a paz e para os direitos humanos. Entre elas, constava um grupo de escolas afiliadas – começando com 33 unidades em 15 países em 1953 –, cujo objetivo era “incentivar o desenvolvimento da educação nos objetivos e atividades das Nações Unidas e Agências Especializadas e nos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos”. A Unesco também contribuiu para o desenvolvimento dos currículos de educação para a paz e para os direitos humanos.

Na década de 1960, dois importantes programas educacionais surgiram para promover o entendimento global. A International Baccalaureate Organization (IB) foi criada em 1968, em Genebra, Suíça, para desenvolver e formentar um currículo preparatório para a universidade – tratava-se de um programa destinado a estudantes obrigados a se deslocar entre países devido à ocupação dos pais. A organização partiu de um manual da Unesco publicado em 1948 que apresentava uma estrutura de educação para a paz (Maurrette, 1948). Ao longo do tempo, a IB passou a oferecer um Programa Primário (3-12 anos), um Programa Intermediário (11-16 anos) e um Programa Diploma (16-19 anos) (ver <http://www.ibo.org/es/programmes>). Componentes centrais do Programa Diploma incluíam (i) um projeto de pesquisa independente conduzido pelos alunos que deveria resultar em um documento robusto evidenciando compreensão profunda acerca de um tópico; e (ii) uma disciplina chamada “teoria do conhecimento”, criada para ajudar os estudantes a compreender o relacionamento entre diversos temas e a refletir sobre formas alternativas de conhecimento com foco nas áreas de ciências naturais e humanas, artes, matemática, ética e história.

O Programa Intermediário enfatizava a aprendizagem holística, a consciência intercultural e a comunicação. O foco eram as abordagens de aprendizagem, a comunidade e o serviço comunitário, a criatividade humana, a educação social e a educação para a saúde e o meio ambiente (Hayden & Thompson, 2011).

O Programa Primário enfatizava a interdisciplinaridade nos estudos de identidade, a localização do aluno no tempo e no espaço, a comunicação e a compreensão do mundo, da organização humana e do planeta. Esses temas eram explorados por meio do estudo de seis disciplinas: línguas, estudos sociais, matemática, artes, ciências e educação física e pessoal.

Em 1962, o educador alemão Kurt Hahn estabeleceu o United World College (UWC) of the Atlantic no sul do País de Gales. Seu objetivo era promover o entendimento internacional entre estudantes com idades entre 16 e 20 anos provenientes de diversos países por meio de um curso pré-universitário oferecido em regime de internato. O objetivo explícito do UWC era promover a paz e a sustentabilidade. A organização expandiu-se para 14 escolas em várias partes do mundo. O currículo vai além da transmissão de conhecimentos e promove uma série de valores alinhados com o entendimento internacional, como a valorização das diferenças; a responsabilidade pessoal e a integridade; a responsabilidade mútua; o respeito, a compaixão e o serviço à comunidade; o respeito ao meio ambiente; e o idealismo e a ação pessoal. O início do IB esteve relacionado com o do UWC, uma vez que as experiências dos alunos do UWC no País de Gales foram estudadas por aqueles que desenvolvem o diploma do IB, e o UWC foi uma das primeiras instituições a adotar o IB.

2. ABORDAGENS ALTERNATIVAS DA EDUCAÇÃO GLOBAL

As abordagens da educação global que se desenvolveram durante o século 20 variam ao longo de pelo menos duas dimensões relacionadas entre si: os propósitos da educação global e a definição de “competência global”.

Os propósitos da educação global incluem o avanço dos objetivos pessoais e nacionais por meio de uma melhor compreen-

são do outro, bem como a cooperação internacional para o avanço mútuo de interesses compartilhados. Diferentes currículos surgiram a partir desses propósitos, incluindo educação sobre história e geografia do mundo, educação para os negócios internacionais, educação para o avanço dos direitos humanos, educação para a paz, educação para a resolução de conflitos, estudos internacionais e regionais (interdisciplinares), estudos de segurança e estudos sobre a paz, por exemplo.

Mais recentemente, os pesquisadores observaram que a maioria dos currículos voltados para a educação para a cidadania global incentivam os estudantes a compreender a globalização, adotar uma abordagem autocrítica, refletir como indivíduos e nações estão envolvidos em problemas locais e globais, engajar-se em diversidade e em perspectivas interculturais (Pashby, 2008), e reconhecer e usar a autoeficácia para promover a mudança, bem como a justiça social e ambiental (Eidoo et al., 2011). Schurgurensky (2005, em Eidoo et al., 2011) observa que “a aprendizagem de cidadania transformadora envolve a criação de cidadãos conscientes e críticos que levantam questões e problemas importantes de forma aberta” e que “testam o *status quo*” (Eidoo et al., 2011). Andreotti (2006) aprofunda a distinção entre a educação para a cidadania global “*soft*” e “*crítica*” e busca a formação crítica para uma abordagem pedagógica que “prioriza a reflexão crítica e solicita aos alunos que reconheçam o próprio contexto e as próprias premissas epistemológicas e ontológicas, bem como as dos outros”. Além disso, ela argumenta que, a fim de “pensar de outra forma” e transformar relacionamentos e pontos de vista, os estudantes devem se engajar com as próprias perspectivas e com as do outro. O modelo de cidadania global “*crítica*” de Andreotti promove a ação cidadã como “uma escolha do indivíduo após uma análise cuidadosa do contexto de intervenção, opiniões diferentes, relações de poder (especialmente a posição de quem está intervindo) e implicações de curto e longo prazo (positivas e negativas) de objetivos e estratégias” (p. 7). Os conceitos-chave da educação para a cidadania crítica incluem “transformação, criticidade, autorreflexão, diversidade, cumplicidade e eficácia política” (Eidoo et al., 2011).

Subjacentes a essas várias abordagens de educação global também há diversas ideias sobre as implicações da competência global. Uma delas considera competência global como conhecimento e, em certa medida, como a capacidade de usar habilidades ou conhecimentos para resolver problemas. Essa ideia traduz-se em grande parte em *abordagens curriculares* que se concentram em dar aos alunos acesso a conteúdo específico e disciplinas – como geografia ou história mundial, ou o estudo de organizações internacionais. Além disso, essas abordagens focam nos esforços para incluir em currículos já existentes de disciplinas estabelecidas – como ciência, história ou literatura – tópicos de natureza global, como Kandel sugeriu em 1928. Exemplos de tópicos de natureza global incluem currículos específicos sobre educação global, como estudos de desenvolvimento ou relações internacionais, e o Currículo Global de Cidadania da Oxfam, uma iniciativa da Oxfam no Reino Unido, que consiste em uma série de planos de aula – além de apoio aos professores – que promovem o desenvolvimento da cidadania global (Oxfam, 2015). Nos Estados Unidos, incluir a educação global nas disciplinas mais estabelecidas de um currículo, como estudos sociais, história, língua ou ciências, é a abordagem predominante para a educação global. Alguns estados, como Wisconsin, desenvolveram mapas curriculares que identificam explicitamente oportunidades para inclusão de tópicos globais em toda a sua estrutura curricular. Mais recentemente, o Departamento de Instrução Pública de Wisconsin criou um certificado de aproveitamento em educação global para incentivar e reconhecer o trabalho rigoroso e a dedicação dos alunos em educação global (Wisconsin Department of Public Instruction, 2005, 2008, 2011). Mais recentemente, a Asia Society publicou uma estrutura para incluir a educação global em currículos já existentes em escolas e distritos (Boix Mansilla & Jackson, 2011).

Uma abordagem alternativa à educação global considera a competência global uma disposição mental – ou seja, uma maneira de pensar e fazer, similar a um valor. Essa ideia se traduz em *abordagens pedagógicas* para a educação global. Os seguintes educadores refletem essa perspectiva: a ênfase de Maria Montessori na pedagogia como algo essencial para o desenvolvimento de

disposições pacíficas e democráticas, em contraste com as pedagogias autoritárias que, segundo ela acreditava, refletem e reforçam uma atitude mental de aceitação de regimes autoritários; a ênfase de John Dewey na pedagogia como forma de cultivar a autonomia da mente; e a ênfase do International Baccalaureate (IB) na interdisciplinaridade e na pesquisa. Um estudo dos efeitos de uma abordagem pedagógica cosmopolita utilizada em três programas educacionais de escolas públicas de Chicago demonstra que é possível ensinar a estudantes carentes competências globais que abarcam esperança, memória, diálogo e outros valores cosmopolitas (Sobré-Denton, Carlsen & Gruel, 2014). A ênfase na experiência e, portanto, na pedagogia foi um princípio-chave do movimento de educação progressista proposto por Dewey e Kandel. Os princípios fundamentais do movimento foram adotados na fundação da Progressive Education Association, em 1919:

- liberdade para se desenvolver naturalmente;
- interesse como motivação de todo trabalho;
- o professor como guia, e não como mestre que passa tarefas;
- o estudo científico do desenvolvimento do aluno;
- maior atenção a tudo que afeta o desenvolvimento físico da criança;
- cooperação entre a escola e os pais para atender às necessidades das crianças;
- a escola progressista como líder em movimentos educacionais (Little, 2013).

Algumas abordagens enfatizam a importância do papel da *experiência da aprendizagem* quando comparada ao envolvimento exclusivamente intelectual com o conhecimento cosmopolita. O estudo no exterior e os intercâmbios, por exemplo, refletem essa ênfase na incorporação dos alunos a um ambiente cultural diferente daquele com o qual estão familiarizados, a fim de expô-los a interações com pessoas de diferentes origens culturais, o que pode ser um caminho para o desenvolvimento da compreensão transcultural. Existe uma série de programas enraizados nessa visão sobre a importância da experiência social com as diferen-

ças culturais que se concentram na *estrutura do contexto social* que os alunos vivenciarão em suas escolas e salas de aula ou em atividades especificamente planejadas para expô-los a contextos diversos do ponto de vista cultural. Esses programas e atividades baseiam-se no pressuposto de que os intercâmbios entre alunos e professores de culturas distintas permitem que eles descubram a humanidade comum que compartilham uns com os outros acima das diferenças. Essa visão é crucial para a abordagem dos programas de intercâmbio de estudantes e professores, por exemplo, das seguintes instituições: Institute of International Education (IIE), United World Colleges, programas de intercâmbio Fulbright, Peace Corps², os inúmeros programas de estudos no exterior apoiados por instituições de ensino superior e outros programas que reúnem estudantes ou professores de diversas origens. Atualmente, uma das áreas de experimentação envolve o uso de tecnologia para facilitar a colaboração remota entre estudantes de vários países. A iEarn, pioneira na área, é uma organização que atua em mais de 140 nações e que conecta mais de 30 mil escolas em projetos nos quais alunos e professores podem colaborar. Tais colaborações foram consideradas benéficas para o desenvolvimento da competência global. Por exemplo, uma intervenção que usou a colaboração virtual entre estudantes da China e dos Estados Unidos em trabalhos sobre negócios internacionais resultou em ganhos em competência global para ambos os grupos de estudantes (Li, 2013). Os intercâmbios virtuais de aprendizagem têm sido utilizados para promover a colaboração entre alunos de 6 a 16 anos com pares em todo o mundo, permitindo-lhes compartilhar informações sobre cultura, história, religião e geografia locais; discutir questões de direitos civis dos Estados Unidos, mudança climática, poesia, química e matemática; jogar partidas de xadrez; e debater questões globais contemporâneas (Roemer, 2015).

2. Agência do governo dos Estados Unidos que se envolve em causas humanitárias em 140 países.

3. POR QUE A CIDADANIA GLOBAL É IMPORTANTE NO SÉCULO 21?

Além das raízes ligadas ao desejo de ajudar os estudantes a desenvolver o cosmopolitismo discutido anteriormente, existem motivações novas e emergentes.

A seção a seguir amplia as razões já abordadas para a educação global apresentadas antes, como a promoção da paz e da sustentabilidade, a manutenção de pactos globais e a geração de oportunidades para indivíduos e nações, que vão desde o acesso ao patrimônio cultural da humanidade até a preparação para conseguir um emprego em uma economia globalizada. Uma seção subsequente examina novas razões e perspectivas.

CIDADÃOS GLOBAIS MITIGAM O RISCO GLOBAL

Após a Segunda Guerra Mundial, quando 50 milhões de vidas foram perdidas e ocorreram os primeiros e únicos casos de guerra nuclear, e depois que os vencedores, em vez de estreitar laços, começaram a forjar um mundo de cada lado da Cortina de Ferro, um grupo de representantes de mais de 50 países reuniu-se para imaginar um conjunto de instituições que ajudariam a garantir que outra guerra de alcance devastador nunca mais acontecesse (ONU, 2012). A Organização das Nações Unidas (ONU) nasceu da esperança de plantar sementes de paz e cooperação entre os países e de unir a humanidade por uma causa comum. As pessoas que lideraram sua criação expressaram o desejo de um novo tipo de cidadão – um cidadão global – capaz de equilibrar interesses pessoais e de nação com necessidades e práticas de uma ordem mundial global. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) cristalizou, no preâmbulo de sua constituição, a ideia de que a paz e a estabilidade são asseguradas não apenas pelos tratados e por influência militar, mas também e principalmente pelas atitudes e crenças dos indivíduos: “Uma vez que as guerras começam na mente dos homens, é na mente dos homens que as defesas da paz devem ser construídas” (Unesco, 2012).

A necessidade de formar cidadãos globais defensores da paz não diminuiu nas décadas seguintes. As guerras atuais não são

definidas ou limitadas pelas fronteiras nacionais. Organizações mais recentes se uniram à ONU, reconhecendo (i) a necessidade duradoura de cooperação para alcançar a paz e (ii) os novos desafios para a estabilidade global que a humanidade enfrenta atualmente. A educação global continua a ser um dos antídotos para a guerra e um dos remédios durante e após o conflito (Reimers & Chung, 2010).

Todos os anos, o Fórum Econômico Mundial (FEM) publica um relatório que identifica os 50 principais riscos e tendências que ameaçam a estabilidade global. Os riscos, elencados por um grupo de mais de 750 especialistas, devem ter escopo global, afetar pelo menos três indústrias, ter impacto econômico potencial significativo, incluir algum elemento de incerteza (ou seja, probabilidade de ocorrência nos próximos dez anos e incerteza acerca do âmbito do impacto do risco) e requerer uma variedade de atores sociais (*stakeholders*, ou partes interessadas) para trabalhar em conjunto a fim de mitigar o risco (FEM, 2016). Os riscos são divididos em cinco categorias: ambiental, tecnológica, social, econômica e geopolítica. Além de identificá-los, o relatório quantifica e descreve a interconexão entre eles (FEM, 2016).

Para encontrar soluções para ameaças complexas, o mundo atual precisa de líderes que sejam pensadores versáteis e interdisciplinares, bem como de cidadãos cientes desses riscos e da maneira como suas ações podem minimizar impactos. A aspiração de construir as defesas da paz na mente das pessoas, conforme a Carta da Unesco, tornou-se, portanto, mais complexa. A iniciativa especial do secretário-geral da ONU, *Education First*, lançada em 2012, tem um foco específico na promoção da cidadania global: “A educação é muito mais do que entrar no mercado de trabalho. Ela tem o poder de moldar um futuro sustentável e um mundo melhor. As políticas educacionais devem promover a paz, o respeito mútuo e o cuidado ao meio ambiente” (Ki-moon, 2012). Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) aprovados recentemente são uma maneira positiva e ambiciosa de enfrentar e superar esses riscos, e a noção de cidadania global que emana desse pacto reflete as habilidades e disposições que poderiam lidar com esses riscos.

CIDADÃOS GLOBAIS PROTEGEM ACORDOS GLOBAIS

Além de ajudar as pessoas a entender e mitigar os riscos globais, a cidadania global pode ajudar as instituições de governança global a enfrentá-los. Pouco depois de sua fundação, a ONU adotou e ratificou um documento jurídico sem precedentes que define e afirma os direitos de todos os homens e mulheres – a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Nas palavras do chileno Hernán Santa Cruz, o membro da comissão que elaborou a minuta da declaração, esse texto extraordinário garantiu “o valor supremo da pessoa humana, um valor que não se originou na decisão de um poder mundano, mas sim no fato de existir” (ONU, 2017). A declaração afirma o direito à dignidade, ao emprego, à educação, à religião, à liberdade, entre outros, para todas as pessoas do mundo, e exige que os cidadãos globais atuem em seu nome para assegurar que os direitos universais de cada homem, mulher e criança sejam protegidos.

De maneira semelhante, à medida que o novo milênio se aproximava, os países-membros da ONU reafirmaram sua dedicação à promoção da paz e da cooperação, estabelecendo um outro pacto global que identificava uma série de objetivos para o desenvolvimento humano, a diminuição da pobreza e a justiça social. Os seguintes tópicos compõem os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que deveriam ter sido alcançados até 2015:

- **Objetivo 1** Erradicar a pobreza extrema e a fome.
- **Objetivo 2** Garantir acesso à educação primária universal.
- **Objetivo 3** Promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres.
- **Objetivo 4** Reduzir a mortalidade infantil.
- **Objetivo 5** Melhorar a saúde materna.
- **Objetivo 6** Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças.
- **Objetivo 7** Garantir a sustentabilidade ambiental.
- **Objetivo 8** Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento (ONU, 2012b).

Em setembro de 2015, um novo pacto de desenvolvimento global – os ODS (ONU, 2015) – foi aprovado pela ONU em sua Sétima Sessão da Assembleia Geral:

- **Objetivo 1** Erradicar a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
- **Objetivo 2** Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável.
- **Objetivo 3** Garantir uma vida saudável e promover o bem-estar de todos em todas as idades.
- **Objetivo 4** Garantir uma educação de qualidade inclusiva e igualitária e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
- **Objetivo 5** Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- **Objetivo 6** Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água, bem como saneamento básico para todos.
- **Objetivo 7** Garantir a todos o acesso à energia acessível, confiável, sustentável e moderna.
- **Objetivo 8** Promover crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo; e trabalho decente para todos.
- **Objetivo 9** Construir infraestruturas resilientes, promover industrialização inclusiva e sustentável e estimular a inovação.
- **Objetivo 10** Reduzir a desigualdade dentro e entre os países.
- **Objetivo 11** Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
- **Objetivo 12** Garantir padrões sustentáveis de consumo e produção.
- **Objetivo 13** Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e seus impactos.
- **Objetivo 14** Conservar e utilizar de forma sustentável os oceanos, mares e recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
- **Objetivo 15** Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres; gerir as florestas de forma sustentável; combater a desertificação; deter e reverter a degradação da terra; e deter a perda de biodiversidade.
- **Objetivo 16** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável; proporcionar acesso à justiça para todos; e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

- **Objetivo 17** Reforçar os meios de implementação e revitalizar a Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

A realização desses objetivos ambiciosos exige trabalho árduo, conhecimento especializado e colaboração de grupos de instituições supranacionais, públicas e privadas, e de indivíduos de todas as nações. A tarefa requer ainda a cooperação de governos, organizações não governamentais (ONGs) internacionais e locais e outras instituições globais e nacionais. A cidadania global é uma condição de apoio ao trabalho dessas instituições, seja na forma de fundos oficiais de recursos para assistência internacional ao desenvolvimento; esforços de diplomacia pública; financiamento de organizações não governamentais internacionais; ou nas inúmeras maneiras pelas quais pessoas comuns podem assumir responsabilidade pelo enfrentamento de alguns dos desafios globais e metas mencionados anteriormente.

A CIDADANIA GLOBAL BENEFICIA OS INDIVÍDUOS

As vantagens individuais do cosmopolitismo têm se tornado evidentes ao longo dos séculos. A globalização, que será discutida adiante, intensificou-as. As empresas estão cada vez mais envolvidas, tanto em âmbito local quanto global, por meio das cadeias de suprimentos, amplas bases de clientes e proliferação de conglomerados multinacionais. Pode-se dizer que a herança da era dos impérios, quando alguns países controlavam grande parte do mundo, é a era da corporação multinacional, quando as empresas têm orçamentos operacionais maiores do que o PIB de alguns países. De certa maneira, o Yahoo é maior que a Mongólia, a Nike é maior que o Paraguai e a Amazon é maior que o Quênia (Trivett, 2011).

O McDonalds, por exemplo, opera em mais de 60 países – mais nações do que as que ratificaram inicialmente a Carta da ONU (McDonalds, 2012). Não apenas sua equipe de liderança, mas também uma parte significativa de seus funcionários precisam ter fortes competências inter e intrapessoais, competências interculturais, conhecimento sobre distintos países e suas culturas empresariais e alimentares, bem como atitudes e disposição

positivas uns com os outros. Essas habilidades, conhecimentos e atitudes são cada vez mais importantes para obter acesso a empregos, esteja o indivíduo buscando uma corporação para trabalhar ou uma oportunidade para empreender.

Mesmo para pessoas cuja ambição é viver e trabalhar na própria cidade, o que é local está se tornando cada vez mais global. Um artigo no jornal *The New York Times* descreve os “alunos globais”, estudantes que buscam uma carreira global aproveitando as oportunidades locais, como as diversas instituições regionais de ensino superior (Saalfield & Appel, 2012).

Tony Wagner, um defensor da educação do século 21, fala sobre a competência global da seguinte forma: “A habilidade dos indivíduos que trabalham com redes de pessoas através de fronteiras e de diferentes culturas tornou-se pré-requisito essencial para um número crescente de corporações multinacionais” (Wagner, 2008).

Reconhecendo a importância das competências globais neste século, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) está planejando adicionar às avaliações regulares de conhecimentos e habilidades dos alunos – que abrangem linguagem, matemática e ciências – a avaliação das competências globais (OCDE, 2016; Reimers, 2013b).

Nos Estados Unidos, há cada vez mais estrangeiros matriculados em faculdades e universidades. Aproximadamente 3,7% de todos os estudantes nos Estados Unidos são alunos de outros países. Embora essa porcentagem pareça pequena, ela representa mais de 700 mil pessoas e, se a tendência atual continuar, esse número duplicará nos próximos cinco anos (Institute of International Education, 2012). No entanto, apesar de o local estar se tornando cada vez mais global, ainda há uma grande necessidade de oportunidades para os alunos aprenderem e praticarem como ser cidadãos no novo ambiente global. Um estudo feito com 454 estudantes internacionais matriculados em dez universidades públicas mostrou que 38% dos alunos estrangeiros não tinham “amizades fortes com colegas americanos” (Marklein, 2012). Essa estatística aponta para uma deficiência na teoria de ação desses programas, que assume que a simples aproximação das pessoas pode contribuir para o entendimento internacional.

4. NOVAS RAZÕES PARA A EDUCAÇÃO GLOBAL NOS ESTADOS UNIDOS HOJE

O desempenho medíocre dos estudantes americanos em avaliações comparativas internacionais de conhecimentos e habilidades, como o Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) e o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), bem como a aceleração da globalização, resultou na evolução de um discurso de educação global que procura tornar os alunos e as escolas norte-americanas mais orientadas para o mundo e mais conscientes e preparadas para os desafios da cidadania e do trabalho no século 21 (Council of Foreign Relations, 2012; Di Giacomo, Fishbein, Monthey & Pack, 2013). Grande parte desse discurso traduziu-se em internacionalizar os padrões dos estados americanos e do *Common Core* (base nacional curricular) e assegurar que os formados norte-americanos sejam tão ou mais preparados do que seus pares em outros países nas áreas essenciais de linguagem, matemática e ciências (Reimers & Villegas-Reimers, 2014). Isso também resultou no aumento do interesse em dar aos alunos maior conhecimento sobre o mundo e sobre a globalização, ensinando-lhes habilidades relevantes, como evidencia um movimento sem precedentes do Departamento de Educação dos Estados Unidos, que adotou uma estratégia de educação internacional. Essa estratégia define um “estudante globalmente competente” como aquele que pode investigar o mundo, avaliar perspectivas, comunicar-se eficazmente com diversos públicos e agir (United States Department of Education, 2012).

Em direção semelhante, um relatório recente do College Board chama atenção para

o que pode ser o maior desafio enfrentado pelos Estados Unidos nas próximas décadas. À medida que outros países se tornam cada vez mais competitivos por meio de níveis crescentes de interação na economia globalizada, os Estados Unidos enfrentam o desafio de manter a vantagem competitiva construída em décadas de crescimento econômico. Se os Estados Unidos não adotarem medidas para combater essa competição crescente, enfrentarão o risco de serem superados e ultrapassados por países que têm a capacidade

de se adaptar a ritmos cada vez maiores de mudanças constantes, algo que caracterizará os mercados globais em um futuro previsível. Para alcançar esse objetivo, os Estados Unidos devem possuir cidadãos que demonstrem níveis suficientes de competência global – ou seja, possuir as habilidades, aptidões e disposições apropriadas para navegar e se destacar em um mundo altamente fluido e globalizado e em um ambiente cada vez mais competitivo (Balistreri et al, 2012).

O Conselho de Relações Exteriores emitiu um relatório da área educacional que destaca os déficits na competência global dos estudantes norte-americanos:

Professores, administradores, formuladores de políticas e pais norte-americanos precisam pensar em como preparar melhor os alunos para a vida em um mundo que irá afetá-los, direta e indiretamente, de inúmeras maneiras. Os jovens necessitarão não apenas das competências aqui indicadas, mas também de uma base profunda e diversificada de conhecimentos sobre o mundo a sua volta. A história e a política externa de outros países, a natureza e a função do sistema internacional e a compreensão dos desafios e oportunidades que a globalização oferece poderiam ser elementos de um currículo dedicado a moldar os cidadãos com formação global eficaz dos quais necessitaremos em nossos serviços civis, forças militares, na economia e na sociedade (Klein & Rice, 2012, pp. x-xi).

Nos últimos anos, a Asia Society e a Longview Foundation trabalharam com mais de 25 estados por meio da States Network on International Education in the Schools. Essa rede apoia os estados no desenvolvimento de capacitação para tornar os estudantes mais competentes globalmente e para preparar as escolas para implementar um currículo de educação global de maneira apropriada (Asia Society, 2008). Essa rede baseia-se nos esforços anteriores da Asia Society para identificar e disseminar boas práticas em educação internacional por meio do Goldman Sachs Foundation Prizes for Excellence in Internacional Education. Essa premiação, que foi realizada por vários anos, permitiu à Asia Society identifi-

car e analisar boas práticas em cada nível de educação, inclusive distrital e estadual. Mais recentemente, a entidade produziu uma série de publicações indicando abordagens para globalizar a educação, bem como uma estrutura para incluir a educação global no currículo (Asia Society, 2016).

Esforços semelhantes têm sido realizados no nível superior. Estes incluem uma competição anual organizada pela National Association of Foreign Student Advisors e o prêmio Senator Paul Simon Award for Campus Internationalization, que reconhece anualmente várias faculdades e universidades pelo sucesso demonstrado na promoção da internacionalização de seus programas (NAFSA, 2016). Uma publicação recente do National Research Council apresentou os resultados de uma avaliação realizada pela National Academy of Sciences por solicitação do Congresso. Essa instituição avaliou os *Title VI and Foreign Languages and Area Studies Programs* e outros programas financiados pelo Estado que apoiam os estudos internacionais e o ensino de língua estrangeira em faculdades e universidades (O'Connell & Norwood, 2007).

PREPARAÇÃO DO PROFESSOR E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Uma série de programas focaliza o desenvolvimento da competência global dos professores, uma vez que este é um aspecto crítico da educação global (O'Connor & Zeichner, 2011; Zhao, 2010). As universidades e os departamentos de formação de professores têm integrado intencionalmente módulos internacionais em cursos de educação geral. Por exemplo, na William Paterson University, em Nova Jersey, os professores devem ter no mínimo doze créditos em cursos de educação global ou internacional. Da mesma maneira, na University of North Carolina, em Charlotte, os estudantes de graduação devem ter cursado ao menos uma disciplina não ocidental para se formar, com o objetivo de que os que decidam se tornar professores no futuro tenham tido no mínimo um contato básico com conhecimentos relacionados à cultura não ocidental que dê suporte ao desenvolvimento de competências globais (Longview Foundation, 2008). Pode-se argumentar que a expansão dos cursos de educação geral é capaz de despertar o interesse pela

compreensão internacional entre os candidatos a professores. No entanto, dado o baixo limiar dos créditos mínimos exigidos nesses programas, é necessário um conjunto de requisitos mais rigoroso e bem definido para desenvolver o conhecimento dos professores.

Outras estratégias de apoio a professores em educação global incluem a contratação de formadores que viajaram para outros países ou que tenham *expertise* global ou específica em alguma área, e que se empenhem nesse aspecto ao ensinar. Por exemplo, as universidades regionais em Oklahoma exigem uma “*expertise* global” nos anúncios que publicam para realizar novas contratações. Da mesma maneira, na School of Leadership and Education Sciences da University of San Diego, os candidatos são questionados sobre sua proficiência em língua estrangeira e sobre as contribuições que poderiam dar para promover a internacionalização do currículo escolar (Longview Foundation, 2008). Ao examinar estratégias para fortalecer as competências internacionais entre professores de graduação, Schneider (2007) recomendou a colaboração entre os departamentos de educação, de artes e de ciências. Ela demonstrou que há muita *expertise* em centros de estudos específicos nos departamentos de artes e ciências regionais. Trazer esse conhecimento para as faculdades de educação promoveria uma maior diversidade na seleção de cursos oferecidos e também enriqueceria os já existentes, tornando-os menos paroquiais em sua abordagem de competência global. Instituições como a Indiana University e a University of Maryland, College Park, estabeleceram fundos e incentivos para o desenvolvimento curricular que se concentra na consciência global, em alguns casos especificamente para educadores (Longview Foundation, 2008).

Uma estratégia bastante comum para ampliar a compreensão dos professores sobre educação global tem sido, pelo menos desde a criação do Institute for International Education, enviá-los para programas de estudo no exterior. Estes podem variar desde uma semana observando aulas e buscando as melhores práticas transferíveis (Stewart, 2012) até um semestre inteiro, no caso de professores em formação. Por exemplo, na University of Minnesota, Morris, é necessário que os candidatos a professor completem experiências em cenários culturalmente diferentes daqueles

com os quais estão familiarizados. De modo similar, a Michigan State University e a University of South Carolina, em Chapel Hill, têm parcerias na África do Sul e na Alemanha, respectivamente, onde os professores em formação podem cumprir alguns requisitos de curso no exterior. Outras instituições, como a Ohio State University, a University of Oklahoma, a University of San Diego, a University of Wisconsin-Madison e a Miami University, oferecem oportunidades para os alunos praticarem o ensino em sala de aula fora dos Estados Unidos (Longview Foundation, 2008).

Dadas as poucas evidências em torno da eficácia dos programas de estudos no exterior, não se sabe se a euforia inicial de uma vivência desse tipo perdura o suficiente para traduzir-se em ganhos demonstráveis nos conhecimentos e nas habilidades de professores quando implementam um currículo de educação global. Além disso, alguns desses programas não parecem estar suficientemente focados na docência e podem estar sendo oferecidos mais amplamente à população estudantil em geral, na esperança de que os alunos que se tornarem professores irão formar-se com alguma experiência ou *expertise* global.

Para além da preparação e certificação de docentes, alguns estados promoveram atividades de desenvolvimento profissional para ensinar a ensinar sobre o mundo. O International Study Project da Califórnia auxilia professores de escolas de baixo desempenho a desenvolver suas competências e atualizar habilidades para ensinar assuntos que tenham conteúdo internacional – especificamente estudos internacionais, história mundial e geografia. Da mesma forma, o Programa de Extensão de Estudos Asiáticos da University of Vermont tem um programa estadual que introduz o estudo da Ásia nas escolas desse estado (Asia Society, 2008). Organizações como Primary Source, World Savvy, iEARN e vários outros centros de estudos específicos dentro das universidades oferecem cursos e oportunidades de desenvolvimento para professores que desejem integrar conteúdo internacional em currículos já existentes.

ESTUDO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Em sua pesquisa nacional sobre ensino de línguas estrangeiras em em *elementary* e *middle schools* dos Estados Unidos, o Center for Applied Linguistics (Rhodes & Pufahl, 2009) verificou um declínio de 6% no número de *elementary schools* e de 17% no de *middle schools* que ofereciam línguas estrangeiras entre 1997 e 2008. Enquanto o espanhol foi a língua mais ensinada (em 88% das *elementary schools* e em 93% das *middle schools*), o ensino de francês, alemão, japonês e russo diminuiu durante esse período nos dois segmentos. Cerca de 4% de todas as *elementary* e *middle schools* ofereciam o chinês. Houve um forte aumento (14%) entre 1997 e 2008 na porcentagem de professores de línguas estrangeiras não certificados nas *elementary schools*. Essa estatística não é alarmante, dada a recomendação de dominar línguas como mandarim, árabe, russo e coreano, que são difíceis de aprender para falantes nativos de inglês (Longview Foundation, 2008).

Entre 2005 e 2008, houve um aumento de 200% no número de escolas que ensinam chinês, e 44 estados agora oferecem programas de língua chinesa (Asia Society, 2008). A Longview Foundation (2008) aponta que não existe praticamente nenhuma informação sobre recém-formados de *high school* que tenham estudado as línguas menos ensinadas, como mandarim, árabe, russo, coreano e híndi/urdu, que são cada vez mais importantes para a segurança estratégica e os interesses econômicos dos Estados Unidos. Embora se reconheça que as escolas estão expandindo a oferta de línguas estrangeiras, a iniciativa também é impulsionada pelo governo chinês, que envia professores para o exterior a fim de ensinar sobre a cultura e a língua do país arcando com parte de seus salários, o que minimiza as despesas incorridas pelas escolas norte-americanas (Dillon, 2010).

O Legislativo do estado de Wyoming aprovou uma lei que exige que sejam dadas oportunidades aos alunos de *kindergarten* (5 anos) até o oitavo ano (k-8) para estudar uma língua estrangeira e, em 2004, canalizou 5 milhões de dólares para financiar o desenvolvimento de um programa de línguas do segmento k-6, com piloto a ser implementado em 50 *elementary schools* do estado por cinco anos (Asian Society, 2008). Nova Jersey executou um progra-

ma-piloto de quatro anos (2009-2013) para melhorar a proficiência em línguas e outro de reforma com relação a línguas mundiais na *high school* junto com o desenvolvimento de avaliações e medidas de proficiência mais robustas (Global Washington, 2013). A STAR-TALK!, componente da National Security Language Initiative, visa melhorar o ensino e a aprendizagem de línguas mundiais estrategicamente importantes que não são amplamente ensinadas nos Estados Unidos. A instituição oferece a estudantes e professores k-16 (*kindergarten a high school*, mais quatro anos de universidade) em todo o país a oportunidade de aprender árabe, chinês, dari, híndi, persa, português, russo, suaíli, turco e urdu durante o verão (<https://startalk.umd.edu>). Entretanto, como alguns desses programas exigem um período de estudo no exterior, há desigualdade no acesso de alunos e professores aos mesmos, uma vez que não foram dimensionados para operar dentro dos distritos escolares. Outros estados, como Virgínia Ocidental, Ohio e Nova York, elaboraram planos linguísticos extensos e estratégicos e guias que articulam sua visão de aprendizagem e aquisição de segunda língua (Asia Society, 2008). Wilkinson (1998) identifica a necessidade de mais pesquisas sobre caminhos para o ensino de línguas estrangeiras em sala de aula que superem as limitações do modelo e das técnicas tradicionais (em comparação com os programas de estudo no exterior).

INTERCÂMBIO INTERNACIONAL, PARCERIAS E ESTUDOS NO EXTERIOR

Acredita-se que os estudantes que participam de programas de estudo no exterior desenvolvem respeito e compreensão profundos acerca das questões globais, habilidades de comunicação intercultural mais fortes, mais habilidades em língua estrangeira e melhor autoimagem (Norris & Gillespie, 2009; Kitsantas, 2004). Embora se verifique um aumento exponencial de oportunidades internacionais para estudantes universitários (Salisbury, Umbach, Paulsen & Pascarella, 2008), é difícil encontrar avaliações dos efeitos de ter estudado no exterior.

Um dos objetivos dos programas de estudo no exterior é proporcionar uma experiência de “imersão” que auxiliaria o processo

de aquisição de uma língua estrangeira. No entanto, Wilkinson (1998) descobriu que o aumento das interações fora da sala de aula nem sempre resulta em ganhos linguísticos significativos ou em entendimentos culturais mais profundos. Outros fatores que influenciam os benefícios das experiências no exterior incluem interações com as famílias que hospedam os alunos (Schmidt-Rinehart, 2004), a duração do programa de estudos no exterior (Wilkinson, 1998, Rivers, 1998) e os objetivos ao estudar fora do país (Kitsantas, 2004). Há várias limitações metodológicas nesses estudos, como dependência de pesquisas retrospectivas (Norris & Gillespie, 2009), falta de grupos de comparação justos e tamanhos de amostra pequenos (Wilkinson, 1998; Williams, 2005). Dada a fraca base de evidências sobre os impactos do estudo no exterior, especificamente para alunos de educação básica, é preciso ter cautela em relação aos resultados previstos desses programas.

O estado de Connecticut estabeleceu há alguns anos conexões com 85 escolas na província de Shandong, na China – o acordo incluía viagens de intercâmbio para professores, diretores e estudantes (Asia Society, 2008; Global Washington, 2013). Estados como Carolina do Norte, Virgínia e Wisconsin também enviaram delegações de educadores, formuladores de políticas e líderes empresariais a Índia, China, México, Japão, Alemanha, Tailândia e França a fim de estabelecer parcerias com escolas e distritos escolares (Asia Society, 2008).

IMPULSIONAR O USO DE TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

O desenvolvimento da tecnologia da informação aumentou tanto a quantidade de oportunidades disponíveis para levar o mundo à sala de aula quanto a “intensidade da interconexão” (Fujikane, 2003, p. 144). Por exemplo, o *Global Scholars Program* é uma iniciativa *on-line* de educação em conscientização global para estudantes de 10 a 13 anos em cidades de todo o mundo que os envolve no estudo de um currículo rigoroso com duração de um ano em tópicos de relevância global.

Para examinar a eficácia da integração da tecnologia em um programa de estudos sociais, Johnson, Boyer & Brown (2011) rea-

lizaram uma avaliação da GlobalEd, simulação de aprendizagem centrada em problemas baseados em situações do mundo real e problemas que utilizam tecnologia para facilitar a comunicação entre grupos de *middle* e *high school* em escolas localizadas em áreas geográficas diversas. Em um estudo com 260 estudantes de *middle school* em Connecticut, Maryland, New Hampshire e Massachusetts, os autores descobriram que essas simulações forneceram aos alunos o incentivo necessário para trabalhar em colaboração na construção de novos conhecimentos e habilidades relevantes para a comunicação, resolução de problemas globais e tomada de decisões. Contudo, esse ganho de competências foi específico para participantes do sexo feminino, e houve, em vez disso, um declínio no nível de competências dos participantes do sexo masculino.

Diante do potencial de construir pontes geográficas e de permitir o trabalho colaborativo com populações estudantis diversas, a Asian Society (2008) documentou a integração da tecnologia no currículo de educação global nas salas de aula. Vários estados expandiram a disponibilidade de cursos internacionais *on-line* e criaram parcerias virtuais entre escolas de diversas partes do mundo. Os departamentos de educação de Delaware, Nova Jersey, Ohio e Washington se associaram com a iEARN para promover o desenvolvimento profissional de professores em projetos *on-line* com escolas de outros países. De modo similar, as *Virtual High Schools* (escolas virtuais de ensino médio) da Flórida e do Michigan oferecem cursos *on-line* para estudantes sobre temas como história, mandarim, culturas do mundo e estudos globais. Recentemente, Indiana e Kentucky desenvolveram cursos a distância de mandarim. Contudo, ainda não se sabe se essas intervenções estão sendo replicadas para ganhar escala estadual ou se são apenas pequenos núcleos de inovação cujo sucesso ainda precisará ser avaliado. Além disso, conforme identificado por Patterson, Carrillo & Salinas (2011), existem diversos desafios logísticos, técnicos e interculturais para que a implementação de salas de aula virtuais de aprendizagem global seja bem-sucedida, e é preciso enfrentar tais questões antes de dar amplitude a esses projetos.

Nesta seção, resumimos vários programas, estratégias e inovações em educação global em processo de implementação nos

Estados Unidos com o propósito de ilustrar a grande diversidade de abordagens, em vez de fazer um exame detalhado de cada uma. Em nosso entendimento, apesar de representarem passos positivos na direção do desenvolvimento de competências globais, a maior parte das iniciativas é limitada, com foco em dimensões específicas da competência global e abrangendo um período curto na trajetória educacional dos estudantes. Embora essas diferentes possibilidades possam ser integradas a uma estratégia abrangente de educação global que permita o desenvolvimento contínuo da cidadania global ao longo da vida escolar, são raros os exemplos de programas abrangentes e duradouros. É provável que cada uma das estratégias apresentadas forneça sinergias no desenvolvimento da competência global nas salas de aula norte-americanas; por exemplo, o intercâmbio *on-line* de estudantes pode motivar o estudo de línguas estrangeiras, e programas de estudo no exterior podem beneficiar significativamente o estudo *on-line* e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Vale mencionar uma pesquisa que demonstrou existir uma relação positiva entre a competência global e a motivação, entre estudantes universitários, para aprender um segundo idioma dentre línguas críticas (Semaan & Yamazaki, 2015).

Além disso, embora existam núcleos de excelência e inovação em cada um dos estados, ainda há muito a se aprender sobre a eficácia das abordagens e sobre como expandir essas estratégias para ganhar escala em contextos distintos. Um estudo etnográfico sobre os esforços de uma *high school* localizada em um subúrbio da Pensilvânia para integrar a educação global no currículo por meio de uma iniciativa de estudos globais com certificado mostrou que apenas um pequeno grupo de estudantes foi beneficiado, e que as pressões inerentes ao sistema educacional limitam o potencial das escolas para que esse programa atinja um grande número de alunos (Cozzolino, 2014).

5. REPENSANDO A EDUCAÇÃO GLOBAL

Embora a educação tenha, há muito tempo, aspirações cosmopolitas, a aceleração da globalização e os avanços na compreensão

do desenvolvimento humano exigem abordagens novas e mais intencionais para a educação global que ensejem oportunidades mais ambiciosas e transformadoras.

GLOBALIZAÇÃO

Além das razões históricas para promover o cosmopolitismo discutidas anteriormente, a aceleração da globalização aumentou a importância de educar os alunos para a cidadania global.

Durante as últimas décadas do século 20, vários estudiosos defenderam que a aceleração de uma série de processos de mudança social resultou do crescimento e da intensificação das relações entre pessoas independentemente de fronteiras nacionais. A combinação desses processos foi chamada de “globalização”. A globalização inclui a criação de uma sociedade global, o desenvolvimento da consciência global e maior interdependência global, o que significa que fatos locais são afetados de maneira significativa por eventos distantes e globais. Embora seja aceito que já houve outras eras de globalização no passado, há consenso de que o processo está se intensificando (Albrow, 1990, p. 9; Giddens, 1990, p. 64; Held et al., 1999, p. 16; Robertson, 1992, p. 8; Scholte, 2000, p. 46; Waters, 2001, p. 5).

A aceleração da integração global renova as motivações para se dar ênfase à educação global, com o objetivo de preparar os alunos para compreender sua inserção no processo e para viver e operar em contextos cada vez mais globalizados. Estamos todos nos tornando cidadãos cada vez mais globais, e nossas vidas e contextos são moldados por eventos dessa natureza. Assim como a maioria dos indivíduos não tem muita escolha no que diz respeito a estar sujeito aos direitos e responsabilidades de cada Estado-nação – embora alguns possam escolher de qual desejam fazer parte –, não há muita escolha sobre o fato de que somos afetados por regulações e processos internacionais que também geram oportunidades, desafios, direitos e responsabilidades. O deslocamento em massa forçado por conflitos e desastres naturais, as epidemias de saúde que abrangem continentes inteiros e as questões sobre a ética e os limites do desenvolvimento tecnológico forçaram os

educadores e a sociedade em geral a enfrentar desafios nunca antes imaginados, dentro e fora dos países. Esses desafios têm se infiltrado em escolas e salas de aula e afetado os processos de ensino e aprendizagem. Assim como a cidadania nacional, como Kandel observou há um século, não é a antítese da cidadania global, os indivíduos podem ser preparados para serem mais eficazes no exercício de seus direitos e responsabilidades no contexto do mundo globalizado, a fim de aproveitarem oportunidades e compreenderem como lidar com desafios. Como cidadãos globais, podemos contribuir para a mitigação de riscos globais, para a criação e a manutenção de acordos globais que promovem o bem comum e para o avanço de interesses pessoais e nacionais. Nesse sentido, a nova educação global difere da tradicional educação para o cosmopolitismo na medida em que agora há uma necessidade que vai além da mera compreensão internacional para manter relações pacíficas entre as nações. Hoje é necessário compreender o próprio processo de globalização e ter a capacidade de viver e ser eficaz em sociedades e instituições mais integradas globalmente.

NOVAS MANEIRAS DE PENSAR A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANOS

Ao longo das últimas décadas, o estudo do desenvolvimento humano contribuiu para a ampliação do conceito de humanidade para além do conhecimento e das predisposições. Surge assim uma nova maneira de pensar o ensino e a aprendizagem. Na área educacional, esses avanços se expressam em um movimento para desenvolver as chamadas “habilidades do século 21” (Reimers & Chung, 2016). Há paralelos claros entre a ênfase no movimento de habilidades do século 21 e o movimento da educação progressiva proposto por Dewey e Kandel (Little, 2013). Tom Little (2013) traçou paralelos entre os princípios da educação progressiva articulados pela Progressive Educators Network em 1987 e a ênfase da educação do século 21 em relação a várias matérias. Os princípios da educação progressiva, tal como definido pela Progressive Educators Network, incluem:

- um currículo adaptado aos estilos de aprendizagem, necessidades de desenvolvimento e interesses intelectuais individuais;
- o aluno como parceiro ativo na aprendizagem;
- as artes, ciências e humanidades igualmente valorizadas em um currículo interdisciplinar;
- a aprendizagem direta por meio de experiência e material primário;
- o foco nas perspectivas multiculturais e globais;
- a escola como modelo de democracia;
- a escola como ambiente humano;
- o compromisso com a comunidade além da escola;
- o compromisso com um corpo saudável por meio da prática de esportes e lazer ao ar livre.

A educação do século 21 enfatiza:

- a aprendizagem baseada em projetos;
- o pensamento crítico;
- a aprendizagem cooperativa;
- a instrução individualizada;
- a autogestão e a independência;
- a competência e a consciência globais;
- a utilização da tecnologia como ferramenta de aprendizagem.

Uma recente revisão das evidências científicas sobre as competências do século 21 as categoriza como cognitivas, interpessoais e intrapessoais (Pellegrino & Hilton, 2012). As competências cognitivas englobam processos e estratégias cognitivos, conhecimento e criatividade; as competências intrapessoais incluem a abertura intelectual, a ética de trabalho e a autoavaliação positiva; as competências interpessoais incluem o trabalho em equipe, a cooperação e a liderança (Pellegrino & Hilton, 2012). Observe que esta revisão não inclui a competência global como competência separada, o que é consistente com a visão de alguns autores de que os assuntos globais e a globalização representam somente um domínio em que as habilidades do século 21 podem ser desenvolvidas ou aplicadas (Boix Mansilla & Jackson, 2011). Nossa visão é que,

enquanto o estudo da globalização na verdade oferece um contexto excepcionalmente valioso para desenvolver as habilidades do século 21, existem competências específicas que são necessárias para a compreensão e o funcionamento eficaz em contextos globais. Nesse sentido, a competência geral abrange, por exemplo, uma capacidade especial para a empatia com pessoas de diferentes origens culturais, bem como a competência intercultural necessária para colaborar com colegas de diferentes origens e referências religiosas, étnicas e culturais. De maneira similar, isso inclui compreensão e interesse profundos em temas de natureza global – por exemplo, os desafios acerca de recursos naturais compartilhados, a preocupação com a paz e os conflitos globais, a compreensão das origens históricas de tais conflitos e o conhecimento das instituições internacionais. A competência global requer igualmente a compreensão dos riscos globais descritos antes, as habilidades necessárias para o indivíduo se informar sobre cada um desses riscos e a capacidade de viver de modo a contribuir para a mitigação desses riscos.

EDUCAÇÃO GLOBAL: CURRÍCULO E PEDAGOGIA

Seguindo nossa definição de competência global como algo distinto do conhecimento ou das predisposições mentais e que pode ser desenvolvida apenas a partir da inclusão em um currículo já existente, e também utilizando a contribuição de Dewey no sentido de que “a maneira como ensinamos é o que ensinamos”, concebemos a educação global como algo que abrange currículos e pedagogias distintos que estão interligados e se reforçam mutuamente, de modo que não é possível atingir as competências globais com somente um deles. Por essas razões, o currículo apresentado neste livro oferece sugestões de atividades que são exemplos efetivos de uma pedagogia para a educação global.

6. O WORLD COURSE

Em 2011 e 2012, desenvolvemos um currículo educacional para a cidadania global que deveria ser ensinado em determinado cur-

so e que exigiria seis a oito horas por semana, desde o *kindergarten* até a *high school*. Nossa proposta foi criar uma nova disciplina que serviria como núcleo estrutural de organização em torno da qual todas as outras seriam integradas. Chamamos essa disciplina de “World Course” e a desenvolvemos para ser ministrada inicialmente na Avenues, uma rede mundial inovadora de escolas de elite independentes (sem afiliação religiosa), e nenhuma unidade estava em operação quando concebemos o programa. A primeira unidade da Avenues foi estabelecida em Nova York. Acordamos com os diretores da instituição que (i) desenvolveríamos esse curso com o apoio financeiro deles, pois tinham a intenção de usá-lo; e (ii) que publicaríamos posteriormente o currículo para que pudesse ser utilizado, nos Estados Unidos e no exterior, por outras escolas e professores que não fizessem parte da rede da Avenues.

Conforme desenvolvíamos o programa, fazíamos apresentações periódicas aos responsáveis pela Avenues de Nova York – gestores de todos os segmentos, e diretor de *design* educacional. Também nos beneficiamos de conversas com os cogestores no início dessa cooperação e na conclusão do currículo. O *feedback* que recebemos desses educadores experientes nos ajudou a fundamentar a arquitetura de nosso currículo em termos de aspectos práticos e desafios de implementação, e também a equilibrá-lo com as demandas de uma nova escola, como a obrigatoriedade de ensinar outras disciplinas e preparar os estudantes para a admissão no ensino superior. Essas conversas nos auxiliaram no desafio de negociar as dimensões inovadoras da nova disciplina que propúnhamos com as demandas, expectativas e possibilidades dos estudantes, professores e familiares. O diálogo também nos permitiu antecipar as maneiras como a Avenues integraria o nosso currículo ao seu, e quais aspectos precisariam atender ao contexto que emergiria à medida que a escola evoluísse, exigindo alterações nas propostas originais. Isso provavelmente aconteceria em qualquer escola que tentasse implementar o currículo apresentado neste livro.

As adaptações e os desvios de projeto inicial são distinguidos na literatura especializada entre fidelidade de implementação e integridade de implementação. Os defensores da *integridade de im-*

plementação reconhecem que os atores locais darão prioridade ao que é mais importante em sua escola, integrando o que funciona melhor para as circunstâncias locais e necessidades específicas. A expectativa dos que defendem a *fidelidade de implementação* é que a execução do projeto seja feita conforme definido inicialmente: “O verdadeiro desafio da implementação, então, é descobrir como acomodar cuidadosamente contextos locais mantendo-se fiel às ideias fundamentais para a melhoria de práticas que garantem a eficácia” (LeMahieu 2011 & Bryk et al., 2015). Como estamos mais interessados na integridade do que na fidelidade de implementação, explicaremos os objetivos e princípios que nortearam o *design* de nosso currículo no restante deste capítulo para que aqueles que precisem fazer adaptações as executem de maneira a preservar a nossa arquitetura.

Conforme explicado anteriormente, o objetivo geral de nosso currículo é desenvolver a cidadania global, entendida como o resultado de competências sobre como compreender, se preocupar e influenciar questões globais e promover os direitos humanos. O projeto foi criado a partir de uma contextualização de competências globais que incluíam conhecimento, afeto e habilidades (Reimers, 2009, 2010). A noção de ação humana – e de empoderamento – é algo central para nossa concepção de competência global, e por isso procuramos (i) cultivar a mentalidade de que os indivíduos podem fazer diferença no mundo; e (ii) valorizar a iniciativa, a capacidade de agir em papéis de liderança e a compreensão de responsabilidade.

Os princípios que guiaram a criação de nosso currículo foram (i) definir resultados claros para o conhecimento, o afeto e a ação e (ii) focar em unidades interdisciplinares que poderiam ser alinhadas com temas coerentes com cada ano escolar, bem como com uma abordagem mais geral ou sequencial. Por fim, analisamos todo o programa para determinar se havia oportunidades adequadas para desenvolver as capacidades pretendidas ao longo das distintas etapas. Equilibramos esse mapeamento com várias ferramentas concebidas para apoiar a personalização, ou seja, dar aos alunos oportunidades de desenvolver os próprios interesses, descobrir paixões e aprender em profundidade sobre questões de

interesse para eles. Em particular, nos baseamos na aprendizagem por projeto, na colaboração entre pares, no engajamento de familiares e membros da comunidade e no engajamento dos estudantes de ensino médio para moldar o currículo dessa etapa como forma de personalizar a aprendizagem.

Dois dos princípios pedagógicos em que este projeto se assenta são a aprendizagem baseada em projetos e as metodologias ativas de aprendizagem nas quais os alunos são colocados no centro do processo, como *Design thinking*. Procurou-se também dar a eles abundantes oportunidades de demonstrar compreensão por meio de produtos compartilháveis com colegas, professores e outros públicos, incluindo colegas de outras séries da escola e familiares.

Procurou-se também criar múltiplas ocasiões em que os alunos pudessem colaborar diretamente com pares em outros países utilizando a tecnologia para realizar projetos e se comunicar a distância. Enxergamos essa cooperação como uma maneira de ajudá-los a vivenciar a humanidade comum com pessoas de culturas e locais diversos.

O currículo inclui também muitas atividades em que alunos e professores se envolvem diretamente com familiares e membros da comunidade que podem contribuir com conhecimento e experiência para uma educação global e, assim, ajudar crianças e jovens a identificar conexões autênticas entre o local e o global.

Durante todo o programa, em particular a partir do nono ano, há oportunidades para os alunos explorarem interesses pessoais em maior profundidade, criando uma parte significativa do currículo com os professores.

À medida que desenvolvíamos o World Course, utilizamos como orientação uma estrutura de habilidades do século 21, incluindo assim oportunidades para desenvolver competências específicas. A primeira implicação dessa abordagem é que é necessário dedicar tempo ao programa, reconhecendo que a tentativa de adquirir competências globais por meio de inserções no currículo tradicional produziria, na melhor das hipóteses, apenas resultados parciais e insuficientes. A segunda implicação é que a estruturação do currículo deve começar com a identificação explícita das competências que definem um formando capaz de enfrentar

o mundo globalizado. Essas competências podem ser utilizadas para mapear a sequência do programa e as pedagogias que dão suporte a seu desenvolvimento.

Definimos as seguintes competências:

1. COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS

Incluem a capacidade de interagir com sucesso com pessoas de diferentes origens e identidades culturais. Englobam habilidades interpessoais e intrapessoais, bem como formas de se autogerir em face dessas diferenças.

a. Habilidades interpessoais

- i. Trabalhar de maneira produtiva e liderar equipes interculturais com eficácia, inclusive quando distribuídas geograficamente, com a utilização de tecnologias de telecomunicações.
- ii. Demonstrar empatia em relação a pessoas de diferentes origens culturais.
- iii. Demonstrar cortesia e modos de interação adequados a vários contextos culturais.
- iv. Resolver discordâncias de base cultural por meio de negociação, mediação e resolução de conflitos.

b. Habilidades intrapessoais

- i. Ser curioso em relação a assuntos globais e culturas do mundo.
- ii. Ter habilidade para reconhecer e analisar diversas perspectivas culturais.
- iii. Compreender a própria identidade e outras identidades, e como as culturas moldam a identidade própria e do outro; ter consciência de onde se está no espaço e no tempo.
- iv. Ter habilidade para reconhecer e examinar premissas ao lidar com diferenças culturais.
- v. Ser capaz de reconhecer o preconceito cultural (de civilização, religioso, étnico) e de minimizar seus efeitos nas dinâmicas intergrupais.

- vi. Compreender e reconhecer a existência de variação cultural nas normas básicas de interação e ter a capacidade de ser cor-tês e de encontrar e aprender normas adequadas em contextos e tipos específicos de interação.

2. ORIENTAÇÃO ÉTICA

1. Valorizar os arcabouços éticos em vários sistemas religiosos.
2. Comprometer-se com a igualdade fundamental de todas as pessoas.
3. Reconhecer os valores e a humanidade comuns às linhagens da civilização.
4. Valorizar o potencial de cada pessoa, independentemente da situação socioeconômica ou origem cultural.
5. Valorizar o papel de acordos globais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) para orientar a governança global.
6. Comprometer-se a apoiar os direitos humanos universais, a redução da pobreza mundial, a promoção da paz e as formas sustentáveis de interação entre seres humanos e meio ambiente.
7. Ser capaz de interagir com pessoas de diversas origens culturais simultaneamente e de demonstrar humildade, respeito, reciprocidade e integridade.
8. Compreender o papel da confiança nas interações humanas e nas instituições globais, bem como compreender e reconhecer as causas e as implicações da ruptura de confiança e da corrupção institucional.

3. CONHECIMENTOS E HABILIDADES

Além de destacar as conexões cosmopolitas incluídas nos currículos, como Kandel recomendou há um século, um programa de educação global deve proporcionar aos alunos os conhecimentos e as habilidades necessários para compreender os diversos vetores da globalização, incluindo cultura, religião, história e geografia; política e governo; economia, negócios e empreendedorismo; ciência, tecnologia e inovação; e saúde pública e demografia.

a. Cultura, religião, história e geografia

- i. História e geografia do mundo, com foco no papel da globalização nas trocas culturais.
- ii. Estudo das religiões como poderosas instituições de organização da atividade humana.
- iii. Conhecimento de história, incluindo várias perspectivas, e compreensão do papel do cidadão comum no processo histórico.
- iv. Geografia mundial, incluindo semelhanças e diferenças entre as regiões, e como os seres humanos modificam o planeta.
- v. Religiões do mundo, história e pontos de contato das civilizações ao longo do tempo.
- vi. Grandes tradições filosóficas e pontos de conexão.
- vii. Artes: *performance* e artes visuais (por exemplo, teatro, dança, música, artes visuais) como meio de encontrar a humanidade comum a todos.
- viii. Artes distintas e a capacidade de estabelecer conexões.
- ix. Capacidade de ver a arte como forma de expressão e habilidade de entender globalização e arte.

b. Política e governo

- i. Comparação entre governos.
- ii. Funcionamento do governo em diferentes sociedades.
- iii. Grandes instituições internacionais e seu papel na formação de relações globais.
- iv. Desafios globais contemporâneos na interação entre seres humanos e meio ambiente.
- v. Origens desses desafios, opções para enfrentá-los e papel das instituições globais nesse contexto.
- vi. História de conflitos globais contemporâneos e papel das instituições globais no enfrentamento desses desafios.

c. Economia, negócios e empreendedorismo

- i. Teorias de desenvolvimento econômico e respectivas explicações para pobreza e desigualdade e as várias fases de desenvolvimento econômico das nações.

- ii. Instituições que regulam o comércio global e trabalham para promover o desenvolvimento internacional.
- iii. Literatura contemporânea sobre eficácia e limitações dessas instituições.
- iv. Impacto do comércio global.
- v. Consequências da pobreza global e a atuação dos mais pobres.
- vi. Demografia e fatores que influenciam as tendências demográficas e suas implicações para as mudanças globais.

d. Ciência, tecnologia e inovação e globalização

e. Saúde pública, população e demografia

4. HÁBITOS MENTAIS E DE TRABALHO

1. Demonstrar criatividade e inovar ao formular soluções para os desafios globais e lidar com oportunidades globais; buscar e identificar as melhores práticas e transferi-las para outros contextos geográficos, disciplinares e profissionais.
2. Identificar diferentes perspectivas culturais ao refletir sobre problemas.
3. Compreender o processo de mudança cultural e entender que há variação individual dentro de grupos culturais.
4. Realizar projetos de investigação de maneira independente.
5. Apresentar os resultados de pesquisas individuais por escrito, oralmente e utilizando diversas mídias.

COMO ESSAS CARACTERÍSTICAS DE UM FORMANDO QUE SEJA GLOBALMENTE COMPETENTE ESTÃO RELACIONADAS ÀS HABILIDADES DO SÉCULO 21?

As características mencionadas antes incluem habilidades cognitivas, intrapessoais e interpessoais. No entanto, elas são distintas e mais específicas que as habilidades do século 21. Por exemplo, definimos “competência global” da seguinte maneira: “Inovação e criatividade para contribuir na elaboração de soluções para os de-

safios globais e aproveitar as oportunidades globais. Capacidade de buscar e identificar as melhores práticas globais e transferi-las para outros contextos profissionais, disciplinares e geográficos”. Considerando que a inovação e a criatividade são as habilidades “genéricas” do século 21, a capacidade de identificar soluções em um contexto global e transferi-las adequadamente para outros contextos geográficos envolve a habilidade analítica para reconhecer as semelhanças e diferenças em contextos transculturais.

Na criação do currículo do World Course, procuramos criar algo diferente das abordagens prevaletentes de educação global analisadas nas seções anteriores deste capítulo. Esforçamo-nos para criar um currículo que incorporasse princípios e estruturas específicos. Em nossa opinião, não se trata apenas de informar questões globais aos alunos, mas de apoiá-los para que assumam responsabilidade em relação aos princípios de humanidade comum e riscos globais compartilhados. Nesse sentido, nosso currículo não se concentra apenas no conhecimento e nas ideias, mas também em desenvolver (i) as habilidades para colocar esse conhecimento em uso e (ii) as atitudes para inspirar a ação significativa na busca da estabilidade e da paz global. Essa combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes é resumida em nossa utilização do termo “competência global” ao longo desta discussão. Além disso, tendo em conta a história da educação global, bem como do estado da educação global de hoje, tomamos a decisão de anexar a educação global à estrutura ética refletida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e ao objetivo específico de contribuir para enfrentar e resolver os riscos prementes do mundo, como os definidos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Quando desenvolvemos o World Course, o acordo de desenvolvimento existente estava contido nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), e os ODS ainda não haviam sido aprovados pela ONU. Neste livro, atualizamos as referências aos ODM com referências aos ODS.

Ancorar o desenho de nosso currículo nessas estruturas foi crucial por três motivos. Primeiro: uma humanidade compartilhada, exemplificada por um compromisso compartilhado com os direitos humanos universais, une as pessoas através das fronteiras

nacionais. A capacidade de reconhecer a si mesmo como ser humano merecedor de direitos inalienáveis – e reconhecer os outros como indivíduos com os mesmos direitos – fortalece a vontade de agir quando esses direitos são violados. Além disso, os direitos humanos universais são a base filosófica de sociedades democráticas e uma filosofia compartilhada por muitas culturas. Segundo: a educação global deve ser relevante, como a educação disciplinar o tem sido, e as estruturas propostas fornecem essa relevância, definindo a teoria e a finalidade da educação global. Terceiro: os problemas em si, tanto os atuais quanto os que surgirão no futuro, são complexos, sérios e imprevisíveis. Portanto, resolvê-los é crucial, e adotar a resolução de problemas como objetivo da educação global a torna urgente, oportuna e significativa. A educação global é ideal como método para resolver tais problemas porque requer inovação e cooperação entre culturas, sociedades e disciplinas. Por essa razão, deveria ser uma prioridade nos sistemas educacionais, uma ideia que se concretiza na adoção de currículos de educação global que sejam claros em suas filosofias e objetivos, como o World Course.

As dificuldades na área de educação global decorrem de falta clareza conceitual e operacional. Uma dificuldade significativa na criação de um currículo de educação global, ao contrário de um currículo disciplinar, é que a educação global como ideia não é suficientemente clara para gerar o tipo de entendimento e consenso necessários para incluí-la em qualquer conteúdo curricular. Uma dificuldade adicional é a falta de clareza em torno da ideia de cidadania global, bem como acerca da filosofia e objetivos subjacentes à educação global. Neste capítulo, tentaremos resolver esse problema.

Uma das razões para essa falta de clareza é o fato de que a cidadania global compartilha semelhanças com a cidadania nacional, mas é distinta desta pelo fato de que um cidadão global cruza fronteiras nacionais por definição. A cidadania nacional, desde o Tratado de Vestfália, assinado há mais de 350 anos, é um *status* ligado ao Estado-nação que é tanto inclusivo quanto exclusivo. É inclusivo porque há quem se qualifique como membro, ou cidadão, e exclusivo porque também define quem não o é. A cidadania global,

pelo contrário, atravessa diversas fronteiras – políticas, culturais, sociais e históricas –, sendo inteiramente inclusiva. As fronteiras, algumas das quais claramente estabelecidas no contexto da cidadania nacional, desaparecem no contexto da cidadania global, de tal modo que a cidadania global corre o risco de se tornar um conceito sem sentido. Há uma base legal para a cidadania nacional que atualmente não existe para a cidadania global, embora os direitos humanos internacionais forneçam algum fundamento legal para direitos e deveres que transcendem aqueles estipulados por pactos jurídicos nacionais. No entanto, as cidadanias nacional e global são semelhantes quando a ênfase é deslocada da *definição* para a *finalidade*. A cidadania nacional e a cidadania global são pragmáticas, pois são garantias de direitos e de acesso aos recursos. Contudo, os direitos de cidadania global enfatizam os direitos humanos, que são compartilhados por todos. Como os direitos relevantes são compartilhados por diversas vertentes nacionais, étnicas e linguísticas, carregam consigo a responsabilidade de também cruzar limites entre tais vertentes. Essa responsabilidade é o cerne do pragmatismo da cidadania global.

Westheimer & Kahne (2004) trabalham no desenvolvimento de uma tipologia da cidadania que também é útil como base para a conceituação de cidadania global. Eles identificam três tipos de cidadãos: um cidadão pessoalmente responsável (um membro responsável de uma comunidade que, por exemplo, obedece às regras de direito e se voluntaria para ajudar outras pessoas); um cidadão participativo (um participante ativo dos esforços para mitigar injustiças e fazer melhorias na comunidade); e um cidadão orientado para a justiça (um membro crítico de uma comunidade que busca compreender as causas dos problemas e das injustiças). A cidadania global deve englobar essas expressões de cidadania. A fim de efetuar mudanças em escala global, o indivíduo deve ser responsável, participar dos esforços para diminuir as injustiças e procurar entender as causas dos problemas e injustiças em todo o mundo. A fim de responder aos desafios globais, a participação deve ser inovadora e incluir a cooperação além das fronteiras políticas e culturais, entre outras. Portanto, adicionamos inovação e colaboração a essa tipologia como componentes de nossa estru-

tura para a cidadania global. O cidadão colaborativo vai além das fronteiras para trabalhar com pares – especificamente, para trabalhar com pares que tenham diferentes perspectivas – na solução dos desafios globais. O cidadão global inovador sintetiza o conhecimento de várias disciplinas a fim de desenvolver novas abordagens, maneiras de enxergar os problemas e soluções.

Há outra dificuldade no nível educacional, pois a educação global deve incluir competências complexas que são ao mesmo tempo interdisciplinares e disciplinares. Essa ideia representa um desvio do foco disciplinar dos sistemas educacionais atuais e apresenta um verdadeiro desafio no campo da educação global. Parte do que torna a educação dentro de disciplinas comparativamente mais relevante é que as ideias fundamentais subjacentes a elas são claras, e criar conteúdo curricular é, portanto, mais simples, na medida em que o currículo deve refleti-las. Além disso, sua história e seu futuro podem ser rastreados por objetivos específicos. Tomemos como exemplo a disciplina de história. Ela compreende um conjunto definido de conhecimentos e habilidades, tais como o conhecimento das causas históricas dos conflitos e a capacidade de revisar fontes primárias e documentos secundários para construir esse conhecimento. Também possui metas, tais como evitar conflitos futuros, uma vez que ajuda os alunos a compreender e articular uma história compartilhada por povos ou por uma nação, bem como a existência de diversas narrativas históricas. A educação global deve alcançar a mesma abrangência de conhecimentos e objetivos, o que o World Course atinge por meio da adesão aos objetivos previstos nos direitos humanos universais, a conhecimentos e habilidades articulados e ao objetivo de resolver os problemas mundiais mais prementes.

A CRIAÇÃO DO WORLD COURSE

Para criar o World Course, inicialmente passamos algum tempo definindo as características de um formando competente em educação para o mundo globalizado, conforme descrito anteriormente. Para tanto, trabalhamos a partir de (i) vasta gama de literatura especializada, incluindo os princípios da DUDH; (ii) estudos e aná-

lises de riscos globais futuros, como os delineados na avaliação de risco global do Fórum Econômico Mundial; e (iii) metas de desenvolvimento da ONU. Também utilizamos nossos conhecimentos sobre o histórico das abordagens dos projetos já desenvolvidos, as quais são revisadas neste capítulo. Em seguida, empreendemos uma pesquisa sobre currículos de educação global existentes, conforme discutido na literatura mencionada acima.

Descobrimos que educação global segue uma de duas abordagens: (i) é incluída em um currículo preexistente ou (ii) é considerada um currículo separado. As abordagens atuais existentes na educação cívica nacional estão divididas nessas mesmas categorias, e há diferenças transnacionais no que tange à maneira como ela é incluída no currículo ou ensinada separadamente como disciplina (ver Schulz; Ainley; Fraillon; Kerr & Losito, 2009, pp. 43-6). Nosso posicionamento é de que tanto a inclusão quanto um currículo separado são necessários para desenvolver as competências globais complexas de maneira aprofundada. A inclusão é necessária porque as competências desenvolvidas dentro de disciplinas deveriam incluir conteúdos globais. Sem o conteúdo global, as disciplinas são simplesmente incompletas e não conseguem preparar os alunos para que sejam bem-sucedidos nas sociedades globalizadas. Não estamos argumentando contra a inclusão, e a consideramos necessária por esse motivo. No entanto, defendemos que o desenvolvimento de um currículo separado também o é. Isso ocorre porque existem algumas competências que não estão incluídas nos currículos escolares tradicionais, como a demografia, e tópicos que não estão organizados ou não são mantidos ao longo do processo educacional, como o estudo da pobreza global. A natureza complexa dessas competências requer tempo e dedicação para que sejam abordadas de uma maneira sustentada. O World Course aqui apresentado é, portanto, um currículo completo para ser usado da educação infantil até o fim do ensino médio, *conjuntamente* com os conteúdos disciplinares, para incluir questões globais. Essas duas abordagens se reforçam mutuamente.

Desenvolvemos nosso currículo a partir da revisão de currículos existentes e da definição do que é um formando competente em termos globais. Uma vez acordado o perfil desse aluno, nos

propusemos a identificar o conteúdo do currículo que desenvolveria essas competências.

No âmbito dos direitos humanos universais, e para obter progresso real e significativo na solução dos problemas prementes do mundo, criamos um currículo completo que (i) *é profundo e rigoroso*, o que significa que é *coerente e recorrente* desde a educação infantil até o fim do ensino médio, e que *aprofunda e amplia* gradualmente as competências, *ganhando complexidade* à medida que os estudantes avançam; (ii) *unifica as competências disciplinares, interdisciplinares e transculturais*; e (iii) fornece estrutura para fomentar *ações transformadoras ao longo da vida* por parte dos formandos, que assumirão muitas ocupações e percorrerão muitos caminhos ao longo da vida.

Criamos o World Course com profundidade e rigor para esses fins. Ele é coerente vertical e horizontalmente. É verticalmente coerente no sentido de que o conteúdo de cada nível é unificado a partir de determinado tema; é horizontalmente coerente no sentido de que o conteúdo e seus tópicos são mantidos durante toda a sequência educacional. Por exemplo, os temas do quinto ano são a liberdade e os direitos individuais, e os alunos se envolvem no estudo das mudanças sociais relacionadas aos direitos dos indivíduos. Esse tema é elaborado a partir do estabelecimento de uma comunidade em sala de aula e então avança para explorações históricas por meio de pesquisa sobre vários movimentos de independência e resistência (França, Estados Unidos, Haiti e África do Sul). Com duração de um ano, baseia-se nos direitos humanos universais, muito embora aborde os contextos locais dos alunos e as experiências vividas por eles, bem como a história nacional e internacional que compartilham. O World Course também é horizontalmente coerente ao longo de percursos a cada ano. Por exemplo, determinamos que a identidade é fundamental para entender a competência intercultural e, portanto, o tema da identidade foi inserido em todo o currículo, ganhando complexidade gradualmente conforme o aluno avança para as séries seguintes. Assim, na educação infantil, as crianças analisam as próprias culturas e costumes, bem como as dos colegas de classe e vizinhos. Mais tarde, no sexto ano, os alunos começam a verificar que os valores e a identidade moldam

pessoas e instituições, incluindo governos. No curso semestral 3, “Conflitos e soluções globais” (para nono a décimo segundo anos), os jovens examinam as identidades étnicas que separam os grupos de uma maneira (dentre várias), a fim de abordar o conflito entre Israel e Palestina.

Além de coerência, desenvolvemos um currículo que é recorrente, desde a educação infantil até a conclusão do ensino médio, por duas razões. Em primeiro lugar, um currículo consistente reflete a profundidade e a complexidade das questões globais, bem como o nível das competências necessárias para resolvê-las. É difícil imaginar o desenvolvimento de competências matemáticas em um ano ou por meio de uma única unidade, embora essa seja a expectativa subjacente às aulas ou lições de educação global quando apresentadas em um curto período. Um estudo consistente e mantido ao longo do tempo permite que a complexidade e a profundidade aumentem com o tempo, o que é preferível à natureza cansativa de estudar temas complexos muito rapidamente. Em segundo lugar, é preciso desenvolver um compromisso de vida inteira para com os direitos humanos universais e as competências necessárias para resolver os problemas prementes do mundo entre os *indivíduos com diferentes formações, experiências e planos para o futuro*, e não apenas entre os estudantes que já possuem essa predisposição e vivem em um ambiente que promove tais objetivos. O desenvolvimento de competências em relações globais que abarquem populações inteiras de estudantes, o que deveria ser o objetivo da educação, exige o desenvolvimento sistemático de competência em indivíduos que possuem predisposições muito diferentes e que se encontram situados em ambientes muito distintos. Considere o exemplo de pobreza global como um grande problema mundial. Para resolvê-lo, os formandos precisam ter competências compatíveis com a profunda complexidade do problema, e isso deve ser encampado não apenas por alunos que se dedicarão ao desenvolvimento internacional, mas também pelos que se encaminham para outras áreas como negócios, medicina, educação e serviço público, entre outros. A capacidade de compreender como as escolhas feitas nos níveis locais e individuais têm implicações para a pobreza nos níveis de grupo e global requer um

exame consistente e recorrente do tópico, que aumenta em complexidade à medida que os estudantes ganham competência ao longo do tempo.

O World Course unifica as competências disciplinares e interdisciplinares, bem como as interculturais. Como defendemos acima, a competência interdisciplinar é vital para a resolução dos problemas globais, embora deva ser mutuamente reforçada pela competência disciplinar, que também é global em sua natureza. Essa unificação é mais evidente quando se analisa a coerência nas dimensões vertical e horizontal. O conhecimento disciplinar é um foco vertical. Por exemplo, os cursos para quarto e quinto anos têm foco na história e no desenvolvimento das habilidades de um historiador ou arqueólogo. A disciplina de história também está incluída horizontalmente em todo o currículo com foco, por exemplo, em agentes históricos de mudança dentro de cada tópico. Cada ano baseia-se em conteúdo que perpassa e combina disciplinas, o que fica mais claro e evidente nos projetos discutidos em detalhe na seção sobre pedagogia deste livro. Os alunos devem extrair o conhecimento de todas as disciplinas durante a criação de um produto com uma apresentação multimídia ou com uma simulação de conferência. A execução desses projetos não seria viável somente com aulas de ciências ou história; ambas as disciplinas, e outras, devem apoiar o tema do projeto. A ação transformadora, aqui abordada por meio da pedagogia e do currículo, é o foco principal do World Course. As práticas pedagógicas que apoiam a ação transformadora, como as escolhas dos estudantes, são discutidas detalhadamente na seção sobre pedagogia. No entanto, a ação transformadora também está prevista no currículo por meio do exame de outros atores sociais, tanto históricos quanto contemporâneos, como agentes de mudança, bem como pela introspecção e autorreflexão sobre como cada aluno também pode ser, por si, um agente de mudança.

A fim de inovar e colaborar em nível global, os jovens precisam desenvolver habilidades para entender práticas e perspectivas diferentes das suas e operar entre os níveis local e global. Preparar os alunos para que enxerguem além de si mesmos e desenvolvam a capacidade de compreender múltiplas perspectivas em vários

contextos é algo complexo e desafiador. Parte do desafio é que isso requer tanto exploração de si mesmo e do outro quanto o conhecimento de comunidades locais e globais. Uma segunda parte dele é navegar nos vínculos entre si e os outros, e entre o local e o global. A terceira parte consiste em explorar as relações ao longo do tempo por meio de perspectivas históricas, atuais e futuras.

Para que a educação global seja clara e acessível, deve estar vinculada a objetivos e estruturas definíveis e defensáveis. Aqui, argumentamos que a humanidade que compartilhamos reforça o projeto de educação global como um compromisso com os princípios dos direitos humanos universais. Além disso, o objetivo da educação global é fazer progressos significativos na solução dos problemas mundiais prementes, o que acrescenta urgência e propósito à educação global. Nesse sentido, o World Course é profundo e rigoroso, unifica competências disciplinares, interdisciplinares e interculturais, faz conexões entre si e o outro e o local e o global, e prepara os formandos para realizar ações transformadoras ao longo da vida, em muitas ocupações diferentes. Para esse fim, vislumbramos o indivíduo que se forma com o World Course como uma pessoa treinada para trabalhar em equipes além de fronteiras nacionais; que possui competências disciplinares e interdisciplinares importantes para resolver problemas; que tem competências interculturais para unir pessoas diferentes com esses propósitos; e que tem um compromisso de vida com os direitos humanos.

7. COMO O WORLD COURSE PODE SER UMA ABORDAGEM ADAPTATIVA NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL NO SÉCULO 21?

Conforme discutido na seção anterior, consideramos que as demandas geradas pela globalização exigem uma educação específica que permitirá aos alunos entender e se preparar para enfrentá-las. As abordagens de inclusão não são suficientes porque, na prática, elas diluem a responsabilidade por esse campo e minimizam as oportunidades de integridade, clareza, rigor e progressão adequada e suficiente para o desenvolvimento da cidadania global. A esse

respeito, discordamos da visão defendida por Isaac Kandel há um século, de que o entendimento intercultural pode ser promovido apenas como resultado da ênfase nas matérias a ele pertinentes.

Consequentemente, se um currículo específico é necessário para desenvolver conhecimentos globais, o que deveria ser ensinado? As opções existentes incluem sequências curriculares relativamente curtas e fragmentadas, como as lições do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e de parceiros sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); a iniciativa denominada “World’s Largest Lesson”; o Currículo de Cidadania Global da Oxfam; e algumas disciplinas avançadas – ou seja, cursos de nível universitário ministrados na *high school*, como economia e história e geografia do mundo.

Enquanto o currículo baseado em disciplinas desse tipo enfatiza a amplitude de conhecimento e o currículo padrão norte-americano lista habilidades, conhecimentos e atitudes separadas que se deseja transmitir aos estudantes, o currículo do World Course visa desenvolver profundidade de conhecimento e o tipo de pensamento de “*expert*” necessário para resolver problemas. Em nosso desejo de integrar ao currículo conhecimentos, habilidades e atitudes – isto é, não só transmitir conhecimentos, mas também focar em atitudes e habilidades de ensino – que preparariam os alunos para o ensino do século 21, descobrimos que o foco em uma abordagem interdisciplinar era necessário para o desenvolvimento curricular. Por exemplo, quando olhamos para o currículo baseado em disciplinas avançadas como possível estrutura para o desenho de nosso currículo, ficamos impressionados com a amplitude de conhecimento exigido pelo programa; no entanto, sentimos, em última análise, que gostaríamos de enfatizar a profundidade de conhecimento, dado o tipo de pensamento de “*expert*” necessário para resolver problemas. Concluímos também que os cursos de disciplinas avançadas eram insuficientes para ensinar os conhecimentos fundamentais que a cidadania global exige. Por exemplo, não há cursos avançados nas áreas de saúde pública, demografia, tecnologia ou inovação, que são, em nossa opinião, componentes essenciais para uma compreensão adequada da globalização.

Além disso, em vez de impor sobre os estudantes uma lista das habilidades, conhecimentos e atitudes separadas que desejávamos lhes transmitir, gostaríamos que encontrassem significado em sua aprendizagem. Assim, o currículo do World Course se concentra em uma aprendizagem que é integrada e se baseia em preocupações sociais, políticas e econômicas, entre outras questões atuais complexas para as quais não há respostas ou soluções fáceis. Acreditávamos que os alunos valorizariam e teriam vontade de se engajar com desafios autênticos. Da mesma maneira, acreditamos que, quando solicitados a se envolver com questões da vida real, estariam mais motivados para aprender as habilidades e os conhecimentos necessários para a compreensão e solução de problemas. Por exemplo, o currículo aborda questões como a imigração e o impacto da migração humana sobre o ambiente e os tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para resolver tais questões. Essa abordagem nos levou a campos como a demografia, que não é um assunto ensinado em muitas escolas, mas que acreditamos ser essencial para aprender a lidar com assuntos relacionados ao crescimento da população e ao impacto na sustentabilidade. Outra diferença entre currículos educacionais voltados para a cidadania global que são mais tradicionais e o World Course é o foco de nossa proposta no empreendedorismo social. Algumas aulas de negócios são ministradas na *high school*, mas adiantamos deliberadamente o assunto para os anos anteriores, lado a lado com o entendimento do desenvolvimento internacional e de noções de justiça e equidade. Em nossa análise dos programas do International Baccalaureate (IB), percebemos a ênfase na interdisciplinaridade e no desenvolvimento de habilidades de pesquisa e análise, mas sentimos falta de uma sequência curricular explícita e de conteúdo que fornecesse a todos os estudantes conhecimentos fundamentais sobre globalização e assuntos relacionados.

Como em outros currículos de educação global, nos concentramos em competências interculturais para desenvolver valores, atitudes e percepções. Por exemplo, queríamos que os alunos compreendessem como as culturas podem moldar identidades, incluindo a deles próprios. Com nosso currículo, procuramos de-

envolver a empatia por meio de exercícios de tomada de posição. Também utilizamos a literatura e as artes para incentivar a expressão criativa no curso de estudos globais. Enquanto aprendem sobre outras culturas por meio de suas tradições artísticas – música, dança, teatro, outras maneiras de contar histórias e comunicação emocional –, vivenciam conexões emocionais que transcendem as barreiras linguísticas. Muitas formas de arte, particularmente as performáticas, requerem colaboração, criatividade e abertura para assumir situações de incerteza, o que as torna eficazes para cultivar a capacidade de se envolver e analisar o desconhecido – portanto, ensinam a ter mais empatia e mente mais aberta. Participar de uma *performance* artística tem maior probabilidade de deixar no estudante a impressão de que está aprendendo sobre outras culturas do que a simples leitura de um livro de história que as descreve, porque as artes envolvem emoções, o corpo e os sentidos, além da mente.

Além de desenvolvimento individual, nos concentramos no desenvolvimento dos alunos como membros de equipes que poderiam trabalhar produtivamente em times interculturais e que poderiam liderá-los de maneira efetiva. Criamos oportunidades curriculares para que desenvolvessem habilidades de negociação, mediação e resolução de conflitos.

AGENTES DE MUDANÇA

Concentramos esforços em oferecer aos alunos escolhas, desenvolver neles a capacidade de resolver problemas e fazer a diferença, assim como motivá-los a contribuir com o mundo com iniciativas grandes ou pequenas. Procuramos cultivar neles um foco em inovação e criatividade na formulação de soluções para desafios reais e aproveitamento de oportunidades globais. Com esse objetivo, o currículo baseia-se amplamente em projetos, com uma sequência cumulativa de unidades dentro e entre os diversos anos do curso. Incluímos discussões sobre como os contextos geográfico, disciplinar e profissional são importantes na concepção de soluções eficazes. Em particular, buscamos conectar os estudantes com a realidade do mundo, mas também incluímos no currículo

as noções de ação e possibilidade, além de habilidades concretas e projetos que os ensinam a ser agentes de mudança.

No desenho do currículo, além de dar ênfase à justiça (equidade) e à cidadania global, também quisemos ter certeza de que os alunos se sentiriam livres para escolher como se envolver com as questões e que não seriam forçados. Por exemplo, no nível do ensino médio, os projetos finais foram concebidos de maneira aberta para que eles usassem as próprias ideias – como cientistas, artistas ou políticos. Desenvolvemos um núcleo central robusto de conhecimentos e habilidades que poderiam acionar, com compaixão, responsabilidade e eficácia, para mudar o mundo. Guiados pelos professores no desenvolvimento dos projetos, são encorajados a realizar seus trabalhos de modo independente.

APRENDIZAGEM EM GRUPO E BASEADA EM PROJETOS

Em vez de convidá-los a se engajarem apenas na aprendizagem individualizada, os alunos são convocados a interagir com o outro, aprender com ele e influenciá-lo. Por exemplo, no quinto ano eles são convidados a criar um projeto de conscientização sobre os ODS. No sexto, a proposta é implementar um plano de defesa desses objetivos.

AVALIAÇÃO: MAIS DO QUE UM NÚMERO

Desde a educação infantil, os alunos não somente aprendem, mas também se empenham em *demonstrar* o entendimento sobre o que aprenderam durante o ano. Integramos as avaliações formativa e sumativa no curso por acreditarmos que a competência global e a aprendizagem do século 21 exigem formas autênticas de avaliação (Greenstein, 2012). Mais do que a mera exibição do conhecimento, eles são convidados a participar da criação de um produto, seja um espetáculo de marionetes (*kindergarten*, 5 anos), um livro (primeiro ano), um plano de negócios (terceiro ano), um jogo (quarto ano) ou um empreendimento social (oitavo ano). A aprendizagem é construída de maneira *cumulativa*, com base nos conhecimentos prévios, fruto de experiências e aprendizagens an-

teriores. Por exemplo, no terceiro ano, os estudantes aprendem sobre a interdependência global em um projeto de empreendimento social em fabricação de chocolate. O objetivo de aprendizagem é a construção de espírito empreendedor em crianças pequenas por meio da compreensão das cadeias globais de produção de alimentos, da ética do livre comércio e do trabalho infantil, utilizando o chocolate como caso. O foco geográfico principal está nos países da África Ocidental que produzem matéria-prima para fabricar chocolate.

O ano termina com uma oportunidade de desenvolver tarefas complexas que incorporam as habilidades, os conhecimentos e as atitudes aprendidas durante o período. A atividade final é criar uma campanha de marketing para o chocolate que os próprios alunos fabricaram, sendo que precisam diferenciar o produto com base na cultura do mercado-alvo. Eles constroem a atividade final por meio das seguintes unidades:

1. Definir o ciclo de vida de um chocolate.
2. Entender a vida útil de um chocolate e sua história.
3. Fazer o próprio chocolate.
4. Compreender a cultura do mercado onde atua.
5. Fazer o marketing do chocolate na escola.
6. Conhecer o problema do trabalho infantil.
7. Colocar o chocolate no mercado.

Outros exemplos de atividades finais: alunos de *kindergarten* atuam em espetáculo de marionetes para entender melhor as diferenças entre as pessoas; os do primeiro ano criam um *Livro sobre Mim*; os do segundo ano dão aulas para outros colegas; os do quarto ano criam um jogo sobre civilizações; os do quinto ano desenvolvem um projeto de conscientização sobre os ODS; os do sexto ano implementam um projeto de defesa dos ODS; os do sétimo ano participam de uma aprendizagem sobre serviço comunitário prolongada; e os do oitavo ano criam um empreendimento social em torno de um dos ODS. Em muitos casos, os projetos são construídos sobre outros; no quinto ano, por exemplo, os estudantes são convidados a criar um projeto de sensibilização para informar

a comunidade sobre os ODS e, no sexto ano, solicita-se que implementem um projeto de defesa dos ODS.

Nosso objetivo é permitir que os alunos demonstrem criatividade e capacidade de inovar na formulação de soluções para desafios globais reais e que aproveitem as oportunidades globais. As várias unidades sobre diferentes culturas e regiões do mundo visam fomentar a capacidade não apenas de buscar e identificar as melhores práticas e transferi-las para outros contextos geográficos, disciplinares e profissionais, mas também de reconhecer como essas diferentes perspectivas geográficas, culturais e outras têm importância na concepção de soluções efetivas para desafios globais.

REFERÊNCIAS

- Albrow, Martin. *The Global Age*. CA: Stanford University Press, 1996.
- Andreotti, Vanessa. “Soft versus Critical Global Citizenship Education”, *Policy & Practice: A Development Education Review*, vol. 3, Autumn (2006): 40-51.
- Asia Society. Center for Global Education. *How-to Guides*, 2016. Disponível em: <<http://asiasociety.org/education/how-to-guides>>.
- Balistreri, Sarah; Di Giacomo, F. Tony; Noisette, Ivanley & Ptak, Thomas. *Global Education, Connections, Concepts and Careers*. NY: The College Board, 2012.
- Boix Mansilla, Veronica & Jackson, Anthony. *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Nova York: Council of Chief State School Officers (CCSSO) & Asia Society – Partnership for Global Learning, 2011. Disponível em: <<https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>>.
- Bryk, Anthony S.; M. Gomez, Louis; Grunow, Alicia & G. LeMahieu, Paul. *Learning to Improve: How America’s Schools Can Get Better at Getting Better*. Cambridge: Harvard Education Press, 2015.
- Cozzolino, Maria. *Global Education, Accountability, and 21st Century Skills: A Case of Curriculum Innovation*. Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, 2014.

- Di Giacomo, F. Tony; Fishbein, Bethany; Monthey, Wanda & Pack, Catherine. *Global Competency Education: Research Brief*. Nova York: The College Board, 2013.
- Dillon, Sam. "Foreign Languages Fade in Class, Except Chinese", *The New York Times*, 20 jan., 2010. Disponível em: <http://www.nytimes.com/2010/01/21/education/21chinese.html?_r=1>.
- Eidoo, Sameena; Ingram, Leigh-Anne; MacDonald, Angela; Nabavi, Maryam; Pashby, Karen & Stille, Saskia. "Through the Kaleidoscope: Intersections between Theoretical Perspectives and Classroom Implications in Critical Global Citizenship Education", *Canadian Journal of Education*, vol. 34(4), 2011.
- Fajardo, Luis. "Fray Antón de Montesinos: su narrativa y los derechos de los pueblos indígenas en las constituciones de Nuestra América", *Hallazgos*, 1 jan., 2013(20). Disponível em: Directory of Open Access Journals (DOAJ, 2013).
- Fórum Econômico Mundial (FEM). *The Global Risks Report*, 2016. Disponível em: <<https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2016>>.
- Fujikane. "Approaches to Global Education in the United States, The United Kingdom and Japan". *International Review of Education*, vol. 49, Issue 1-2, mar. 2003, p. 133-152.
- Giddens, Anthony. *The Consequences of Modernity*. Cambridge, UK: Polity, 1990.
- Global Washington. Disponível em: <http://globalwa.org/wp-content/uploads/2013/02/education_paper.pdf>
- Goldie, Mark (Ed.). *Locke: Political Essays*. Cambridge e Nova York: Cambridge University Press, 1997.
- Greenstein, Laura. *Assessing 21st Century Skills: A Guide to Evaluating Mastery and Authentic Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2012.
- Hanke, Lewis. *All Mankind Is One: A Study of the Disputation between Bartolomé de Las Casas and Juan Ginés de Sepúlveda in 1550 on the Intellectual and Religious Capacity of the American Indians*. DeKalb, IL: Northern Illinois University Press 1994, circa 1974.
- Harris, Ian. "History of Peace Education", in *Encyclopedia of Peace Education*. Teachers College, 2008.

- Hayden, Mary & Thompson, Jeff. *Taking the MYP Forward*. Melton, UK: John Catt Educational Ltd, 2011.
- Held, David; McGrew, Anthony; Goldblatt, David & Perraton, Jonathan. *Global Transformation*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1999.
- Huerga, Alvaro. *Fray Bartolomé de las Casas, vida y obras*. Madrid: Alianza, 1998.
- Institute of International Education. "International Student Enrollment Trends, 1949/50-2011/12", *Open Doors Report on International Educational Exchange*, 2012. Disponível em: <<http://www.iie.org/opendoors>>.
- Jay, Feliz. *Three Dominican Pioneers in the New World: Antonio de Montesinos, Domingo de Betanzos, Gonzalo Lucero*. Lewiston, NY: E. Mellen Press, 2002.
- Johnson, Paula R.; Boyer, Mark A. & Brown, Scott W. "Vital Interests: Cultivating Global Competence in the International Studies Classroom". *Globalisation Societies and Educations*, 9(3), set. 2011, p. 503-519.
- Kandel, Isaac. "International Understanding and the Schools. Address Delivered Before the National Association of Secondary School Principals". In: Kandel, Isaac. *Essays in Comparative Education*. Nova York: Teachers College, 1930, p. 228-35.
- Kant, Immanuel. *Perpetual Peace. A Philosophical Essay (1795)*. Translated by Benjamin Trueblood. The American Peace Society, 1897.
- Kay, Ken & Greenhill, Valerie. *The Leader's guide to 21st Century Education: 7 Steps for Schools and Districts*. Boston: Pearson, 2013.
- Ki-Moon, Ban. *Statement from the Secretary General on the Global Education First Initiative*, 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/gefi/about/an-initiative-of-the-sg>>.
- Kitsantas, A. "Studying Abroad: The Role of College Student's Goals on the Development of Cross-Cultural Skills and Global Understanding". *College Student Journal*, 38(3), jan. 2004.
- Klein, Joel & Rice, Condoleezza. *US Education Reform and National Security*. Council of Foreign Relations. Independent Task Force Report n. 68. Washington DC: Council of Foreign Relations, 2012.

- LeMahieu, Paul. *What We Need in Education Is More Integrity (and Less Fidelity) of Implementation*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2011. Disponível em: <<https://www.carnegiefoundation.org/blog/what-we-need-in-education-is-more-integrity-and-less-fidelity-of-implementation/>>.
- Li, Yulong. "Cultivating Student Global Competence: A Pilot Experimental Study", *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 11, 2013, p. 125-43.
- Little, Tom. "21st Century Learning and Progressive Education: An Intersection", *International Journal of Progressive Education*, vol. 9(1), 2013.
- Longview Foundation. *Teacher Preparation for the Global Age*, 2008. Disponível em: <https://longviewfdn.org/index.php/download_file/force/10/>.
- Marklein, Mary Beth. "Record number of foreign students in US", *USA Today*, 12 nov., 2012. Disponível em: <www.usatoday.com/story/news/nation/2012/11/12/record-number-of-international-students-enrolled-incolleges/1698531>.
- Maurette, Marie Therese. *Is There a Way of Teaching for Peace?* Paris: Unesco, 1948.
- McDonalds. "Where We Operate", 2012. Disponível em: <http://aboutmcdonalds.com/country/map.html>>.
- Norris, Emily Mohajeri & Gillespie, Joan. "How Study Abroad Shapes Global Careers: Evidence from the United States". *Journal of Studies in International Education*, vol. 13 n.3, 2009, p. 382-397.
- National Association of Foreign Student Advisors. Paul Simon Awards, 2016. Disponível em: <http://www.nafsa.org/Explore_International_Education/For_The_Media/Press_Releases_And_Statements/NAFSA_Presents_2016_Simon_Award_Winners>.
- O'Connell, Mary Ellen & Norwood, Janet L. (Eds.). *International Education and Foreign Languages: Keys to Securing America's Future*. Washington, DC: National Research Council, 2007.
- O'Connor, Kate & Zeichner, Ken. *Preparing US Teachers for Critical Global Education*, 2011. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ952751>>.

- O'Donnell, Eleanor B. (Ed.). *Fifteen Letters on Education in Singapore*. Raleigh, NC: Lulu Publishing, 2016.
- Organização das Nações Unidas (ONU), 2012. Disponível em: <<http://www.un.org/en/sections/history/history-united-nations/>>.
- Organização das Nações Unidas (ONU), 2012b. Disponível em: <<http://www.un.org/millenniumgoals/>>.
- Organização das Nações Unidas (ONU), 2017. Disponível em: <<http://www.un.org/en/sections/universal-declaration/history-document/>>.
- Organização das Nações Unidas (ONU). Assembleia Geral. Septuagésima sessão. Resolução adotada pela Assembleia Geral em 25 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>>.
- Organização das Nações Unidas (ONU). “Millennium Development Goals”. Disponível em: <www.un.org/millenniumgoals/global.shtml>.
- Organização das Nações Unidas (ONU). “The Universal Declaration of Human Rights: History”. Disponível em: <<http://www.un.org/en/sections/universal-declaration/history-document/>>.
- Organização das Nações Unidas (ONU). “UN at a glance”. Disponível em: <<http://www.un.org/en/aboutun/index.shtml>>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). “Global Competency for an Inclusive World”, 2016. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/gefi/about/an-initiative-of-the-sg>>.
- Oxfam Education for Global Citizenship. “A Guide for Schools”, 2015. Disponível em: <<http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>>.
- Pashby, Karen. “Demands on and of Citizenship and Schooling: ‘Belonging’ and ‘Diversity’ in the Global Imperative”. In: O’Sullivan, Michael & Pashby, Karen (Eds.). *Citizenship Educa-*

- tion in the Era of Globalization: Canadian Perspectives*. Rotterdam: Sense Publishing, 2008.
- Patterson, Lynn M., Carillo, Paula Botero & Salinas, Rigoberto Solano. "Lessons From a Global Learning Virtual Classroom". *Journal of Studies in International Education*, 2011.
- Pellegrino, James W. & Hilton, Margaret L. (Eds.). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: National Research Council, 2012, p. 1-67. Disponível em: <http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13398>.
- Powell, William & Kusuma-Powell, Ochan. *How to Teach Now: Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom*. Alexandria, VA: ASCD, 2011.
- Reimers, Fernando. "Leading for Global Competency", *Education Leadership*, vol. 67 (1), set. 2009.
- Reimers, Fernando. "Educating for Global Competency". In: Cohen, Joel E. & Malin, Martin B. (Eds.). *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education*. Nova York: Routledge Press, 2010.
- Reimers, Fernando. *The Three A's of Global Education*. London: Oxfam, 2010.
- Reimers, Fernando. "Education for Improvement: Citizenship in the Global Public Sphere", *Harvard International Review*, Summer, 2013a, p. 56-61.
- Reimers, Fernando. *Assessing Global Education: An Opportunity for the OECD*. Prepared for the governing board of PISA. out. 2013b. Mimeog.
- Reimers, Fernando. "Educating the Children of the Poor: A Paradoxical Global Movement". In: Tierney, William (Ed.). *Rethinking Education and Poverty*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2015a.
- Reimers, Fernando. "Making Democracy Work: A Civic Lesson for the Twenty-First Century". In: Eshet, Dan & Feldberg, Michael (Eds.). *Washington's Rebuke to Bigotry: Reflections on Our First President Famous 1790 Letter to the Hebrew Congregation in Newport, Rhode Island*. Brookline: Facing History and Ourselves National Foundation, Inc., 2015b.

- Reimers, Fernando. "Introduction: How Learning from Singapore Can Support Improvement at Home". In: Reimers, Fernando & O'Donnell, E. B. (Eds.). *Fifteen Letters on Education in Singapore: Reflections from a Visit to Singapore in 2015 by a Delegation of Educators from Massachusetts*. 2016.
- Reimers, Fernando & Chung, Connie K. "Teaching Human Rights in Times of Peace and Conflict", *Development*, vol. 53 (4), 2010.
- Reimers, Fernando & Chung, Connie K. (Eds.). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016.
- Reimers, Fernando & Villegas-Reimers, Eleonora. "Getting to the Core and Evolving the Education Movement to a System of Continuous Improvement", *New England Journal of Public Policy*, vol. 26, *Fall/Winter* 2014 (1), p. 186-205.
- Reimers, Fernando & Villegas-Reimers, Eleonora. "Taking Action on Global Education". Unesco Bangkok Office News, 2015. Disponível em: <<http://www.unescobkk.org/education/news/article/taking-action-on-global-education>>.
- Reynolds, Noel & Saxonhouse, Arlene W. (Eds.). *Thomas Hobbes: Three Discourses. A Critical Modern Edition of Newly Identified Work of the Young Hobbes*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- Rhodes, Nancy C. & Pufahl, Ingrid. "Foreign Language Instruction in U.S. Schools: Results of a National Survey of Elementary and Secondary Schools". *Language Annals. Summer* 2011, p. 258-288.
- Rivers, William P. "Is Being There Enough? The Effects of Homestay Placements on Language Gain During Study Abroad". *Foreign Language Annals*, dec. 1998.
- Robertson, Roland. *Globalization*. Londres: Sage, 1992.
- Roemer, Michael. "The Internet & Internationalization in Primary through Secondary Schools", *Journal of the European Teacher Education Network*, vol. 10, 2015, p. 47-56.
- Rousseau, Jean Jacques. *The Essential Rousseau: The Social Contract, Discourse on the Origin of Inequality, Discourse on the Arts and Sciences, The Creed of a Savoyard priest*. Translated by Lowell Bair. Nova York: New American Library, 1974.

- Saalfield, Peter & Appel, Rebecca. "Business Schools: Looking Local for a Global Reach", *The New York Times*, 17 mai. 2012. Disponível em: <www.nytimes.com/2012/05/18/world/asia/18iht-sreducbric18.html>.
- Salisbury, Mark H., Umbach, Paul D., Paulsen, Michael B. & Pascarella, Ernest T. "Going Global: Understanding the Choice Process of the Intent to Study Abroad". Springer Science+Business Media, 2008. Disponível em: <http://www4.ncsu.edu/~pdumbach/proofs_study_abroad.pdf>.
- Scanlon, D. "The Pioneers of International Education 1817-1914". *Teachers College Record*. 4, 1959, p. 201-219.
- Schneider, A. I. *To leave no teacher behind: Building international competence into the undergraduate training of K-12 teachers*, 2007. Disponível em: <<http://www.internationaledadvice.org/pdfs/A.I.Schneider.Summary.pdf>>.
- Scholte, Jan Art. *Globalization: A Critical Introduction*. Nova York: Palgrave MacMillan, 2000.
- Schulz, Wolfram; Ainley, John; Fraillon, Julian; Kerr, David & Lospinto, Bruno. *ICCS 2009 International Report: Civic Knowledge, Attitudes and Engagement Among Lower Secondary School Students in Thirty-Eight Countries*. Amsterdã: Holanda: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2009.
- Semaan, Gaby & Yamazaki, Kasumi. "The Relationship Between Global Competence and Language Learning Motivation: An Empirical Study in Critical Language Classrooms", *Foreign Language Annals*, vol. 48, 2015, p. 511-20.
- Sobré-Denton, Miriam & Bardhan, Nilanjana. *Cultivating Cosmopolitanism for Intercultural Communication*. Florence, KY: Routledge, 2013.
- Sobré-Denton, Miriam; Carlsen, Rob & Gruel, Veronica. "Opening Doors, Opening Minds: A Cosmopolitan Pedagogical Framework to Assess Learning for Global Competency in Chicago's Underserved Communities", *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 40, mai. 2014, p. 141-53.
- Stewart, Vivien. *A World-Class Education*. Alexandria, VA: ASCD, 2012.

- Stomfay-Stiz, A. *Peace Education in America, 1828-1990: Sourcebook for education and research*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press, 1993.
- Trivett, Vincent. "25 US Mega Corporations: Where They Rank if They Were Countries", *Business Insider*, 27 jun., 2011. Disponível em: <[www.businessinsider.com/25-corporations-bigger-tan-countries-2011-6?op=1](http://www.businessinsider.com/25-corporations-bigger-than-countries-2011-6?op=1)>.
- United States Department of Education. "Succeeding Globally Through International Education and Engagement", 2012. Disponível em: <<http://www2.ed.gov/about/inits/ed/international/international-strategy-2012-16.html>>.
- Wagner, Tony. *The Global Achievement Gap*. Nova York: Basic, 2008.
- Waters, Malcolm. *Globalization*. 2nd ed. Londres: Routledge, 2001.
- Westheimer, Joel & Kahne, Joseph. "What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy", *American Educational Research Journal*, vol. 41, 2004, p. 237-69.
- Wilkinson, Sharon. "Study Abroad from the Participant's Perspective: A Challenge to Common Beliefs". *Foreign Language Annals*, 1998.
- Williams, John N. "Learning Without Awareness". *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 2005, p. 269-304.
- Wisconsin Department of Public Instruction: <<http://dpi.wi.gov/international-education>>
- International Education Recommendations: Global Literacy for Wisconsin (2005), Pathways to Global Literacy (2008).
- The Wisconsin Global Education Achievement Certificate (2011).
- Zhao, Yong. "Preparing Globally Competent Teachers: A New Imperative for Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, nov./dec. 2010, vol. 61 (5), p. 422-31.

PARTE I

O World Course – educação infantil a oitavo ano

Educação infantil¹: nosso mundo é belo e diverso

TEMA

Nosso mundo é belo e diverso, e aprendemos sobre ele de muitas maneiras: fazendo contas, entrevistas e descrições; criando histórias; e observando imagens.

DESCRIÇÃO

Neste ano do curso, as crianças descobrem a si mesmas e exploram conhecimentos sobre suas famílias e o mundo à sua volta. O foco está na experimentação, na experiência e nos diferentes métodos de conhecimento e aprendizagem.

Cada unidade concentra-se em uma questão ou questões centrais e é interdisciplinar (abrange literatura, ciência, artes, geografia etc.). Todas se conectam, da exploração de si mesmo para a do ambiente. Por meio delas, as crianças aprendem sobre a beleza da diferença que existe a seu redor.

A última unidade tem como tema contos populares que enfatizam o conceito de justiça em meio à diferença. A atividade final é a criação de um teatro de fantoches que inclui as diferentes produções realizadas pelas crianças durante o ano.

Os pais são convidados a conversar com a classe sobre suas experiências em diferentes países e contextos relacionados com os temas abordados no período. Acreditamos que iniciar o curso

1. N. do E.: *kindergarten* no original em inglês (5 anos); educação infantil (iniciais EI identificam as atividades) na edição brasileira.

com um envolvimento explícito deles na educação infantil propicia uma cultura escolar que incentiva e adota parcerias com os adultos responsáveis.

PRÓXIMO CAPÍTULO

Somos um único povo com necessidades humanas universais.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Vamos nos conhecer: cores, roupas e escolhas.
2. Onde vivemos? O que existe à nossa volta?
3. Onde vivemos? Como nos locomovemos?
4. O que fazem as pessoas na minha escola e na minha vizinhança?
Como ajudamos uns aos outros?
5. O que, quando, quem, como e por que celebramos?
6. Se uma situação parece diferente, como podemos ser justos?

ATIVIDADE FINAL

Produzir um teatro de fantoches que reflita o entendimento dos alunos sobre o tema da diversidade.

UNIDADE EI.1

TÓPICO **Vamos nos conhecer: cores, roupas e escolhas.**
 Esta unidade é uma revisão de cores e roupas com discussão sobre os fatores que influenciam as escolhas relacionadas às peças de vestuário que as crianças usam

TEMAS CIC² interpessoal; cultura: artes, música e literatura; e risco global: meio ambiente

REGIÕES Várias

DURAÇÃO Cinco semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a descrever os vários tipos de roupas e cores que as crianças da classe usam.
2. **Inspirar** os alunos a ter curiosidade pela vida dos outros.
3. **Agir**, perguntando e aprendendo sobre as coisas favoritas dos colegas.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprendem a fazer vários tipos de perguntas;
2. entendem que as escolhas de vestuário são influenciadas por diversos fatores; e
3. percebem que uma mesma peça pode ser diferente dependendo do lugar do mundo.

VISÃO GERAL

Os alunos começam o ano se conhecendo e conversando sobre o significado de seus nomes. Aprendem uns sobre os outros fazendo perguntas sobre o que mais gostam e começam a reconhecer

2. N. do E.: sigla de competências interculturais.

que as pessoas têm preferências distintas, que as cores podem ter diversos significados e que uma mesma peça de roupa (por exemplo, as calças) pode ser diferente dependendo do clima, da estação, da cultura e do lugar.

ATIVIDADE EI.1.1

A HISTÓRIA DE CADA NOME

As crianças levam para casa uma lista de perguntas e pedem ajuda aos pais para respondê-las:

1. Qual é seu nome?
2. Qual é o significado de seu nome?
3. Por que você tem esse nome?
4. Quem o escolheu?
5. Quem foi a primeira pessoa da sua família a ter esse mesmo nome?
6. Que pessoa famosa tem o mesmo nome que você?
7. Você tem um apelido? Qual?

Elas criam diferentes visualizações de seus nomes (por exemplo, cartazes, desenhos, peças de artesanato etc.). Depois, fazem uma apresentação curta para a classe.

Também podem criar *blogs* e compartilhar informações sobre seus nomes no iEARN.

RECURSOS EI.1.1

- <https://iearn.org/cc/space-2/group-115>
- http://www.oxfam.org.uk/education/resources/your_world_my_world/files/lesson2_looking_at_our_names.pdf

ATIVIDADE EI.1.2

QUAL É MINHA COR FAVORITA E QUAIS SÃO MINHAS PREFERÊNCIAS?

- Os alunos revisam as cores cantando músicas sobre esse tema e buscando na sala itens de cores específicas.

- Eles recortam em revistas (de diferentes países) objetos que apresentam determinada cor. Podem aprender a dizer os nomes das cores em várias línguas (por exemplo, chinês ou espanhol).
- No final, perguntam uns aos outros: “Qual é a sua cor favorita?”. Ao responder, fazem impressões digitais no tom preferido, olham as dos colegas e conversam sobre como essas marcas são semelhantes e diferentes ao mesmo tempo.
- As crianças praticam contagem verificando quantos colegas de classe gostam de determinada cor. Essa pesquisa simples pode ser repetida ao longo do ano com outras questões, para que elas comecem a pensar em padrões e coleta de dados.
- Uma atividade opcional é ensinar que as cores têm significados diferentes nas diversas culturas (por exemplo, vermelho pode significar “perigo”, ser uma advertência ou invocar sorte; branco e preto são cores de luto).
- Esta proposta pode ser ampliada fazendo o grupo perguntar e listar as “coisas favoritas” de cada um, como alimentos, animais e ações (como recurso para ampliar o vocabulário). Para fazer uma conexão global, o professor pode dar exemplos provenientes de vários lugares do mundo em cada categoria (como alimentos de diversas culturas ou animais em diferentes continentes). No final, as paredes da sala de aula são decoradas com uma foto de cada criança, seu nome e uma rede formada por suas preferências.
- A classe pode se conectar com uma turma de crianças de 5 anos de outro país, e todas compartilham suas “coisas favoritas” semelhantes e diferentes por meio de listas simples, imagens ou vídeos.
- Também pode aprender a música “My Favorite Things” (Minhas coisas favoritas, em português) do filme *A Noviça Rebelde*.

RECURSOS EI.1.2

- <http://www.songsforteaching.com/colorssongs.htm>
- http://www.pbs.org/kcts/preciouschildren/diversity/read_activities.html

- <http://www.drjean.org/html/activityPg.html>
- *Children Just Like Me: A Celebration of Children Around the World*, de Barnabas e Anabel Kindersley
 - https://www.amazon.com/Children-Just-Like-Me-Celebration/dp/789402017/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1466791758&sr=1-1&keywords=children+just+like+me (*Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo*, na edição brasileira)

ATIVIDADE EI.1.3

AS PREFERÊNCIAS DE MINHA FAMÍLIA

- As crianças perguntam a membros de sua família sobre suas cores e atividades favoritas e desenham os parentes vestindo roupas nesses tons e envolvidos em tais atividades. Elas comparam suas famílias com outras e conversam sobre o que fazem juntos.
- Elas leem livros de histórias sobre famílias em diferentes lugares do mundo e discutem semelhanças e diferenças.
- Também assistem a filmes sobre famílias (por exemplo, sobre o cuidado com bebês em diferentes culturas).

RECURSOS EI.1.3

- <http://www.focusfeatures.com/babies>
- Lista de livros sobre famílias para crianças de 5 anos
 - <http://www.amazon.com/Childrens-books-about-family-Kindergarten/lm/R2SCJ07NE3LZYE>
- *Families: Around the World, One Kid at a Time* de Sophie Furlaud e Pierre Verboudt
 - www.amazon.com/Families-Around-World-One-Time/dp/0789310090
- Lista de livros sobre diversidade nas famílias
 - <http://www.brighthorizons.com/family-resources/e-family-news/2014-how-to-help-childrenunderstand-diverse-families>
- *Grandfather's Journey*, de Allen Say

ATIVIDADE EI.1.4

AS ROUPAS QUE USO

O que estou vestindo hoje? O que você está vestindo hoje? Como está o tempo hoje e como o que vestimos tem relação com isso? O que estamos fazendo hoje e como o que vestimos tem relação com isso? Por que você vestiu essa roupa hoje?

- No final da atividade relacionada às cores e à família, as crianças são convidadas a ir para a escola vestindo uma peça de roupa em sua cor favorita. Elas examinam e identificam diferentes itens de vestuário (por exemplo, calças, camisas, saias, meias, blusas etc.) e dizem o motivo pelo qual estão usando aquela roupa.
- Em seguida, aprendem sobre os diferentes climas e estações do ano. Utilizando fotos e recortes, observam as peças de roupa que vestem ao longo do ano, dependendo da época. Esta atividade trabalha a ideia de que uma mesma pessoa pode parecer “diferente” em momentos distintos e que pode haver mudanças mesmo em relação a uma única pessoa.
 - <http://www.newhavenscience.org/01weather.pdf>
- Também são apresentadas a diferentes atividades/verbos relacionados a esportes, concertos, festas, atividades ao ar livre etc. e os tipos de roupas associados a essas ocasiões. Observam, por exemplo, que as calças têm aparência diferente dependendo do clima, da época ou da atividade em que uma pessoa está envolvida.
- Os alunos começam a compor uma nuvem de imagens nas paredes da sala de aula. Para criá-la, devem posicionar uma palavra relacionada ao vestuário no centro – por exemplo, “calças” – e adicionar fotos para mostrar como essa peça de vestuário pode ser diferente dependendo do contexto. Eles aprendem sobre as roupas utilizadas em diversas culturas e lugares ao redor do mundo, adicionando imagens ilustrativas à nuvem. Além disso, exploram diferenças entre roupas e trajes tradicionais (por exemplo, figurinos de teatro) e roupas do dia a dia. Começam a se familiarizar com as diferenças na aparência e a entender que são parte da vida em um mundo diverso.

- Uma atividade opcional é explorar vários tipos de tecidos (por exemplo, algodão, seda, lã etc.), como são diferentes ao toque e qual sua origem (por exemplo, plantas, insetos, animais etc.).

RECURSOS EI.1.4

- *Hands Around the World: 365 Creative Ways to Encourage Cultural Awareness and Global Respect*, de Susan Milord, da série *Williamson Kids Can!*
- Planos de aula do Discovery Channel
 - <http://www.discoveryeducation.com/teachers/free-lesson-plans/around-theworld.cfm>

UNIDADE EI.2**TÓPICO** Onde vivemos? O que existe à nossa volta?**TEMAS** Risco global: meio ambiente; artes: outros/arquitetura; e geografia**REGIÕES** Índia e outras**DURAÇÃO** Seis semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** a descrever a vizinhança e a identificar criações do homem (por exemplo, prédios) e da natureza (por exemplo, árvores, flores, animais etc.). Os alunos observam os tipos de habitação para pessoas e animais e como essas estruturas são influenciadas pelo clima e pela cultura.
2. **Inspirar** os alunos a serem observadores e curiosos em relação a seu redor.
3. **Agir**, iniciando uma coleção de fotos (por exemplo, de insetos e pedras), e fazendo trocas com crianças de escolas localizadas em outros lugares do mundo.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprendem a descrever seus arredores;
2. descrevem os fatores ambientais básicos que influenciam os materiais de construção e os tipos de casas em que as pessoas vivem; e
3. utilizam vocabulário básico sobre o clima e as estações do ano relacionados com as roupas que as pessoas usam e os materiais utilizados em sua confecção.

VISÃO GERAL

As crianças aprendem a descrever a vizinhança e os objetos criados pelo homem (por exemplo, prédios) e pela natureza (por exemplo, árvores, flores, animais etc.). Elas iniciam uma coleção

de fotos de objetos (por exemplo, insetos e rochas) e trocam com crianças de outras escolas do mundo (podem utilizar materiais da unidade anterior e trocar fotos de roupas e de suas famílias, por exemplo). Continuam a perceber que comida, abrigo, água e roupas mudam de acordo com os lugares do mundo. Há uma ênfase contínua sobre o clima – por exemplo, para o fato de que árvores, flores, edifícios e roupas podem variar entre culturas por diferenças de ambiente ou contexto.

ATIVIDADE EI.2.1

CASAS AO REDOR DO MUNDO

- Os alunos recebem imagens de casas e cômodos de vários lugares do mundo; solicita-se que as agrupem de acordo com semelhanças e diferenças observadas.
- Eles leem dois livros ilustrados, um sobre roupas e outro sobre casas de todo o mundo. Em cada caso, solicita-se que respondam em grupo às perguntas a seguir:
 - O que as casas têm em comum?
 - Por que as casas são diferentes em lugares diferentes?
 - O que é familiar nessas casas?
 - O que não é familiar nessas casas?
 - Em que tipo de casa você mora? Do que você gosta nela? Do que você não gosta?
- Por meio dessas atividades, as crianças aprendem sobre habitações, os cômodos que as compõem e a função de cada um. Conhecem tipos de construções onde as pessoas vivem (por exemplo, apartamentos, casas, condomínios, cabanas etc.) e como diferem em todo o mundo.
- Elas podem rever o alfabeto e aprender sobre os tipos de construções que começam com cada letra – por exemplo, *a* de “apartamento”, *b* de “barraca”, *c* de “casa” etc. (ver em Recursos).

RECURSOS EI.2.1

- *Houses and Homes*, by Ann Morris, Ken Heyman (ilustrador) e Ken Hayman (fotógrafo) da série *Around the World*
- > http://www.amazon.com/Homes-Around-World-ABC-Alphabet/dp/0736836659/ref=sr_1_2?ie=UTF8&qid=1306891959&sr=8-2
- Lista de livros sobre casas ao redor do mundo
- > http://www.amazon.com/s/ref=pd_lpo_k2_dp_sr_sq_top?ie=UTF8&keywords=homes%20a%20r%20o%20u%20n%20d%20t%20h%20e%20w%20o%20r%20l%20d%20k%20i%20n%20d%20e%20r%20g%20a%20r%20t%20e%20n%20b%20o%20o%20k%20s&index=blended&pf_rd_p=486539851&pf_rd_s=lptop-stripe-1&pf_rd_t=201&pf_rd_i=0736836659&pf_rd_m=ATVPDKIKX0DER&pf_rd_r=0Q6BD6H5MHM87K5JEAAP
- *Os três porquinhos*
- *Wonderful Houses Around the World*, de Yoshio Komatsu
- *Imagine a House*, de Angela Gustafson
- *Homes in Many Cultures*, de Heather Adamson
- *Clothes in Many Cultures*, de Heather Adamson
- *Children Just Like Me: A Celebration of Children Around the World*, de Barnabas e Anabel Kindersley
- Lista de atividades sobre casas relacionadas a livros de histórias
 - > http://www.homeschoolshare.com/houses_and_homes.php
- National Building Museum em Washington, DC
 - > <https://www.nbm.org>

ATIVIDADE EI.2.2

DÊ-ME UMA CASA

- As crianças aprendem como o clima impacta as formas e os materiais utilizados para fazer casas ao redor do mundo.

ATIVIDADE EI.2.3

CRIANDO MAQUETES DE CASAS

- Como parte desta unidade, os alunos revisam e aprendem sobre formas simples (como círculos, retângulos, quadrados

etc.) e sobre as maneiras de usá-las para fazer representações do local onde vivem. Por exemplo, para construir uma maquete de sua casa, podem usar papel ou papelão, diferentes formas de biscoito ou argila, palha e outros materiais. Idealmente, devem fazer algumas casas diferentes existentes em um mesmo lugar.

ATIVIDADE EI.2.4

ANIMAIS, PLANTAS E SUAS CASAS

- Como parte desta unidade, as crianças devem aprender sobre os animais e seus habitats e identificar os bichos que vivem em sua região do planeta.
- Seria ideal incluir nesta unidade um passeio ao zoológico.
- Elas também percebem os tipos de flores e plantas encontrados em sua vizinhança.
- Começam a aprender sobre estufas e como uma “casa” ou abrigo pode ajudar as plantas a viver em situações diferentes daquelas encontradas em seu habitat natural.
- Os alunos se agrupam com colegas mais velhos e tiram fotografias. Recolhem alguns itens que encontrarem por perto e os trocam com crianças de outros lugares. Uma plataforma para fazer isso é a Touchable Earth
 - <http://www.touchableearth.org>

RECURSOS EI.2.4

- http://www.education.com/activity/article/Animal_Habitat_Game
- *I See a Kookaburra! Discovering Animal Habitat Around the World*, de Steve Jenkins e Robin Page
- *In A Small, Small Pond*, de Denise Fleming
- *Magic School Bus Hops Home: A Book About Animal Habitats*, de Joanna Cole
- <http://www.amazon.com/Wanna-Take-Me-Picture-Photography/dp/0807031410>
- <http://www.42explore2.com/sheltr.htm>

- *Children from Australia to Zimbabwe: A Photographic Journey Around the World*, de Maya Ajmera, Anna Rhesa Versola e Marian Wright Edelman

UNIDADE EI.3

TÓPICO Onde vivemos? Como nos locomovemos?

TEMAS Geografia; artes: música e literatura; e CIC: inter-pessoal (trabalhar em equipe)

REGIÕES Todas/qualquer uma

DURAÇÃO Seis semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** que o transporte é feito de várias maneiras (por exemplo, via terra, água ou ar), dependendo da função, da região e de outros fatores.
2. **Inspirar** os alunos a apreciar a engenhosidade das pessoas ao se deslocarem e transportarem indivíduos e objetos e a querer experimentar tantas formas de transporte quanto possível (no presente e no futuro).
3. **Agir**, criando em equipe maquetes e colagens sobre o tema meios de transporte.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. identificam vários meios de transporte (por exemplo, por terra, água e ar);
2. reconhecem que os meios de transporte variam de acordo com a função, região, cultura e outros fatores; e
3. aprendem o significado dos sinais de trânsito (inclusive como variam por região, país e idioma, e como são compreensíveis mesmo quando se desconhece a língua do país de origem).

VISÃO GERAL

As crianças aprendem sobre meios de transporte ao redor do mundo e identificam como eles variam conforme o propósito e o contexto. São apresentadas ao conceito da simbologia, têm contato

com a sinalização rodoviária e percebem semelhanças e diferenças entre placas em diversas culturas.

ATIVIDADE EI.3.1

- Os alunos são convidados a contar como chegam à escola (por exemplo, a pé, de ônibus, carro, metrô, bicicleta etc). Na atividade para casa, devem perguntar aos pais como eles se locomovem para o trabalho. Depois, relatam aos colegas o que descobriram.
- Eles leem livros sobre transporte (ver em Recursos) e aprendem músicas sobre o movimento (por exemplo, “The Wheels on the Bus”).
- Títulos como *Transportation in Many Cultures*, de Martha E. H. Rustad, e *On the Go*, de Ann Morri, da série *Around the World*, fazem a conexão global de que, por exemplo, barcos podem ter aparência diferente em várias partes do mundo, mas suas funções são semelhantes.
- Diversas atividades podem ser incorporadas às lições para facilitar o aprendizado e o senso de comunidade:
 - As crianças desenham um vagão de trem e, em seguida, em equipe, alinham todos os que a classe produziu para fazer uma composição completa.
 - Cada uma escolhe um meio de transporte de que gosta. Aquelas que compartilham uma mesma opção trabalham juntas em uma colagem sobre esse tipo de veículo em particular, procurando e recortando imagens diferentes (por exemplo, vans, limusines, carros esportivos, elétricos, de corrida etc.). Os grupos mostram seus trabalhos.

RECURSOS EI.3.1

- Vídeo de Zoe Saldana em *Sesame Street*'s explicando a palavra “transporte”
 - https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=sesame+street+zoe+saldana+transportation

- *Transportation in Many Cultures*, de Martha E. H. Rustad
- *On the Go*, de Ann Morris, série *Around the World*
- *Red, Stop! Green, Go!*, de P. D. Eastman
- *Go, Train, Go!*, série *Thomas & Friends*, do reverendo W. Awdry
- *The Big Book of Transportation*, de Caroline Bingham
- *On the Go!*, de Teresa Imperato

ATIVIDADE EI.3.2

À medida que observam as colagens, os alunos começam/continuam a perguntar e aprender por que precisamos de tantos tipos de transporte.

- Eles aprendem sobre as finalidades de cada meio de transporte (por exemplo, levar pessoas, animais, suprimentos etc.) e como isso afeta seu tamanho e forma.
- Percebem as diferenças nas partes do mundo onde há água (por exemplo, rios, lagos, oceanos etc.) e no relevo (desertos, florestas, montanhas etc.). Começam a notar quais meios de transporte são adequados para viajar em cada configuração do terreno. Podem trabalhar com vários tipos de rodas em diversas superfícies para explorar quais funcionam melhor em cada caso.
- Aprendem palavras e atividades associadas aos vários meios de transporte e tipos de locomoção, e sobre como essas palavras e atividades podem ser diferentes em várias partes do mundo.
- Novamente, o tema das diferenças e semelhanças é explorado considerando-se representações de um conceito semelhante (por exemplo, observar barcos em diversas culturas e usos).

ATIVIDADE EI.3.3

- As crianças aprendem sobre os tipos de transporte, placas de segurança e significado das cores nos sinais de trânsito (por exemplo, vermelho significa “parar”, amarelo significa “cuidado”, verde significa “atravessar”, azul indica informação etc.).

Podem fazer brincadeiras que reforcem os significados de vermelho e verde.

- Leem livros como *I Read Signs*, de Tana Hoban.
- Aprendem regras básicas de segurança, como aquelas relevantes para atravessar a rua.
- Fazem sinais para comunicar o que querem dizer.
- Criam ou jogam para continuar aprendendo a se comunicar não verbalmente, por meio de imagens e movimentos.
- Podem encontrar outros sinais não relacionados com o transporte e explicar à classe o que significam (por exemplo, “Não perturbe”, “Veneno”, “Perigo” etc.).

RECURSOS EI.3.3

- Explicação para sinais rodoviários em todo o mundo
- > <http://www.elve.net/rcoulst.htm>

UNIDADE EI.4

TÓPICO O que fazem as pessoas na minha escola e na minha vizinhança? Como ajudamos uns aos outros?

TEMAS Ética: confiança nas instituições e humildade e respeito; interpessoal: etiqueta

REGIÕES Todas/qualquer uma

DURAÇÃO Quatro semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre os empregos que as pessoas têm no bairro e na escola e como esses trabalhos podem ser semelhantes ou diferentes, dependendo do contexto e do lugar do mundo.
2. **Inspirar** os alunos a valorizar os papéis que os outros desempenham na comunidade.
3. **Agir**, desempenhando um papel em sala de aula e contribuindo para o funcionamento diário da classe.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. conhecem os papéis que as pessoas desempenham na comunidade (por exemplo, bombeiros, policiais, professores, prefeito etc.);
2. reconhecem que são necessárias muitas pessoas para ajudar uma comunidade a funcionar; e
3. aprendem etiqueta básica útil para interagir com os outros.

VISÃO GERAL

No final da unidade anterior sobre meios de transporte, as crianças aprenderam sobre caminhões de bombeiros, carros de polícia, caminhões de lixo, ambulâncias, táxis, vagões de metrô, carroças e outros meios de transporte que veem na cidade onde residem. Nesta parte, aprendem mais sobre as pessoas que conduzem esses veículos e sobre como elas ajudam a comunidade. Também

são apresentadas e revisam as habilidades básicas de entrevista e etiqueta social, e ouvem e fazem perguntas a palestrantes convidados (por exemplo, bombeiros, policiais, pais que vêm à escola para falar sobre seus empregos etc.). Para conectar esses conceitos à ideia de cidadania global, podem receber um convidado que viajou para algum lugar do mundo para trabalhar em ajuda humanitária (por exemplo, como voluntário de alguma organização não governamental internacional) e conversar com ele sobre como auxiliou uma comunidade no exterior. Os alunos também exploram os papéis que as pessoas desempenham na escola (por exemplo, diretor, vigilantes, equipe de suporte de tecnologia etc.) e listam as atividades que acontecem na sala de aula (por exemplo, distribuir e recolher folhas de atividades).

ATIVIDADE EI.4.1

- As crianças revisam os meios de transporte que ajudam a comunidade, como caminhões de bombeiros, carros de polícia, caminhões de lixo, ambulâncias, táxis e vagões de metrô.
- Descubrem os deveres básicos dos condutores desses veículos e como eles ajudam a cidade.
- Aprendem a fazer perguntas para uma entrevista e, em seguida, as utilizam na conversa com os convidados (a quem perguntar, incluindo os pais, fica a critério do professor).

RECURSOS EI.4.1

- Canções e folhas de atividade disponíveis *on-line*
 - http://www.amazon.com/Big-Book-Neighborhood-vecindario-Foundations/dp/193139881X/ref=sr_1_3?s=books&ie=UTF8&qid=1306892652&sr=1-3 and <http://www.first-school.ws/theme/commhelpers.htm>

ATIVIDADE EI.4.2

- O professor pode conduzir a turma por planos de aula do Peace Corps³ (<https://sharemylesson.com/partner/peace-corps-world-wiseschools>) relevantes para o tema, incluindo os seguintes:
 - “Esta lição apresenta às crianças ideias e conceitos sobre a comunidade ao explorar os fatores que influenciam o modo como as pessoas vivem, os papéis dos adultos e das crianças e a interação de pessoas que vivem e trabalham em uma localidade.”
 - “Asha, uma jovem que mora na Índia, conduz o leitor em uma visita a uma casa virtual de sua aldeia. Ela apresenta vários aspectos de sua cultura e vida diária, utilizando palavras em hindi. Ao observarem componentes de uma aldeia indiana, os alunos podem comparar a vida naquele país com a sua. Ao fazê-lo, notam que, embora as pessoas apresentem diferenças como país de origem, alimentação ou idioma, temos mais semelhanças do que diferenças.”
- Um voluntário ou ex-voluntário é convidado para dar uma palestra para a classe. As crianças fazem as perguntas que formularam em um exercício prévio a respeito e, assim, têm uma aula baseada nessa atividade e na experiência do voluntário.

ATIVIDADE EI.4.3

- Os alunos fazem uma lista de todos os adultos que conhecem na escola, incluindo o que consideram ser os papéis desses indivíduos. Com a ajuda do professor, identificam três a cinco pessoas e fazem uma visita aos locais onde trabalham (por exemplo, a cantina ou a administração da escola). Ao visitar esses espaços, aprendem como essas pessoas ajudam a comunidade escolar e como são relevantes para sua própria aprendizagem.

3. N. do E.: agência do governo dos Estados Unidos que se envolve em causas humanitárias em 140 países.

- A seguir, aprendem como essas funções podem ser semelhantes ou diferentes em outras partes do mundo. Considere usar o seguinte plano de lição do Peace Corps: “Na lição seguinte, as crianças exploram o conceito de escola e educação por meio de uma pesquisa sobre os fatores que influenciam o acesso à educação formal, às disciplinas e seu papel na sala de aula”.

ATIVIDADE EI.4.4

- As crianças aprendem maneiras pelas quais podem ajudar a transformar a classe em um lugar onde todos aprendem, se ajudam e assumem a responsabilidade pelo bem-estar comum. Com o auxílio do professor, criam uma lista de responsabilidades e assumem tarefas em rodízio.
- Elas estabelecem contato com uma turma de 5 anos em outro lugar do mundo e comparam registros sobre as responsabilidades dos alunos na sala de aula.

UNIDADE EI.5

- TÓPICO** O que, quando, com quem e por que celebramos?
TEMAS CIC: interpessoal; cultura: artes e música; e ética: diversidade religiosa
REGIÕES Várias
DURAÇÃO Quatro semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a reconhecer as formas e ocasiões em que as pessoas celebram em todo o mundo.
2. **Inspirar** os alunos a considerar alegria e gratidão como parte da vida.
3. **Agir**, organizando uma celebração para homenagear uma ou mais pessoas, escrevendo um cartão de agradecimento ou criando outras maneiras de explicitar a importância desses indivíduos.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. entendem que os feriados que conhecem (por exemplo, o Ano-Novo) podem ser celebrados de maneiras diferentes e semelhantes em várias regiões e culturas; e
2. aprendem cumprimentos em diversas línguas.

VISÃO GERAL

Para fazer a transição da unidade anterior para esta, os alunos aprendem sobre celebrações do lugar onde vivem que contribuem para construir um sentido de comunidade (por exemplo, atividades que as famílias realizam juntas em certas épocas do ano). Podem falar sobre os feriados nacionais do país onde vivem) e abordar o que cada família comemora e como o faz. Eles contam o que sentem quando participam de uma festa de aniversário e também identificam uma pessoa ou um grupo que desejam homenagear

(devem explicar o motivo). Escrevem um cartão de agradecimento/homenagem e criam outras maneiras de comemorar com essa pessoa ou grupo (esta celebração pode ser ligada ao dia dos pais ou das mães, por exemplo). A classe também pode estudar como o dia das crianças é comemorado em diferentes partes do mundo e organizar uma festa para marcar essa data.

ATIVIDADE EI.5.1

- Ao longo do ano, a classe participa da celebração de feriados e ocasiões especiais.
- As crianças desenham e discutem sobre diferentes comemorações que ocorrem dentro da sala de aula e em família (por exemplo, um bom trabalho em equipe, feriados, celebrações religiosas, nascimento de um irmão etc.).
- Elas leem livros sobre celebrações comuns ao redor do mundo (por exemplo, Ano-Novo, aniversários, casamentos, nascimentos etc.).

ATIVIDADE EI.5.2

- Os alunos aprendem saudações simples e mensagens de celebração em diferentes línguas. Falam, leem ou escrevem essas mensagens e até aprendem o alfabeto em diferentes idiomas.
- Jogo do Peace Corps *Challenge Game* – *Saudações Tradicionais*.

ATIVIDADE EI.5.3

- As crianças cantam músicas comemorativas (por exemplo, canções de aniversário ou férias), dançam, tocam instrumentos e examinam os sons que cada um produz. Podem tomar contato com uma orquestra, ouvir composições e entender como cada instrumento contribui para produzir um som maior e mais potente em conjunto. Elas podem pesquisar instrumentos musicais de diversas culturas.

ATIVIDADE EI.5.4

- Os alunos aprendem como o dia das crianças é celebrado ao redor do mundo (http://en.wikipedia.org/wiki/Children's_Day).
- Podem criar a própria celebração da data e/ou identificar uma pessoa ou um grupo de pessoas que querem homenagear. Devem explicar o motivo e criar um cartão de agradecimento e/ou outras formas de celebração. Os avós e os pais são bons candidatos para a homenagem e os agradecimentos, assim como pessoas que conheceram durante a exploração da escola e na(s) palestra(s) com convidados (pessoas que trabalham para a comunidade como voluntárias) da unidade anterior.

RECURSOS EI.5

- Explicação sobre o dia de Ano-Novo
 - http://en.wikipedia.org/wiki/New_Year%27s_Eve
 - <http://www.lessonplanspage.com/NewYears.htm>
- *Celebrations Around the World: A Multicultural Handbook*, de Carole S. Angell
- *Children Just Like Me: A Celebration of Children Around the World*, de Barnabas e Anabel Kindersley
 - https://www.amazon.com/Children-Just-Like-Me-Celebration/dp/0789402017/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1466791758&sr=1-1&keywords=children+just+like+me (em português, *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo*)
 - <http://www.amazon.com/DK-Readers-Holiday-Celebration-Beginning/dp/0789457113>
- Dança malaia *The Kindergarten Around the World*
 - <http://www.youtube.com/watch?v=1ZZL3Ynujxs&feature=related>
 - <https://www.putumayo.com/shop>
- Lista com vários planos de aulas sobre feriados
 - <http://www.cloudnet.com/~edrbsass/edholiday.htm>

UNIDADE EI.6

TÓPICO Se uma situação parece diferente, como podemos ser justos?

TEMAS Artes: literatura e drama e comunicação criativa

REGIÕES Todas/qualquer uma

DURAÇÃO Cinco semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a se familiarizar com diferentes contos populares e de fadas ao redor do mundo.
2. **Inspirar** os alunos a tratar os outros de maneira justa.
3. **Agir**, criando os próprios contos de fadas com o tema da justiça.

HABILIDADES E CONHECIMENTO

Os alunos:

1. aprendem os componentes de contos populares e de fadas de todo o mundo;
2. expõem seus pensamentos sobre justiça e por que ela é importante; e
3. criam e ilustram contos de fadas.

VISÃO GERAL

As crianças leem contos populares e de fadas de várias partes do mundo com o tema justiça. Os primeiros servem como revisão das diferenças e semelhanças abordadas no início do ano (por exemplo, em roupas, edifícios, clima, contextos, animais, celebrações, famílias, casas etc.). Os alunos escrevem e ilustram contos de fadas criados por eles. São apresentados a fantoches de diferentes lugares e compõem uma apresentação para ilustrar o que aprenderam sobre roupas, abrigos, animais, instrumentos musicais e contos populares de diversas origens.

RECURSOS

- As lições podem ser extraídas dos seguintes recursos sobre o reconhecimento dos componentes dos contos de fadas de todo o mundo e sobre a criação de textos desse tipo
- > <http://edsitement.neh.gov/lesson-plan/fairy-tales-around-world>
- Recursos sobre fantoches do mundo todo
 - > <http://score.rims.k12.ca.us/activity/puppets/pages/sequence.html>
- Lista de *links* que descrevem fantoches no Japão, Vietnã e Indonésia
 - > <http://score.rims.k12.ca.us/activity/puppets/>
- *One World, One Sky: Big Bird's Adventure*
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=E1D7xXLO8yk>
- Série *Global Grover* (para alunos da educação infantil)
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=H-XJV9feNOI>
 - > https://www.youtube.com/watch?v=DAburU-d__s
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=qdFgpMj9o0o>
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=5XTtrwnPPcA>
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=gqPaWJe99PY>
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=xJvkmcyc2uo>
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=TMYZKA4Es-I>
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=VC5HDLvrNGY>
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=VgCVh7e4E5Y>
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=F3WMks6MotE>
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=tPVgxbmOhbs>
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=NWP42HDsV2M>
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=CwDN2hF2bmU>
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=Rjr2A9jLRGQ>
 - > https://www.youtube.com/watch?v=FCMTvep1_A4
 - > <https://www.youtube.com/watch?v=rqz7nFiyAw8>
 - > https://www.youtube.com/watch?v=wRjl6T_n0Ds
- Atividades sobre diversidade para escola primária
 - > <https://www.diversitycouncil.org/diversity-lesson-plans-elementary>

Primeiro ano: somos um único povo com necessidades universais

TEMA

Entender por meio das necessidades e das diferenças culturais que os povos têm em comum a humanidade.

DESCRIÇÃO

Este ano do curso estabelece a unicidade da vida humana por meio da investigação de algumas necessidades universais. Os alunos aprendem sobre o que significa, ao redor do mundo, ter comida, água, vestuário, abrigo e relacionamentos respeitosos, com foco na Índia como exemplo. A compreensão do significado de cuidar do outro e de atender às necessidades básicas é aprofundada em atividades que envolvem cultivar plantas e manter animais de estimação do grupo. No início do período letivo, os alunos recebem um mapa-múndi em branco que preencherão ao longo do percurso com as informações geográficas, históricas e culturais que aprenderem. O ano termina com um projeto no qual eles criam um *Livro sobre Mim*, que inclui fotos, poemas e ensaios sobre as crianças e suas casas, alimentação, roupas, famílias, necessidades e desejos.

CAPÍTULO ANTERIOR

Nosso mundo é belo e diverso, e podemos aprender sobre ele de muitas maneiras.

PRÓXIMO CAPÍTULO

Quem somos, de onde viemos, o que temos em comum e como somos diferentes uns dos outros? Vamos conhecer melhor os povos, a cultura e o mundo.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Necessidades humanas.
2. Alimentos e água.
3. Vestuário e abrigo.
4. Relacionamentos respeitosos.

ATIVIDADE FINAL

Os alunos criam um *Livro sobre Mim* (um livro de recordações) sobre si mesmos que espelha os “instantâneos” das crianças no “Meu Mundo, Seu Mundo” da Oxfam⁴. Incluem fotos de si, suas famílias, casas, alimentação, roupas e outros elementos que sejam necessidades e desejos que eles têm. O projeto se desdobra como portfólio do trabalho que criarão ao longo do ano, incluindo poemas, desenhos e outros materiais.

(Observe que, para todas as atividades da Oxfam neste ano do World Course, o Reino Unido deve ser substituído pelo país onde o curso foi ministrado.)

4. N. do E.: confederação de 20 organizações que atuam em 94 países pelo fim da pobreza e da desigualdade.

UNIDADE 1.1**TÓPICO** Necessidades humanas**TEMAS** CIC⁵: interpessoal (diversas perspectivas culturais, a própria identidade e cultura e identidades dos outros); ética: valores comuns; trabalho e hábitos mentais: inovação e criatividade; cultura: geografia; artes: literatura e artes visuais; e habilidades de investigação e análise: ligação local-global e comunicação criativa**REGIÕES** Brasil, Índia, Rússia, Etiópia**DURAÇÃO** Duas semanas**METAS E OBJETIVOS**

1. **Aprender** sobre alguns dos aspectos comuns a todos os seres humanos – como a necessidade de comida, água, vestuário, abrigo e relacionamentos respeitosos – e sobre as perspectivas culturais próprias e dos outros.
2. **Inspirar** os alunos a refletir que plantas e animais necessitam de muitas coisas das quais os seres humanos também precisam.
3. **Agir**, identificando algumas das características que tornam todos os seres humanos iguais.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. localizam o Brasil, a Índia, a Rússia e a Etiópia no mapa e nomeiam o continente em que cada país se encontra;
2. identificam pelo menos quatro necessidades humanas básicas que reflitam valores comuns;
3. descrevem as próprias identidades e percebem conexões que têm com os outros (identidades dos outros), ganhando, assim, habilidades interpessoais;

5. N. do E.: sigla de competências interculturais.

4. discutem o significado e a importância de seus nomes, aprofundando a compreensão dos valores comuns;
5. comparam dois aspectos que inicialmente parecem estranhos e diferentes, desenvolvendo habilidades de perspectiva; e
6. compõem um poema e criam uma arte visual que, em seguida, compartilham com crianças de outras partes do mundo.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos exploram as necessidades comuns a toda a humanidade e a diferença entre necessidades e desejos. Para começar, são apresentados a crianças de vários lugares do mundo no currículo Oxfam, “Your World, My World”, e examinam o tema das necessidades humanas por meio das artes e da poesia.

ATIVIDADE 1.1.1

SEU MUNDO, MEU MUNDO

Os alunos concluem esta série de atividades da Oxfam atentando para o que as fotos/histórias comunicam sobre o que as pessoas ao redor do mundo precisam. Eles localizam as cidades e os países mencionados no mapa. Depois de concluir as aulas, criam um “instantâneo” de si mesmos, por meio de uma coleção de fotografias. Dessa maneira, também aprendem sobre seus colegas de classe. Esta série de lições pode se estender ao longo do ano (<http://www.oxfam.org.uk/education/resources/your-world-my-world>).

ATIVIDADE 1.1.2

DESEJOS E NECESSIDADES

As crianças concluem esta atividade (ou similar) sobre as diferenças entre necessidades e desejos (<https://educators.brainpop.com/bp-jr-topic/needs-and-wants>).

Elas trabalharão com os seguintes itens: 1) água; 2) alimentos; 3) vestuário; 4) abrigo; 5) ar; 6) educação; 7) amor/relações respeitadas.

ATIVIDADE 1.1.3**SEIS BILHÕES DE PESSOAS, SEIS BILHÕES DE POSSIBILIDADES**

Os alunos são instruídos a encontrar um objeto que represente cada uma das sete necessidades humanas universais que identificaram e a fazer algo com cada uma delas. Por exemplo, um estudante coleta uma garrafa de água (água), uma caixa de cereais vazia (comida), uma meia velha (roupa), algumas peças de Lego (abrigo), um balão (ar), um clipe de papel (educação) e uma foto de sua família (amor). Em seguida, cria uma escultura com esses materiais. Cada criança apresenta sua produção, e o professor conduz a classe em uma discussão sobre o fato de que, embora tenhamos as mesmas necessidades, elas podem ter significados diferentes para cada pessoa.

ATIVIDADE 1.1.4**O QUE FAZ UM BOM AMIGO**

O professor pede que os alunos pensem sobre o que é um bom amigo e o que essa pessoa faz. Eles escrevem um poema acróstico usando uma palavra e descrições de amizade. Considere o seguinte exemplo:

Amigos são legais e é
 Muito bom ter amigos! Também é
 Incrível o que podemos fazer juntos,
 Gostando das mesmas coisas ou não.
 O importante é estar por perto,
 Sempre contando um com o outro.

Eles revisitarão esses poemas adiante.

RECURSOS 1.1.4

- iEARN
 - www.iearn.org
- Oxfam Educational Resources
 - www.oxfam.org.uk/education

- Mapas úteis
 - <http://education.nationalgeographic.com/education/mapping/outline-map/?map=Africa>
- Histórias para crianças de todo o mundo
 - <http://www.oxfam.org.uk/education/resources/your-world-my-world>

UNIDADE 1.2**TÓPICO Água e alimento**

CIC: interpessoal (perspectivas culturais diversas, a própria identidade e cultura, identidades e culturas de outros, trabalho em equipes interculturais); **CIC: intrapessoal** (minimização dos efeitos do preconceito, ética: valores comuns, compromisso com a igualdade, valor do potencial humano e importância dos pactos globais); **trabalho e hábitos mentais: adoção de perspectiva transcultural; cultura: geografia; risco global: ambiente; artes: literatura e artes visuais; e competências de pesquisa e análise: ligação local-global e comunicação criativa.**

REGIÕES Gana, Índia, Uganda e México

DURAÇÃO Oito semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre a água e os alimentos ao redor do mundo.
2. **Inspirar** os alunos a refletir que todas as formas de vida, humanas ou não, precisam desses dois elementos.
3. **Agir**, descrevendo para que a água é necessária e como acessá-la.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. identificam onde há água salgada e água doce (geografia);
2. são apresentados aos oceanos e os localizam no mapa-múndi (geografia);
3. localizam Índia, Gana e Uganda em um mapa (geografia);
4. conhecem os diversos usos da água (valores comuns);
5. estudam poesia relacionada com a água (artes) e compõem um poema;
6. aprendem sobre os alimentos que as pessoas consomem em todo o mundo, tanto os que são diferentes quanto os que são semelhantes (diferentes perspectivas culturais);

- entendem as necessidades das plantas (e talvez dos animais), e como elas são diferentes das necessidades humanas (valores comuns); e
- leem versões da história “Sopa de Pedra” de muitos países e culturas.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos abordam duas das necessidades humanas universais: água e comida. Aprendem sobre a geografia e a diferença entre água salgada e água doce, sobre como outras culturas acessam a água e sobre quais alimentos outras pessoas comem. Comparam sua alimentação com a dos colegas, para que alimentos “estrangeiros” deixem de parecer “estranhos”. Finalmente, examinam diferentes versões da história “Sopa de Pedra”.

(Na aula de ciências, as crianças podem explorar o tema da composição e do ciclo da água e outras informações sobre ela. Para aprender sobre o ciclo do mar, elas podem utilizar a experiência apresentada neste site: <https://www3.epa.gov/safewater/kids/>.)

ATIVIDADE 1.2.1

ÁGUA FRESCA VERSUS ÁGUA SALGADA

O professor pergunta aos alunos sobre as diferenças entre oceanos, rios e lagos. Em seus mapas, eles pintam água salgada de azul-escuro e água doce de azul-claro. Comentam sobre as partes do mundo que têm menos água doce que outras. Identificam os oceanos no mapa.

ATIVIDADE 1.2.2

A ÁGUA TEM MUITOS USOS

As crianças refletem sobre como utilizam a água, como outros integrantes de sua família o fazem e por que ela é importante, por meio da Seção 4 do seguinte currículo: <http://static.water.org/docs/curriculums/WaterOrg%20ElemCurricFULL.pdf>.

ATIVIDADE 1.2.3**ÁGUA É VIDA, ÁGUA É POESIA**

Os alunos ilustram poesias de todo o mundo sobre a água e, em seguida, compõem um poema sobre esse recurso tão valioso: <http://static.water.org/docs/curriculums/WaterOrg%20ElemCurricFULL.pdf>.

ATIVIDADE 1.2.4**PLANETA FAMINTO**

Os estudantes devem ter contato com o livro *Hungry Planet*, de Peter Menzel, que mostra os alimentos que uma família consome em uma semana. A seguir, comparam a quantidade e o tipo de alimentos que famílias de todo o mundo consomem. Depois, devem buscar semelhanças e diferenças na alimentação. Pode-se solicitar que encontrem ao menos um alimento que eles consomem com suas famílias.

ATIVIDADE 1.2.5**NOSSO PLANETA FAMINTO**

Os alunos formam pares com crianças de uma classe em outra parte do mundo, e cada uma registra o que come em um dia ou em uma semana (o que o professor preferir). Eles devem perguntar a seus responsáveis o que está em seu prato e anotar quem o preparou. Considere o seguinte exemplo:

Alimento consumido	Quem preparou?
Espaguete	Mãe
Batata chips	Industrializado
Sorvete	Industrializado

Primeiro, as crianças comparam o que comeram com o que outros colegas consumiram. Em seguida, comparam os alimentos que comeram com os que seus parceiros de outro país comeram. Eles localizam o país de seus colegas no mapa.

ATIVIDADE 1.2.6

“SOPA DE PEDRA”

Os alunos leem várias versões do conto “Sopa de Pedra”. Devem refletir por que são diferentes ou semelhantes. Marcam no mapa a origem de cada versão. Recomendamos estas versões da história:

- Marcia Brown, vencedora do prêmio Caldecott de 1947.
- Versão de Jon J. Muth’s, de 2003, que se passa na China.
- As versões listadas no site da Pittsburgh University (<http://www.pitt.edu/~dash/type1548.html>).

ATIVIDADE 1.2.7

NOSSA COMIDA, NOSSO MUNDO

Os alunos completam a série *Our Food, Our World* das lições da Oxfam. Aprendem sobre quais alimentos crianças da Índia e do México comem e o que têm em comum com as crianças desses países. Acrescentam aos mapas o que aprendem sobre Yamini e Luís, dois personagens das aulas (http://www.oxfam.org.uk/education/resources/our_food_our_world/).

ATIVIDADE 1.2.8

NOSSO JARDIM GLOBAL

No início do ano, os alunos cultivarão plantas de alguns dos países que estão estudando. Avaliarão as condições existentes no país de origem de cada planta, a fim de verificar o que ela precisa para sobreviver. São apresentados ao conceito de plantas nativas e plantas não nativas, além de monitorar o crescimento dos espécimes em sala de aula. Se possível, estudantes de outra escola, em outro país, deverão realizar as mesmas atividades, para que as duas turmas compartilhem anotações sobre o desenvolvimento das respectivas plantas. Cada criança pode ter uma planta para cuidar durante todo o ano, ou os integrantes do grupo podem se revezar em tal responsabilidade. Cada um deve manter um diário sobre o que a planta precisa para vingar, como está atendendo às necessidades do espécime e as razões pelas quais ele está ou não crescendo.

(Observe que a classe também pode querer investigar a adoção de um animal de estimação em um ou mais dos países estudados. Nesse caso, pesquisam sobre o habitat do animal, que alimentos come e nomes que pode receber. Também refletem sobre o que ele precisa para se desenvolver e como isso se assemelha ou difere do que plantas e seres humanos precisam. Galinhas podem ser uma boa opção para este projeto.)

ATIVIDADE OPCIONAL

CALCULADORA DE GOTEJAMENTO

Os alunos podem utilizar esta calculadora de gotejamento para saber mais sobre desperdício de água: <http://www.awwa.org/resources-tools/public-affairs/public-information/dripcalculator.aspx>.

UNIDADE 1.3

TÓPICO Vestuário e abrigo

TEMAS CIC: interpessoal (identidade e cultura própria e do outro); ética: valores comuns; trabalho e hábitos mentais: inovação e criatividade; e artes: literatura e visual

REGIÕES Índia e outras

DURAÇÃO Oito semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre as roupas que as pessoas usam ao redor do mundo e sobre as casas em que vivem.
2. **Inspirar** os alunos a refletir sobre o significado cultural do vestuário e das habitações.
3. **Agir**, identificando culturas com base nesses dois aspectos.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprendem sobre como são as casas em diferentes lugares;
2. descrevem os fatores ambientais que definem materiais de construção e tipos de habitação;
3. aprendem sobre vestuário ao redor do mundo;
4. descrevem os fatores ambientais que determinam os tipos de roupa e os materiais empregados em sua confecção; e
5. refletem sobre a casa em que vivem e sobre os aspectos dela que espelham as necessidades da família.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, as crianças aprendem mais sobre as necessidades humanas de vestuário e abrigo, e descobrem o que as roupas e as casas ao redor do mundo têm em comum com as suas.

ATIVIDADE 1.3.1**LIVROS SOBRE ROUPAS E CASAS**

Os alunos exploram dois livros de fotos, um sobre vestuário e outro sobre habitações ao redor do mundo. Em cada caso, pede-se que respondam às seguintes perguntas como parte de uma discussão em grupo:

1. O que as casas/roupas têm em comum?
2. Por que as casas/roupas são diferentes em lugares diferentes?
3. O que é familiar em relação às casas/roupas?
4. O que não é familiar em relação às casas/roupas?
5. Que tipo de roupa os alunos usam? Por quê?
6. Em que tipo de casa eles vivem? Por quê?
7. Eles usam apenas um tipo de roupa ou usam mais de um estilo ou tipo? Por quê?
8. Eles acham que as crianças em outros países só usam um estilo ou tipo de roupa todos os dias? Por que sim ou por que não?

O professor também pode usar o roteiro de perguntas acima para conduzir uma atividade sobre o livro *Houses and Homes*, de Morris e Heyman.

Livros recomendados:

- *Houses and Homes*, de Morris e Heyman (ISBN 978-0688135782)
- *Wonderful Houses Around the World*, de Komatsu (ISBN 978-0936070346)
- *Imagine a House*, de Gustafson (ISBN 978-0972684903)
- *Homes in Many Cultures*, de Heather Adamson (ISBN: 978-1429633802)
- *Clothes in Many Cultures*, de Heather Adamson (ISBN: 978-1429633826)
- *Crianças como você: uma emocionante celebração da infância no mundo*, de Barnabas e Anabel Kindersley (ISBN: 850-8117221)

ATIVIDADE 1.3.2

DÊ-ME UMA CASA

Esta proposta é resumida pela *National Geographic* da seguinte maneira: “Assim como os seres humanos precisam de oxigênio, comida e água, eles também precisam de abrigo. Essa necessidade é satisfeita de diversas maneiras. Esta lição explora maneiras pelas quais o ambiente influencia o projeto e a construção de casas em todo o mundo”.

ATIVIDADE 1.3.3

CRIAÇÃO DE MAQUETES DE CASAS

As crianças constroem modelos de habitações de várias partes do mundo usando argila, palha, papelão e outros materiais. Preferencialmente, devem recriar tipos diferentes da mesma região.

RECURSOS

- Outras lições sobre casas ligadas a livros de histórias
 - http://www.hostschoolshare.com/houses_and_homes.php
- National Building Museum em Washington, DC
 - <https://www.nbm.org>

UNIDADE 1.4

TÓPICO Relacionamentos respeitosos

TEMAS CIC: interpessoal (diversas perspectivas culturais, identidade e cultura própria e do outro); CIC: habilidades intrapessoais (resolução de conflitos); ética: valores comuns e compromisso com a igualdade; hábitos mentais e de trabalho: perspectivas interculturais; artes: literatura; e habilidades analíticas e de pesquisa: ligação local-global e comunicação criativa

REGIÃO Índia

DURAÇÃO Oito semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** como todas as pessoas precisam de relações respeitadas e de algum tipo de família.
2. **Inspirar** os alunos a refletir sobre o fato de que nem todas as famílias interagem da mesma maneira e que nem todos os relacionamentos respeitosos envolvem pessoas com as quais temos relações de sangue.
3. **Agir** com o respeito que todas os indivíduos necessitam e merecem.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. exploram as diversas perspectivas culturais que influenciam a literatura por meio de recriações da história *Cinderela*;
2. aprendem sobre sua cultura e as culturas de outros povos ao refletir sobre suas famílias e a família e amigos de Muluken (personagem que vive na Índia), desenvolvendo uma perspectiva intercultural;
3. conectam o aspecto local (família e amigos) ao mundo a partir do fato de que todas as pessoas, em todos os lugares, precisam de relacionamentos respeitosos (ao desenvolver esse compro-

misso com a igualdade, estabelecem uma necessidade humana universal);

4. usam a comunicação criativa para escrever suas versões de *Cinderela*, que podem adicionar a seu *Livro sobre mim*; e
5. desenvolvem habilidades de resolução de conflitos, ao refletir sobre o que constitui um relacionamento respeitoso.

VISÃO GERAL

As crianças refletem sobre a necessidade de relacionamentos respeitosos para todas as pessoas. Elas examinam a vida de Muluken, que vive na Índia, e sua descrição sobre a família. Também revisitam os poemas sobre amizade que escreveram no início do ano e pensam sobre o que gostariam de mudar neles. Leem e escrevem um poema sobre suas famílias. Eles comparam diferentes versões de *Cinderela*.

ATIVIDADE 1.4.1

NOVA VISITA A MULUKEN

Os alunos voltam à série *Your World, My World* da Oxfam e se concentram na lição sobre as famílias. Eles leem sobre a família de Muluken e usam sua história para refletir sobre a própria família: http://www.oxfam.org.uk/education/resources/your_world_my_world/files/lesson5_exploring_family.pdf.

ATIVIDADE 1.4.2

REFLEXÃO SOBRE AS AMIZADES

As crianças revisitam a seção sobre amigos no *Your World, My World* da Oxfam e comparam suas respostas com o que disseram e pensaram no início do ano. Elas releem os poemas acrósticos sobre a amizade e criam novos poemas com base na atual compreensão sobre amizade: http://www.oxfam.org.uk/education/resources/your_world_my_world/files/lesson6_our_friends_and_us.pdf.

ATIVIDADE 1.4.3**EU MESMO**

O grupo desenha cada aluno em tamanho natural em papel kraft. Uma criança deita-se sobre o papel e outra traça seu contorno. Eles conversam sobre suas características e se ajudam na tarefa. Misturam cores para obter uma cor semelhante à de sua pele, percebendo assim que as pessoas apenas variam de tom.

ATIVIDADE 1.4.4**POESIA SOBRE A FAMÍLIA**

Os alunos criam uma poesia sobre relacionamentos afetivos e famílias inspirada em poemas como este:

Nossa família vem
De muitas casas,
Nosso cabelo é liso,
Nosso cabelo é castanho,
Nosso cabelo é cacheado,
Nossos olhos são azuis,
Nossas peles são de cores
diferentes também.
Somos meninas e meninos,
Somos grandes e pequenos,
Somos jovens e velhos,
Somos altos e baixos.
Somos tudo o que podemos ser
E mesmo assim somos
Uma família.
Rimos e choramos,
Trabalhamos e brincamos,
Nós nos ajudamos
Todos os dias.
O mundo é lindo
Um ótimo lugar para estar
Porque nós somos
Uma família

Ou este:

O que é uma família?

Quem é uma família?

Um mais um são dois, e dois formam uma família!

Bebê, pai e mãe: uma família! Pais, irmã e irmão: uma família!

Todos os tipos de pessoas podem formar uma família

Todos os tipos de misturas podem formar uma família

O que é uma família?

Quem é uma família?

As crianças que vivem apertadas são uma família!

Um par como um *cangu* e um *ru* são uma família!

Um bezerro e uma vaca que fazem *mu* são uma família!

Todos os tipos de criaturas podem formar uma família

Todos os tipos de números podem constituir uma família

O que é uma família?

Quem é uma família?

Poucos ou muitos formam uma família;

Se há dois ou dez em sua família,

toda sua família mais você formam uma família!

(Mary Ann Hoberma)

Estes poemas foram retirados do *site* <http://www.canteach.ca/elementary/songspoems3.html>.

ATIVIDADE 1.4.5

CINDERELA AO REDOR DO MUNDO

Os alunos leem e discutem a história *Cinderela*. Em seguida, leem variações desse conto popular proveniente de diferentes partes do mundo. Eles comparam as narrativas, discutindo por que e como os elementos variam. Também escrevem a própria versão do conto, mantendo os componentes essenciais e alterando outros para refletir o fato de que entendem como o mesmo relato pode ser apresentado de muitas maneiras.

Fontes recomendadas sobre *Cinderela*:

- <http://edsitement.neh.gov/lesson-plan/cinderella-folk-tales-variations-plot-and-setting#sect-introduction>
- <http://learningtogive.org/lessons/unit205/lesson1.html>

ATIVIDADE OPCIONAL

INTERAÇÕES FAMILIARES

Peça a cada criança que escolha dois ou três bonecos, fantoches ou bichos de pelúcia – um para representá-la e os outros para simbolizar os membros da família. Elas também podem fazer bonecos de papel ou marionetes. A seguir, os alunos fingem que desligam o despertador ao acordar e começam o dia. Usando os brinquedos, representam a sequência de eventos e o papel de cada membro da família durante o ritual matinal. Essa atividade pode ser expandida para encenar outras partes do dia, celebrações familiares de feriados ou mesmo ilustrar como os integrantes da família se ajudam. Considere fazer as seguintes perguntas ao grupo: “Qual a importância do papel de cada membro da família, incluindo o seu?”; “Como os papéis que as pessoas desempenham em sua família são semelhantes e/ou diferentes dos que as pessoas desempenham em outras famílias?” (Por exemplo, crianças em outros países têm um papel mais ativo em relação aos cuidados com os irmãos do que as crianças nos Estados Unidos.)

RECURSOS

- Atividade opcional sobre os papéis das crianças em todo o mundo
 - <http://www.discoveryeducation.com/teachers/free-lesson-plans/children-around-the-world.cfm>
- Lições sobre crianças em todo o mundo, com muitas referências a diferentes famílias
 - <https://sharemylesson.com/partner/peace-corps-world-wise-schools>
- Outra unidade que utiliza a literatura infantil para inspirar os alunos a refletir sobre a ideia de família
 - <http://www.halcyon.com/marcs/theme.html>

- Uma revisão da literatura infantil sobre diferentes tipos de famílias
 - <http://www.carolhurst.com/newsletters/23bnewsletters.html>
- O Projeto Mosaico, sobre resolução de conflitos
 - <https://mosaicproject.org/>
- *All Families Are Special*, de Norma Simon
- *O livro da família*, de Todd Parr
- *Mommy, Mama, and Me*, livro cartonado de Leslea Newman
- *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr

Segundo ano: nós e os outros

TEMA

Quem somos, de onde viemos, o que temos em comum e diferente com os outros e o que precisamos ter em comum? Vamos investigar os povos, a cultura e o mundo.

DESCRIÇÃO

Neste ano do curso, os alunos exploram as diferenças culturais com foco em como a infância é vivida em diferentes partes do mundo. Eles leem histórias sobre a infância, maneiras de brincar, costumes e mitos; estudam literatura e música de várias regiões; e aprendem sobre muitos lugares do planeta. Eles também examinam a maneira como as crianças podem fazer uma diferença significativa a seu redor e colaborar em um projeto para melhorar as oportunidades educacionais de outras crianças. Os estudantes são apresentados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Neste ano, trabalham com colegas de, no mínimo, um outro segundo ano em outro país. Periodicamente, comparam anotações sobre o que estão aprendendo, obtêm informações e fazem apresentações.

Enfatiza-se o fato de que as crianças devem observar suas próprias experiências e os arredores do lugar onde vivem, bem como as experiências dos outros. Elas analisam essas vivências e como elas se relacionam com culturas específicas, apresentando relatos de suas observações para colegas em um país diferente por meio de tecnologias variadas.

O currículo é estruturado em quatro unidades, 13 atividades e 38 sessões que ocorrem ao longo de 30 semanas.

CAPÍTULO ANTERIOR

Somos um único povo com necessidades humanas universais.

PRÓXIMO CAPÍTULO

Entender a dinâmica da interdependência global por meio da produção econômica.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Semelhanças e diferenças entre culturas.
2. Crescer em diferentes culturas.
3. Comparar literatura e música de diferentes culturas.
4. Como as crianças fazem a diferença.

ATIVIDADE FINAL

O projeto de encerramento, que possui um escopo modesto, estimula as crianças a contribuírem para a educação de outras crianças.

UNIDADE 2.1**TÓPICO** Semelhanças e diferenças entre culturas**TEMAS** Diversas perspectivas culturais, empatia, variações em grupos culturais, curiosidade sobre assuntos globais, geografia, valores comuns, uso de evidências e uso de tecnologia**REGIÕES** Qualquer uma/todas, com mais ênfase nos países representados pelos pais das crianças e onde se localizam as escolas parceiras. Seria interessante se várias seções do mesmo ano do curso abrangessem diferentes países e procurassem representar várias regiões do mundo (por exemplo, África, Ásia, Europa e América Latina)**DURAÇÃO** Oito semanas (seis atividades e doze sessões)**OBJETIVOS E TEMAS**

1. **Aprender** as semelhanças e diferenças em como as crianças brincam em diversas culturas e compreender as limitações de representar uma cultura ou país inteiro com tipos ou médias ideais, entendendo que em cada cultura há variações.
2. **Inspirar** os alunos a se interessarem por várias culturas, diferenças culturais e maneiras como as crianças vivem em outros lugares. Motivar o desejo de se comunicarem com crianças em outros países por meio de tecnologias modernas de telecomunicação.
3. **Agir**, descrevendo as brincadeiras em diferentes culturas e compartilhando essas observações com alunos de outras partes do mundo.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. descrevem os jogos e as brincadeiras que acontecem em sua escola e, em seguida, apresentam essas descrições em um cartaz;

2. analisam e comparam várias atividades realizadas pelas crianças em sua escola;
3. narram os jogos que realizam, produzem vídeos simples e fotos dessas atividades e compartilham essas observações com colegas em outros países por meio de tecnologias de comunicação com base na internet; e
4. analisam relatórios produzidos por colegas em uma escola em outro país contendo a descrição dos jogos e das brincadeiras que eles realizam.

VISÃO GERAL

Esta unidade envolve os alunos na análise de sua experiência direta com jogos e brincadeiras. Esse estudo é estendido para a observação das atividades lúdicas de seus pais no passado e de colegas em outros países. As propostas envolvem a coleta de evidências, o uso de habilidades de observação, o estudo de entrevistas e fontes documentais, a elaboração de uma estrutura de criação de categorias para analisar jogos e brincadeiras e a apresentação das análises a colegas e professores em sua escola e a classes em outros países. A unidade oferece uma introdução a mapas, países e estudantes de todo o mundo. As crianças usam a tecnologia para se comunicar com pares em outros países.

ATIVIDADE 2.1.1

DO QUE BRINCAMOS?

Esta atividade, conduzida pelo professor, é uma análise dos jogos e brincadeiras dos alunos da turma. Eles se revezam na descrição de uma opção. Em grupos, algumas crianças brincam enquanto outras observam. O professor conduz uma análise da atividade, focalizando a conversa em perguntas como estas:

1. Qual é o nome da brincadeira/jogo?
2. Qual é o objetivo da brincadeira?
3. Quantos alunos podem brincar?
4. Como a brincadeira promove a cooperação?

5. Como a brincadeira promove a competição?
6. Que tipo de habilidade é necessária para brincar?
7. Que recursos são necessários para brincar?
8. Por que a brincadeira é divertida?
9. De onde vem essa brincadeira? Sabemos em que país surgiu originalmente?
10. Em que países se faz esta brincadeira também?

Depois da conversa em que as brincadeiras são analisadas, professor e alunos preparam, juntos, cartazes para várias delas. Algumas crianças podem escrever, outras podem desenhar. Os cartazes são colocados lado a lado, e o grupo conversa sobre as semelhanças e contrastes entre as várias atividades. A turma decide coletivamente qual delas gostaria de fazer, revezando-se para defender a opção favorita, participando da discussão e, ao final, votando. Enquanto alguns alunos brincam (ou jogam), outros agem como “documentadores”, tirando fotos e criando um pequeno vídeo. Em seguida, todos o assistem, observam as imagens e refletem sobre a experiência daquela atividade. Para concluir, voltam ao cartaz que descreve a brincadeira realizada e revisam as descrições, se necessário.

ATIVIDADE 2.1.2

COM QUAIS JOGOS NOSSOS PAIS BRINCAVAM QUANDO ERAM CRIANÇAS?

ATIVIDADE PARA CASA

Após a atividade 2.1.1, os alunos entrevistam os pais sobre as brincadeiras e jogos com os quais eles brincavam quando eram crianças. Eles preparam, com a ajuda deles, um cartaz semelhante aos preparados em sala de aula. Devem utilizar a seguinte rubrica de entrevista:

1. Qual é o nome da brincadeira/jogo?
2. Qual é o objetivo da brincadeira?

3. Como você descreveria a brincadeira?
4. Quantas crianças podem brincar?
5. Como a brincadeira promove a cooperação?
6. Como a brincadeira promove a competição?
7. Que tipo de habilidade é necessária para brincar?
8. Que recursos são necessários para brincar?
9. Por que a brincadeira é divertida?
10. De onde surgiu a brincadeira? Sabemos qual é sua origem?
11. Em que países se brinca assim?

Utilizando os cartazes que as crianças prepararam como atividade para casa, o professor conduz uma discussão em que elas, em sala de aula, comparam as várias brincadeiras/jogos que aprenderam com os pais. Eles também os comparam com as atividades lúdicas de que gostam. Contam ocorrências de atividades iguais e examinam variações. Em um mapa-múndi, utilizam códigos de cores para identificar os países nos quais se realizam as brincadeiras discutidas em sala.

ATIVIDADE 2.1.3

OBSERVAR CRIANÇAS BRINCANDO

Em pequenos grupos, durante o recreio, os alunos observam crianças de outras turmas da escola enquanto brincam. Eles tiram fotos e fazem vídeos. Utilizando a rubrica que usaram até agora para analisar os jogos, entrevistam os colegas sobre as brincadeiras/jogos deles. Em sala de aula, relatam suas observações e produzem cartazes para comparar de maneira sistemática as atividades que observaram. Discutem diferenças de idade e gênero dos grupos analisados e quais brincadeiras cada um desenvolvia.

ATIVIDADE 2.1.4

BRINCADEIRAS E JOGOS DE CRIANÇAS DE OUTRAS PARTES DO MUNDO

Os alunos analisam como as crianças brincam em vários países e regiões, começando com aqueles representados em sua turma e também os representados por colegas da escola parceira de outro

país. Nesta unidade, eles são apresentados e colaboram para desenvolver as atividades lúdicas das duas classes.

O professor e os alunos se comunicam com essa turma de segundo ano em outro país e, se possível, em outros dois ou três. Devem se apresentar, trocar saudações e compartilhar descrições das brincadeiras/jogos que realizam. Cada uma deve dizer nome, idade, número de irmãos e atividade favorita.

O seguinte plano de aula do programa Coverdell World Wise Schools do Peace Corps⁶ foi projetado para ajudar crianças a pensar sobre si mesmas e sobre semelhanças e diferenças em relação a crianças de outros países: <https://sharemylesson.com/partner/peace-corps-world-wise-schools>.

Se possível, os alunos devem se comunicar em tempo real usando o Skype para realizar uma videoconferência. Se uma diferença de horário impedir a atividade, eles podem trocar *slides* de PowerPoint com vídeos e fotos para apresentar as brincadeiras que examinaram. Ao receber uma apresentação similar de seus colegas, discutem como as atividades são semelhantes ou diferentes das que realizam. Eles exploram possíveis conexões entre suas brincadeiras, as dos colegas de outro país e as de seus pais.

ATIVIDADE 2.1.5

ENTENDER MAPAS

Esta unidade expande a breve introdução a esse recurso realizada na atividade anterior, focalizando o estudo do que é um mapa, o que é um globo, onde a escola está localizada e onde as escolas parceiras estão localizadas. Se possível, os alunos devem ser estimulados a desenhar um mapa da rota de casa até a escola, marcando aspectos relevantes que lhes interessam (por exemplo, flores ou edifícios). Eles aprendem sobre os países em questão, suas bandeiras e as características básicas de cada nação (por exemplo, clima, animais, plantas etc.).

6. Agência do governo dos Estados Unidos que se envolve em causas humanitárias em 140 países.

- Os alunos aprendem a fazer uma planta da sala de aula, marcando onde os objetos estão localizados.
- Recebem uma planta da escola e são conduzidos a diferentes locais utilizando-a como mapa; alguns lugares não estarão identificados, e eles devem aprender a fazê-lo.
- Também recebem um mapa do bairro e marcam onde vivem.
- Usando blocos de montar, fazem um “mapa” da rota de casa até a escola e marcam pontos relevantes.
- Localizam corpos d’água (por exemplo, rios, lagos e oceanos) e aprendem a identificá-los no globo.

RECURSOS

- Programa Coverdell World Wise Schools do Peace Corps
 - <https://www.peacecorps.gov/educators/>
- Panwapa da Vila Sésamo
 - <https://www.youtube.com/SesameStreet>
 - <https://www.youtube.com/SesameStreetwatch?v=YVyPHSHnMsM>
 - <http://www.panwapa.com>
- *The Journey of Oliver K. Woodman*, de Darcy Pattison
- *My Granny Went to Market: A Round-the-World Counting Rhyme*, de Stella Blackstone
- *How to Make an Apple Pie and See the World*, de Marjorie Priceman
- *How to Make a Cherry Pie and See the U.S.A.*, de Marjorie Priceman
- *Tulip Sees America*, de Cynthia Rylant
- *My Sister’s Rusty Bike*, de Jim Aylesworth
- *Me on the Map*, de Joan Sweeney
- *Zigby Hunts for Treasure*, de Brian Paterson
- *Pirate Treasure Map: A Fairytale Adventure*
- *X Marks the Spot* (jogo de tabuleiro de estratégia)
 - <http://www.ratherdashinggames.com/games/x-marks-the-spot>

- Coleção *The Good Night Our World*, de Adam Gamble
 - http://www.amazon.com/gp/search/ref=sr_nr_p_n_age_range_mrr_1?rh=n%3A283155%2Cp_27%3AAdam+Gamble%2Cn%3A%211000%2Cn%3A4%2Cp_n_age_range%3A673422011&bbn=4&sort=relevancerank&ie=UTF8&qid=1306892573&rnid=673420011

A seguir, os alunos localizam os países das escolas parceiras, pesquisam as bandeiras e, talvez, suas características básicas (por exemplo, clima, vegetação, vida selvagem etc.).

ATIVIDADE OPCIONAL

Os alunos são organizados em grupos, e cada um prepara uma estação com uma exposição de fotos e outros itens de um país. Eles criam uma espécie de “passaporte” e o preenchem com carimbos conforme “visitam” cada estação/país. Os pais podem ser convidados para ajudar nessa atividade.

ATIVIDADE 2.1.6 (QUATRO SESSÕES)

BRINCADEIRAS/JOGOS EM OUTROS PAÍSES

Usando as brincadeiras e jogos descritos nos recursos a seguir, o professor prepara uma sessão sobre sua prática e ocorrência em diferentes países. No mapa-múndi, os alunos marcam as nações correspondentes e, em grupos pequenos, estudam as opções, aplicando a rubrica utilizada ao longo das atividades anteriores para criar cartazes que analisam e apresentam as brincadeiras à turma. Se possível, as crianças levam para casa folhetos com informações sobre a brincadeira que estão estudando e conversam a respeito com irmãos e pais.

Como parte desta lição, os alunos aprendem a localizar no mapa todos os continentes e as regiões ou países de onde vieram os pais ou responsáveis, os avós, outros parentes e mesmo antepassados. Localizam também os oceanos, cinco grandes rios e as principais cadeias montanhosas.

RECURSOS

- http://www.amazon.com/Kids-Around-World-Play-Games/dp/0471409847#reader_0471409847
- http://www.amazon.com/Multicultural-Game-Book-Grades-1-6/dp/0590494090/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1306514348&sr=8-1#reader_0590494090
- <http://www.clintrogersonline.com/blog/2008/06/20/games-people-play-in-different-countries-and-cultures>
- http://www.gameskidsplay.net/games/foreign_indexes/index.htm
- <http://www.streetplay.com/playfulworld>
- http://www.amazon.com/Children-Just-Like-Me-Celebration/dp/0789402017/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1306513644&sr=8-1#reader_0789402017

UNIDADE 2.2**TÓPICO** Crescer em diferentes culturas**TEMAS** Perspectivas culturais diversas, curiosidade sobre assuntos globais, adoção de perspectiva transcultural, empatia, compromisso com a igualdade, variações dentro de grupos culturais, pobreza, uso de evidências e uso da tecnologia**REGIÕES** Índia, Japão e restante do mundo, com ênfase nos países onde se localizam as escolas parceiras**DURAÇÃO** Dez semanas (quatro atividades e catorze sessões)

Os alunos examinam como as crianças crescem em várias partes do mundo, incluindo seus direitos e responsabilidades. Começando com eles mesmos e seus colegas na escola parceira, examinam como usam o tempo e quais são seus direitos e responsabilidades em casa e na escola. Definem e dão exemplos de alguns dos direitos e responsabilidades que os estudantes, como cidadãos, têm na escola (por exemplo, têm o direito de votar nas eleições de classe e têm a responsabilidade de seguir as regras). Aprendem como é crescer em várias culturas e como diferentes demandas e oportunidades influenciam a frequência à escola.

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** semelhanças e diferenças na maneira como as crianças vivem em culturas diferentes.
2. **Inspirar** os alunos a se interessarem por várias culturas, pelo modo como as crianças vivem e crescem em outros lugares, e motivar o desejo de se comunicarem por meio de tecnologias modernas de telecomunicação.
3. **Agir**, descrevendo direitos e responsabilidades das crianças em diferentes culturas e compartilhando essas informações com estudantes de outras partes do mundo.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. descrevem direitos e responsabilidades das crianças em diferentes países;
2. analisam e comparam o que é a infância em diferentes países;
3. começam a tomar contato com o trabalho infantil e o conceito de oportunidade educacional; e
4. trocam apresentações sobre como as crianças usam o tempo (especificamente, uma semana) com colegas em outros países, utilizando tecnologias de comunicação baseadas na internet.

VISÃO GERAL

Esta unidade baseia-se no estudo sobre brincadeiras e jogos infantis em diferentes países e regiões do mundo e auxilia os alunos a analisar a vida das crianças em diferentes culturas. Eles observam e registram como usam o tempo e comparam essas informações com as de seus colegas, bem como com as de seus pares em escolas parceiras de todo o mundo.

Ao aprender os conceitos de direitos e responsabilidades, os utilizam como categorias para examinar como eles e outras crianças usam o tempo. Preparam apresentações que compartilham em sala de aula e com colegas de outros países utilizando tecnologias de telecomunicações. Em seguida, estudam a infância em áreas urbanas e rurais e examinam a frequência escolar e a experiência de educação em outros países e regiões. Esta unidade também introduz o conceito de trabalho infantil em todo o mundo.

ATIVIDADE 2.2.1

UMA SEMANA TÍPICA EM VÁRIOS PAÍSES

Os alunos mantêm um registro de como usam o tempo em determinada semana. Na classe, examinam essas observações e classificam suas atividades em várias categorias (por exemplo, tempo sozinho, com adultos e com outras crianças, com parentes e com pessoas que não são da família; e em casa, na escola ou ao ar livre). Examinam as experiências das outras crianças da classe e discu-

tem, por exemplo, como ajudam na escola e em casa e sobre direitos e responsabilidades que têm nesses dois ambientes. Preparam uma apresentação – com texto, imagens e *slides* em PowerPoint – que resume como a maioria deles usa o tempo, como costuma ajudar, direitos e responsabilidades e variações no grupo.

Essa apresentação é compartilhada com colegas da escola parceira no exterior. Os estudantes trocam ideias sobre as razões das diferenças na maneira como usam o tempo e ajudam em casa e na escola, e sobre direitos e responsabilidades nesses dois ambientes.

ATIVIDADE 2.2.2

COMO É CRESCER NA ÍNDIA E NO JAPÃO E IR À ESCOLA EM DIFERENTES PAÍSES

Esta lição apresenta como as crianças crescem em áreas urbanas e rurais no Japão e nas áreas rurais na Índia. Ela também introduz abordagens educacionais de diversos países. Os alunos discutem segmentos selecionados do DVD Discovery: <http://store.discoveryeducation.com/product/show/51900>. Eles leem e discutem o livro *I Live in Tokyo*, de Mari Takabayashi. Nele, o personagem principal, Mimiko, de 7 anos, descreve datas especiais ao longo do ano. O professor conduz o grupo pela atividade “Aldeia de Asha na Índia”, desenvolvida pelo programa Coverdell World Wise Schools do Peace Corps⁷.

Os alunos assistem a segmentos selecionados dessa série de vídeos e discutem as características da escola e as oportunidades de estudar em vários países: <http://www.pbs.org/wnet/wideangle/episodes/time-for-school-series/introduction/4340/>.

ATIVIDADE 2.2.3

COMO É CRESCER EM VÁRIOS LUGARES DO MUNDO

Em grupos pequenos, os alunos selecionam uma nação para pes-

7. N. do E.: agência do governo dos Estados Unidos que se envolve em causas humanitárias em 140 países.

quisar sobre a vida das crianças. Eles leem vários livros que descrevem como é a infância em diferentes países e, com o auxílio do professor, que tem como recurso a *Greenwood Encyclopedia of Children's Issues Worldwide*, preparam uma apresentação para os colegas. A apresentação enfoca a porcentagem de crianças e jovens que frequentam a escola e quais as formas de trabalho infantil. Os estudantes identificam a nação analisada em um mapa-múndi.

Também serão desenvolvidas atividades, ensaios reflexivos, desenhos e discussões.

RECURSOS

- Programa Coverdell World Wise Schools do Peace Corps
 - <https://www.peacecorps.gov/educators/>
- A obra *Greenwood Encyclopedia of Children's Issues Worldwide* tem capítulos muito completos que descrevem as características básicas da infância na maioria dos países.
- Lista de referências sobre como é crescer em vários países. Se a biblioteca da escola não tiver esses títulos, o professor pode selecionar um subconjunto deles especificamente para esta atividade
 - <http://www.Ala.org/ala/mgrps/divs/alsc/compubs/booklists/growingupwrld/GrowingUpAroundWorld.cfm>

ATIVIDADE 2.2.4

ACESSO À ESCOLA E TRABALHO INFANTIL EM TODO O MUNDO

Nesta lição, o professor explica como o acesso à escola em todo o mundo varia e introduz o tema do trabalho infantil. Os alunos leem capítulos selecionados no livro *Facing the Lion*, de Joseph Lekuton, e discutem em sala de aula as responsabilidades e oportunidades que as crianças têm em diferentes lugares.

Eles assistem a trechos selecionados da série *Time for School*. Para introduzir a discussão dos fatores que influenciam o acesso à escola, o professor utiliza as atividades do programa Coverdell mencionado na atividade 2.2.2.

RECURSOS

- *Facing the Lion: Growing up Maasai on the African Savanna*, de Joseph Lekuton
 - <http://www.amazon.com/Facing-Lion-Growing-African-Savanna/dp/0792251253>
- http://news.nationalgeographic.com/news/2003/09/0917_030917_lekuton.html
- <http://www.pbs.org/wnet/wideangle/episodes/time-for-school-series/introduction/4340/>

UNIDADE 2.3

- TÓPICO** Comparar literatura e música de diferentes culturas
- TEMAS** Artes: literatura e música; identidades próprias e de outras pessoas, valores comuns, empatia, curiosidade sobre assuntos globais, adoção de perspectiva transcultural e geografia
- REGIÕES** Qualquer uma/todas
- DURAÇÃO** Seis semanas (duas atividades e oito sessões)

Nesta unidade, os alunos estudam literatura e música de diferentes culturas e países. Eles situam as histórias e as canções em um mapa e em uma linha do tempo e discutem os temas sobre os quais essas criações se concentram, comparando-as.

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** semelhanças e diferenças na literatura infantil, nos mitos e em canções de diferentes culturas.
2. **Inspirar** os alunos a se interessarem e a apreciarem a literatura e a música como expressões culturais.
3. **Agir**, analisando os valores refletidos na literatura e nos mitos e avaliando o potencial da música para promover a compreensão global.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. reconhecem semelhanças e diferenças em vários mitos e na literatura de diferentes países; e
2. identificam reações a canções e à música, reconhecendo o impacto delas sobre outras crianças.

VISÃO GERAL

Com base na análise de semelhanças e diferenças das experiências diretas com brincadeiras e jogos e no estudo de como as crianças usam o tempo, os alunos exploram a música e a literatura de vários países e observam as semelhanças e diferenças na música e na literatura entre culturas e ao longo do tempo.

ATIVIDADE 2.3.1

CONTOS POPULARES E MITOS DE TODO O MUNDO

O grupo lê e discute essas criações, os aspectos da experiência humana e os valores transmitidos por essas histórias, bem como suas semelhanças e diferenças. Se possível, os estudantes colocam a origem dessas histórias em um mapa e em uma linha do tempo.

RECURSOS

- <http://homeschooling.gomilpitas.com/explore/myths.htm>
- <http://www.amazon.com/Beginning-Creation-Stories-Around-World/dp/0152387420>

ATIVIDADE 2.3.2

MÚSICA E CANÇÕES DE TODO O MUNDO

Os alunos exploram essas criações, bem como a maneira como as canções podem destacar as semelhanças da experiência humana. Eles aprendem algumas composições curtas em várias línguas e saudações básicas em árabe, chinês, francês, japonês e espanhol. Exploram canções que celebram a diversidade cultural e são apresentados ao projeto *Playing for Change* (Tocando [instrumentos] em prol da mudança, em tradução livre), que reúne músicos de todo o mundo em um trabalho colaborativo que promove o entendimento global.

Os pais são convidados a enviar canções adequadas e significativas para crianças de segundo ano. Essas composições são executadas em sala de aula, e o grupo discute os temas abordados, comparando-os.

O professor apresenta e toca canções adicionais, e os alunos compartilham as emoções que elas evocam e convesam sobre os temas abordados. Eles aprendem algumas delas e situam sua origem em um mapa-múndi e em uma linha do tempo.

A classe é apresentada a projetos em que músicos de todo o mundo colaboram para promover o entendimento global por meio dessa arte.

RECURSOS

- <http://playingforchange.com/inicio/>
- http://www.mamalisa.com/?t=e_atoz
- http://en.wikipedia.org/wiki/Jessi_Colter_Sings_Just_for_Kids:_Songs_from_Around_the_World
- DVD e CD do projeto *Playing for Change*
 - http://www.amazon.com/PFC-Songs-Around-World-Combo/dp/B003TJ4YUQ/ref=amb_link_356415782_3?pf_rd_m=ATVPDKIKX0DER&pf_rd_s=hero-quick-promo&pf_rd_r=1SDMQ9GY4MQ2GKXP801N&pf_rd_t=201&pf_rd_p=1299285482&pf_rd_i=B001QOOC7E

UNIDADE 2.4

TÓPICO	Como as crianças fazem a diferença
TEMAS	Empatia, estruturas éticas, valores comuns, compromisso com a igualdade, inovação, criatividade, valor do potencial humano, comunicação criativa e uso da tecnologia
REGIÕES	Qualquer uma/todas e países onde se localizam as escolas parceiras
DURAÇÃO	Seis semanas (duas atividades e cinco sessões)

Esta unidade examina como crianças em todo o mundo fazem a diferença ajudando o próximo, melhorando suas comunidades e colaborando para atender às necessidades globais. Conclui-se a unidade com os alunos da escola criando um projeto para contribuir com a educação de outras crianças. O projeto pode ser tão simples quanto fazer uma contribuição financeira para uma organização que apoie a educação. Também pode ser mais complexo, com os estudantes trabalhando com colegas da sala de aula parceira com a qual têm colaborado ao longo do ano para encontrar maneiras adequadas, conforme sua idade, de enfrentar um desafio global.

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** que as pessoas, em especial as crianças, têm a capacidade de influenciar positivamente os outros por meio de ações significativas. Elas também têm a habilidade de questionar as barreiras que limitam as oportunidades para que exerçam atividades de melhoria das condições de vida em suas comunidades. Identificar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).
2. **Inspirar** os alunos a desenvolver admiração pelas pessoas que contribuem para solucionar desafios globais importantes.
3. **Agir**, analisando maneiras de melhorar as oportunidades educacionais e avaliando a própria capacidade de contribuir para tal fim.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprendem as características das crianças que provocam mudanças;
2. reconhecem a própria capacidade de provocar mudanças; e
3. desenvolvem as habilidades necessárias para colaborar com os outros, a fim de dar uma contribuição tangível à educação de outras crianças.

VISÃO GERAL

Na unidade de conclusão deste ano, os alunos se baseiam nas análises anteriores sobre semelhanças e diferenças na infância em todo o mundo e em sua oportunidade de educação. Eles examinam as maneiras pelas quais as crianças podem agir e fazer diferença em suas comunidades. Participam de um pequeno projeto em que fazem uma contribuição para a educação de outras crianças em outro lugar.

ATIVIDADE 2.4.1

COMO AJUDAMOS OS OUTROS?

O professor discute exemplos de como as crianças auxiliam em casa, em sua comunidade e em outros locais. Ele discute exemplos de crianças que atuaram em uma escala maior – por exemplo, as fundadoras da Organização Mundial da Criança ou alguns dos participantes da série *Kids a Make a Difference*, da editora Scholastic. Os alunos da turma são convidados a ler uma história sobre um desses personagens e também a criar uma pintura ou escrever uma canção, um parágrafo ou um poema que explique como essa criança está fazendo a diferença e por que isso é importante. O professor introduz os ODS usando os planos de aula desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

RECURSOS

- Artigos da série *Kids Make a Difference*, da editora Scholastic

- <http://www2.scholastic.com/browse/collection.jsp?id=504>
- Plano de aula do Unicef para introduzir os ODS
 - https://www.unicef.org/agenda2030/69525_82235.html
- Projetos do iEARN criados com o objetivo de introduzir os ODS
 - <https://iearn.org/news/iearn-projects-align-to-the-un-sustainable-development-goals>

ATIVIDADE 2.4.2

O QUE PODEMOS FAZER JUNTOS PARA AJUDAR OUTRAS CRIANÇAS A TER ACESSO À EDUCAÇÃO?

Na sala de aula, o professor conduz uma discussão sobre como os alunos podem ajudar outras crianças a ter acesso à educação. Ele apresenta algumas organizações envolvidas no apoio à educação, explica o modo como atuam e sugere formas de contribuição do grupo. Os estudantes decidem quais as crianças que querem ajudar e como implementar um plano de ação. O professor pode realizar esta atividade em colaboração com a escola parceira.

Terceiro ano: compreender a interdependência global por meio do empreendedorismo em uma fábrica de chocolate

TEMA

Explorar e vivenciar o empreendedorismo social para estudar questões globais, especialmente o trabalho infantil, com uma abordagem interdisciplinar, de acordo com as perspectivas de vários *stakeholders*, como indivíduos, empresas e organizações não-governamentais (ONGs).

DESCRIÇÃO

Neste ano do curso, os alunos aprendem sobre empreendedorismo gerindo um negócio. Eles são informados de que precisam produzir o próprio chocolate com base nos diversos processos que sustentam sua fabricação, desde a matéria-prima até o produto acabado. Eles analisam o chocolate como um fenômeno global segundo uma perspectiva histórica. Trabalham em grupos e imaginam que precisam expandir sua atividade para novos mercados. Os estudantes são apresentados a colegas em três países, com quem

trocarão correspondência para conhecer valores e normas de sua cultura; e começam a reconhecer estereótipos relacionados a tais nações. Ao longo do ano, monitoram as despesas, desenvolvem uma estratégia e criam um protótipo. Aprendem sobre os diferentes mercados físicos do mundo, concentrando-se nos três países que estudam, e são informados de que podem vender seu produto nesses lugares. Com base no que aprenderam com os amigos sobre a cultura, o estilo de vida e as preferências em seus países, criam o protótipo final, um logotipo e a campanha de publicidade. Ao mesmo tempo, questionam conceitos-chave relacionados aos negócios, como o livre comércio e o trabalho infantil, criam produtos éticos e aprendem a reconhecer e valorizar a diversidade.

CAPÍTULO ANTERIOR

Nós e os outros.

PRÓXIMO CAPÍTULO

Entender a formação, a manutenção, o governo e o declínio das civilizações antigas e modernas ao longo do tempo.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Definir o ciclo de vida de um chocolate.
2. Entender a vida útil de um chocolate e sua história.
3. Fazer o próprio chocolate.
4. Compreender a cultura do mercado onde atua.
5. Fazer o marketing do chocolate na escola.
6. Conhecer o problema do trabalho infantil.
7. Meu chocolate para o mercado
8. Além do chocolate.

ATIVIDADE FINAL

Projeto de um ano em que os alunos gerenciam uma empresa que vende chocolate.

UNIDADE 3.1

- TÓPICO** Definir o ciclo de vida de um chocolate
- TEMAS** Geografia; globalização; CIC⁸; e hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade
- REGIÕES** Países produtores de cacau (África Ocidental: Costa do Marfim, Gana, Nigéria, Camarões, Togo; México, Brasil, Malásia e Indonésia)
- DURAÇÃO** Uma a duas semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a história de um clássico infantil (*A fantástica fábrica de chocolate*) e começar a ver o chocolate como um produto global.
2. **Inspirar** os alunos a se interessarem pela análise de algumas das interdependências globais na criação de chocolate.
3. **Agir**, demonstrando que o principal ingrediente do chocolate e sua produção estão restritos a poucas partes do mundo.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. familiarizam-se com o enredo de uma obra literária infantil clássica: *A fantástica fábrica de chocolate*;
2. compreendem como as ações dos indivíduos têm impacto em suas trajetórias, como no caso do filme *A fantástica fábrica de chocolate*; e
3. localizam no mapa-múndi os países onde o cacau é cultivado e percebem que os locais de cultivo e os processos de produção e exportação não são necessariamente os mesmos.

8. N. do E.: sigla de competências interculturais.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos são apresentados ao filme *A fantástica fábrica de chocolate*, uma adaptação do livro clássico de Roald Dahl, publicado pela primeira vez em 1964. A história não serve apenas como cartilha, entusiasmando-os em relação ao tema da produção dessa guloseima, mas também lhes dá a oportunidade de examinar como algumas das decisões tomadas pelos personagens influenciam sua trajetória. As crianças identificam os maiores produtores de cacau do mundo na atualidade e entendem que, embora o ingrediente crítico (cacau) seja cultivado em uma parte do mundo, a produção do chocolate pode ocorrer em outro lugar. Elas percebem assim as interdependências globais envolvidas na fabricação desse produto.

ATIVIDADE 3.1.1

A FANTÁSTICA FÁBRICA DE CHOCOLATE

Ao entrar na sala de aula, o grupo é recebido com um pedaço de chocolate. O professor apresenta as embalagens e pede aos alunos que listem os primeiros ingredientes naturais. Isso revelará, por exemplo, o que as crianças acham que são os componentes do produto, qual sua apresentação (sólido/líquido) e se provêm de plantas ou animais.

A seguir, a classe assiste ao filme *A fantástica fábrica de chocolate*, baseado no livro original e lançado em 2005. Depois disso, o professor lança as seguintes perguntas:

1. Como o bilhete dourado foi parar dentro da embalagem do chocolate?
2. O que as crianças aprenderam sobre a produção de chocolate a partir do filme? O que é único em cada parte da fábrica?
3. Por que os personagens do filme fazem determinadas escolhas na história?

(Os alunos podem ler o livro em vez de assistir ao filme; a leitura poderia ser solicitada como atividade de férias de verão do segundo para o terceiro ano.)

Como atividade para casa, os alunos ganham um chocolate Kiss da Hershey⁹ e são convidados a responder à pergunta e realizar as tarefas a seguir:

1. Qual é o ingrediente principal do chocolate? (O ingrediente principal é o cacau.)
2. Marque em um mapa-múndi cinco países onde o cacau é cultivado e indique qual é o maior fabricante mundial de cacau.
3. Marque em um mapa-múndi três países onde a Hershey tem uma fábrica de chocolate. (Há instalações no México, Brasil, Estados Unidos e, devido a uma parceria com a Lotte, fabricante sul-coreano de doces, na China.) Para obter mais informações sobre a empresa, consulte a lista de recursos.
4. Pesquise para descobrir se o chocolate é um fenômeno moderno ou se existe há muito tempo.

RECURSOS

- Livro e filme *A fantástica fábrica de chocolate*
 - <http://www.roalddahl.com/roald-dahl/stories/a-e/charlie-and-the-chocolate-factory>
- Exemplo de plano de aula e jogos associados com *A fantástica fábrica de chocolate*
 - <http://www.teachingideas.co.uk/library/books/charlie-and-the-chocolate-factory>
- CD educacional *A fantástica fábrica de chocolate*
 - http://www.amazon.com/Charlie-Chocolate-Factory-Teaching-Unit/dp/B0018XVLVA_
- Informações sobre a Hershey
 - http://en.wikipedia.org/wiki/The_Hershey_Company
- <http://www.reuters.com/article/2007/01/26/idUSSE013926420070126>

9. N. do E.: tradicional fabricante de chocolate com sede nos Estados Unidos.

UNIDADE 3.2

- TÓPICO** Entender a vida útil de um chocolate e sua história
- TEMAS** Geografia; globalização; história do mundo; e CIC: interpessoal (identidade e cultura do outro)
- REGIÕES** Qualquer uma/todas
- DURAÇÃO** Três semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Saber** mais sobre as interdependências globais na fabricação de produtos utilizando o exemplo do chocolate.
2. **Inspirar** os alunos a se entusiasmarem com o fato de que os alimentos têm uma longa história e evoluíram com o tempo por meio das interações entre as pessoas e a cultura.
3. **Agir**, demonstrando compreender as etapas importantes na evolução do produto.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. compreendem as razões geográficas dos processos envolvidos na produção de chocolate e o processo de adição de valor na fabricação em diferentes localidades;
2. descrevem os marcos no desenvolvimento e na evolução do chocolate e entendem como mudou ao longo dos anos; e
3. criam linhas do tempo que traçam o processo pelo qual o chocolate se tornou um produto global.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos compreendem por que a produção de cacau ocorre em determinadas partes do mundo e qual a importância desse fruto na fabricação do chocolate. Eles obtêm uma visão geral de seu processo de produção e percebem que ele não é um fenômeno moderno, mas que evoluiu ao longo do tempo por meio de interações entre sociedades, culturas e povos.

ATIVIDADE 3.2.1

O PROCESSO DE FABRICAÇÃO DE CHOCOLATE

As crianças apresentam o resultado da atividade para casa à turma. O professor marca em um mapa-múndi todos os países onde o cacau é produzido (África Ocidental: Costa do Marfim, Gana, Nigéria, Camarões, Togo; México, Brasil; Malásia e Indonésia). Ele pergunta aos alunos:

1. De que parte da planta de cacau vem o chocolate?
2. A planta tem cheiro e sabor achocolatado?
3. Por que o cacau é cultivado apenas nos países listados no mapa? Existem condições climáticas especiais necessárias para o crescimento da planta? Podemos cultivar a planta no quintal?

RECURSOS

- Plano de aula sobre a anatomia e o cultivo do cacau.
 - <http://www.rainforest-alliance.org/curriculum/fourth/lesson2>
- Plano de aula sobre conexões ecológicas, meio ambiente e chocolate (um recurso altamente recomendado)
 - <http://www.rain-forestalliance.org/curriculum/third/lesson1>
- Visitas virtuais a fábricas de chocolate que incluem explicações sobre o processo de fabricação
 - <http://manufacturing.stanford.edu/hetm.html>

(Observe que esta unidade também pode ser conectada ao currículo de ciências, em especial à unidade sobre estados da matéria. O professor pode explicar que o chocolate tem origem no cacau sólido, passa por um estado líquido e, finalmente, é vendido. Podem surgir questões sobre como um produto sólido é convertido de um estado para outro.)

ATIVIDADE 3.2.2

O CHOCOLATE É UM FENÔMENO MODERNO OU HISTÓRICO?

Os alunos leem sobre a história do chocolate e como ele se disseminou para a Europa e as Américas a partir da civilização maia. Eles criam uma linha do tempo mostrando os marcos históricos dessa trajetória, e o professor os ajuda a traçar o percurso da propagação do produto pelo mundo ao longo do tempo.

Por meio dessas atividades, devem conseguir produzir uma lista dos eventos importantes na história do chocolate (por exemplo, a adição de açúcar pelos europeus, o uso do cacau como moeda e o cultivo da árvore).

RECURSOS

- Plano de aula sobre como o chocolate mudou ao longo dos tempos
 - <http://www.teachingideas.co.uk/themes/chocolate>
- Material de leitura sobre a história do chocolate
 - http://www.amazon.co.uk/Story-Chocolate-DK-Readers-Level/dp/1405303875/ref=pd_bxgy_b_text_b
- Uma visão geral da história do chocolate
 - https://en.wikipedia.org/wiki/History_of_chocolate
- Uma segunda visão geral da história do chocolate
 - <http://www.history.com/news/hungry-history/the-sweet-history-of-chocolate>

RECURSOS PARA PROFESSORES

- Obra baseada em pesquisa arqueológica e etno-histórica sobre o significado do chocolate ao longo de vários milênios
 - <http://www.amazon.com/True-History-Chocolate-Sophie-Coe/dp/0500282293>
- Outra obra sobre a história do chocolate
 - http://www.amazon.com/Chocolate-Pathway-Meredith-L-Dreiss/dp/0816524645/ref=pd_sim_b_5

UNIDADE 3.3**TÓPICO** Fazer o próprio chocolate**TEMAS** CIC: interpessoal (identidade e cultura própria e do outro); trabalho e hábitos mentais: inovação e criatividade; geografia; e economia**REGIÕES** Qualquer uma/todas**DURAÇÃO** Quatro semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** sobre algumas decisões envolvidas na criação de uma empresa e o papel da distância e da geografia nos processos de adição de valor.
2. **Inspirar** os alunos a aprender mais sobre essas interdependências subjacentes e sobre como são necessárias diferentes informações para entender os mercados de maneira holística.
3. **Agir**, descrevendo onde obter o principal ingrediente bruto e marcando em um mapa a localização dos países que o cultivam e dos que servem como mercado-alvo.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. descrevem algumas informações de que necessitam antes de criar um produto;
2. compreendem conceitos de exportação, importação, formação de preço, modos de transporte e distância no que se refere às decisões de manufatura; e
3. demonstram compreensão do que é um orçamento e da capacidade de ater-se a ele ao planejar uma viagem.

VISÃO GERAL

Os alunos são apresentados a algumas das complexidades relacionadas à implantação de unidades de produção de bens de consumo e aos fatores que influenciam as decisões sobre formação de

preço, como demanda, oferta, concorrência, disponibilidade de ingredientes e matérias-primas, e custos de produção e distribuição. Eles começam a entender que as decisões devem ser baseadas em fatores relacionados tanto às matérias-primas como ao produto final. Familiarizam-se com a análise de dados, margens de lucro e flutuações de preços. Por meio de um exercício de mapeamento, planejam uma viagem aos mercados em que venderão seu produto. Mediante um orçamento, calculam os custos da visita e coletam as informações básicas para se preparar para ela.

ATIVIDADE 3.3.1, OPÇÃO A **A FABRICAÇÃO DO CHOCOLATE**

(Observe que há duas opções para esta atividade: opção A e opção B. A primeira pode servir como atividade independente e, se o tempo e o interesse da classe permitirem, a segunda pode ser adicionada à unidade.)

O professor informa que o grupo iniciará uma empresa de fabricação de chocolate e que, ao longo do ano, trabalhará para criar o próprio de chocolate. Os estudantes são divididos em três equipes, que serão concorrentes. Também são informados de que têm de fabricar seu chocolate em Nova York e vendê-lo para crianças de sua idade em um país específico. (Cada equipe receberá um país na Ásia, África ou América do Sul.)

(Observe que o professor deve ajudar os alunos a escolher esses países-alvos como mercado. Devem ser países em desenvolvimento e ser uma combinação de nações próximas e longínquas dos países exportadores de cacau. Se ele se sentir confortável, as crianças podem utilizar a cozinha na escola e tentar produzir o próprio chocolate. Mesmo que o processo de produção seja muito simplificado nessa circunstância, servirá para gerar estímulo e interesse pelas atividades do ano.)

Quando cada equipe souber o país em que venderá o chocolate, a equipe será convidada a criar uma lista de perguntas sobre o que precisa saber sobre esse país. Considere a lista a seguir:

1. Em qual parte do mundo a equipe receberá o cacau? (Atual-

mente, os oito maiores países produtores de cacau são: Costa do Marfim, Gana, Indonésia, Nigéria, Camarões, Brasil, Equador e Malásia. Esses países produzem 90% da oferta mundial de cacau.)

2. Qual é o custo da exportação de cacau desses países produtores?
3. Para onde esses países exportam cacau?
4. Como se poderia traçar uma tendência simples de produção de cacau nesses países ao longo de vários anos? A tendência permanece mais ou menos a mesma ou flutua ao longo do tempo?
5. Quanto custa importar e exportar cacau?
6. Existem flutuações de preços frequentes? Como as flutuações de preços podem ter impacto na decisão de comprar cacau de determinado país?
7. Quais são as despesas envolvidas na fabricação de chocolate na cidade de Nova York e na venda em outro país? (Observe que os alunos podem precisar orçar despesas com outras matérias-primas – por exemplo, leite ou nozes –, uma vez que estarão produzindo chocolate em Nova York, podem obter esses preços em um supermercado ou o professor pode fornecê-los.)
8. O que é a formação de preço no processo de fabricação? Existem custos indiretos e, em caso afirmativo, como as compras a granel podem afetar essas despesas gerais? (Observe que o professor pode conectar essa ideia ao currículo de matemática para ajudar os alunos a aprender sobre lucros, perdas e formação de preços.)

O professor deve consultar a Organização Internacional do Cacau (<http://www.icco.org>) para obter estatísticas sobre a produção de cacau no mundo desde 1960. Ele terá de modificar esse conjunto de informações antes de apresentá-lo aos alunos, uma vez que há uma série de dados que podem confundir crianças nessa idade.

Os alunos devem considerar as seguintes questões ao vender seu chocolate (o produto acabado):

1. Qual é o clima do país em que venderão o chocolate?
2. Onde venderão o chocolate às crianças?

3. Que tipo de alimento as pessoas desse país comem?
4. Quando comem chocolate (antes da refeição, após a refeição ou entre as refeições, como lanche)? Que tipos de chocolate consomem? (Esta pergunta também pode apresentar aos alunos os diferentes tipos e formatos de chocolate – por exemplo, chocolate meio-amargo, chocolate ao leite e pó para chocolate quente.)
5. Quanto as pessoas pagam pelo chocolate nesses países? Com base nesses dados e nas informações financeiras já discutidas (por exemplo, formação de preços), por quanto devem vender o chocolate?

(Observe que o professor deve esclarecer que eles não precisam responder a todas essas perguntas imediatamente e que descobrirão muitas das respostas à medida que avançarem no projeto ao longo do ano. Ele também deve mencionar que grande parte da pesquisa e do trabalho de base terá de ser feita pelas equipes.)

ATIVIDADE 3.3.1, OPÇÃO B **ANÁLISE DOS MERCADOS**

(Esta atividade pode ser somada à opção A se o tempo permitir, ou o professor pode ignorá-la e passar para a atividade 3.3.2.)

Os alunos têm passaportes que são atualizados à medida que visitam seus mercados de cacau e examinam os fatores a seguir. Eles devem manter um diário em vídeo ou em formato de caderno com recortes e anotações e responder às seguintes perguntas:

1. Como eles viajarão para os países?
2. Qual a distância que o cacau terá de percorrer para chegar ao local de fabricação (Nova York)?
3. Em quais climas se cultiva o cacau?
4. Como são os cultivos e os agricultores dos países? Como as pessoas vivem nesses países?

ATIVIDADE 3.3.2

PLANEJAMENTO DA VIAGEM AOS MERCADOS

As equipes são informadas de que terão de viajar virtualmente aos países que venderão o chocolate que fabricarem. Serão fornecidos orçamentos para cada grupo, e os valores não poderão ser ultrapassados. Usando *sites* de viagens *on-line* e mapas interativos, os alunos devem fazer as seguintes atividades:

1. identificar o meio de transporte que utilizarão;
2. traçar a viagem em um mapa;
3. decidir como vão dividir a jornada, se necessário;
4. identificar quanto custará para chegar a esses países e descobrir se estão dentro do orçamento;
5. identificar meios de transporte alternativos e discutir se é melhor economizar tempo ou dinheiro;
6. discutir o que precisam colocar na mala para a viagem; e
7. fazer uma lista de outras informações de referência que acharem que podem precisar.

UNIDADE 3.4

TÓPICO	Compreender a cultura do mercado onde atua
TEMAS	CIC: interpessoal (identidade e cultura próprias, identidades e culturas dos outros e etiqueta); ética: humildade, respeito e valores comuns; e hábitos de trabalho e mentais: perspectiva transcultural
REGIÕES	Todas/qualquer uma
DURAÇÃO	Dois semanas no início do semestre e ao longo desse período

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre o cotidiano e a cultura dos países-alvos e aprender a interagir com um colega em outro lugar do mundo utilizando tecnologia.
2. **Inspirar** os alunos a apreciar as nuances e diferenças culturais e fazer comparações no sentido de examinar como a vida é diferente em outros lugares.
3. **Agir**, usando a tecnologia para se comunicar com regularidade, de maneira eficaz e respeitosa, com alguém muito diferente em outro país.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

1. Usar a tecnologia para se comunicar com o colega com frequência e ficar confortável ao fazê-lo, mesmo sem se conhecer virtual ou pessoalmente.
2. Compartilhar detalhes da própria cultura e compará-la com a cultura dos colegas de outros lugares.
3. Descrever o estilo de vida diário das crianças em outras partes do mundo.
4. Apreciar a literatura de diferentes países.
5. Refletir sobre as próprias práticas e expressar prontamente apreensões e empolgação sobre a comunicação com pessoas de diferentes partes do mundo.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos estabelecem relações de amizade com colegas dos países onde seu chocolate será vendido. Por meio dessas interações, compreendem melhor a cultura do mercado-alvo, as preferências alimentares da população nesses lugares e a interação entre pessoas. Também formulam perguntas para discussão com base nos livros de referência, que fornecem informações sobre a história e a cultura locais. À medida que as interações com o colega se desenrolam, os estudantes refletem sobre sua percepção em relação à cultura dos mercados-alvos (incluindo estereótipos) e mudanças que sentiram ao longo do tempo.

(Observe que, embora a duração sugerida para esta unidade seja de duas semanas, ela poderia ser uma atividade contínua do semestre, durante o qual os colegas em outros países atuam como consultores à media que os alunos pesquisam sobre os mercados onde venderão seu chocolate.)

ATIVIDADE 3.4.1

CONHECER O OUTRO

Nesta unidade, os alunos são apresentados aos colegas das escolas parceiras. O objetivo é que eles conheçam mais sobre os antecedentes e as preferências das crianças que serão os clientes das equipes. Cada estudante fará dupla com um colega por correspondência e trocará informações com ele, fazendo e obtendo respostas para as seguintes perguntas:

1. Quais são as línguas faladas em seu país?
2. Como as pessoas se cumprimentam e qual é a etiqueta usual?
3. Quais as preferências alimentares das crianças?
4. As crianças costumam receber dinheiro para pequenas despesas pessoais?
5. Como é a vida diária?
6. O colega tem uma família grande ou pequena?
7. Quem toma a decisão de comprar coisas na casa dele? Onde sua família faz compras?

8. O colega ajuda com tarefas diárias em casa ou há alguém responsável por tarefas?

A cada equipe será atribuído um livro infantil com base no país escolhido. Os recursos a seguir contêm bases de dados de livros apropriados à idade e histórias de todo o mundo para os alunos escolherem:

- <http://www.unc.edu/~rwilkers/title.htm>
- <http://resources.primarysource.org/content.php?pid=53344&sid=390913>
- <http://www.eslstation.net/theREALWF/Folktale%20Links.htm>

Após a primeira interação por correspondência com os colegas, as equipes devem manter um diário em vídeo e responder às seguintes perguntas:

1. Quais são suas expectativas sobre o colega, sua aparência e comportamento?
2. Como você se sentiu depois do primeiro contato com o novo amigo? Teve medo, entusiasmou-se ou ficou indiferente? Por quê?
3. O que você pensava sobre as pessoas daquela região do mundo e qual a opinião que tem agora?
4. A vida dos colegas e das crianças de outros lugares é parecida ou diferente da sua?

Ao final da atividade (ou mais adiante no ano, dependendo da duração dos contatos além das duas semanas sugeridas), os alunos revisam suas reflexões sobre as interações com os colegas de culturas diferentes e procuram entender se as percepções que tinham antes de conhecê-los mudaram. (Observe que esta pode ser uma experiência muito significativa para as crianças, exigindo, portanto, suporte do professor.)

Alternativamente, os grupos podem manter um portfólio de imagens e itens importantes que representem a vida cotidiana nos

países de seus colegas, e esses portfólios podem ser trocados com eles neste ponto da atividade. Esse portfólio deve ser semelhante ao que os alunos criaram e trocaram no segundo ano (se a atividade foi implementada então) ou eles podem até criá-lo nesta fase, no caso de estudantes e colegas não terem trocado o mesmo portfólio durante o segundo ano.

(Observe que os alunos são solicitados a manter um diário em vídeo para que se familiarizem com a tecnologia desde o início do projeto e também porque muitas atividades na *middle school* dependem fortemente de tarefas escritas. O diário em vídeo também poderia ser compartilhado com os *stakeholders*.)

UNIDADE 3.5

TÓPICO Fazer o marketing do chocolate na escola

TEMAS CIC: interpessoal (empatia e diversas perspectivas culturais); CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); ética: compromisso com a igualdade; e pobreza

REGIÕES Mundo em desenvolvimento

DURAÇÃO Quatro semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre os diferentes pontos de acesso a um produto e sobre a vida escolar em várias partes do mundo.
2. **Incentivar** os alunos a compreender diferenças nas experiências escolares.
3. **Atuar**, descrevendo essas experiências, analisando as diferenças encontradas e fornecendo possíveis hipóteses e razões que as expliquem, além de perceber como usar a escola como mercado-alvo para o projeto de fabricação e venda de chocolate.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. se sentem confortáveis utilizando entrevistas e observações de campo como técnicas de coleta de dados;
2. identificam casos de diferenciação de produtos dentro da escola;
3. descrevem diferenças nas experiências escolares de crianças de idades semelhantes em várias partes do mundo; e
4. compreendem e articulam diferenças e semelhanças nas avaliações e expectativas relativas à escolaridade em todo o mundo.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos tomam a escola como um mercado potencial para o chocolate que fabricam. Eles observam a cafeteria, anotando os produtos que vende e as diversas formas de diferen-

ciação observadas. Também testam protótipos do chocolate que produziram e oferecem amostras dele na escola para obter opiniões a respeito. Eles podem estender a atividade para uma pesquisa sobre escolas e vida escolar em várias partes do mundo. As equipes também examinam as motivações para frequentar a escola e exploram tendências relacionadas à matrícula e à taxa de abandono escolar.

ATIVIDADE 3.5.1

A ESCOLA COMO MERCADO E TESTE DE PROTÓTIPO

Os alunos fazem um passeio pela escola. Solicita-se que anotem suas observações e entrevistem estudantes que compram na cantina e nas máquinas de venda automática. Como alternativa, eles podem criar amostras de diferentes tipos de chocolate na cozinha e, em seguida, usar o refeitório como local para obter opiniões sobre o produto que fizeram. Podem coletar e agrupar dados, e aprender a fazer pesquisas e organizar a informação em porcentagens. (Observe que, nesta fase, esses conceitos podem ser vinculados ao currículo de matemática.) Com base nos dados coletados, os grupos respondem às seguintes perguntas em equipe e apresentam suas análises à turma:

1. Que mercadorias e doces encontraram nas máquinas de venda automática e na cantina?
2. Esses produtos têm o mesmo aspecto que nos mercados regulares? O que é diferente ou similar? (Por exemplo, existem embalagens ou conteúdos diferentes?) Quais podem ser as razões para as semelhanças e diferenças?
3. Por que as pessoas compram mais um tipo de produto do que outro? O que as atrai em um produto?
4. Os alunos ainda comprariam esse produto se estivessem localizados um pouco mais longe, em outra parte do prédio? Qual a importância da localização para a venda?

ATIVIDADE 3.5.2**VIDA ESCOLAR EM TODO O MUNDO**

Os alunos são convidados a pensar como vender o chocolate nos países definidos como mercados-alvos. Antes disso, o professor lhes pergunta se acham que podem chegar a todas as crianças vendendo seu produto nas escolas – e se houver crianças que não as frequentam?

Os grupos são estimulados a obter mais informações dos colegas com os quais se comunicam por correspondência, fazendo-lhes as seguintes perguntas:

1. Que porcentagem de crianças frequenta a escola nesses países? (Observe que também podem encontrar essas informações em documentos como o Relatório de Monitoramento da Educação para Todos da Unesco.)
2. Por que acham que algumas crianças não vão à escola nesses países?
3. Como é a vida escolar em todo o mundo no dia a dia? As rotinas são iguais ou existem diferenças?
4. Por que seus colegas frequentam a escola?
5. O professor mostra os trechos em que aparecem alunos na série da PBS *Time for School* (<http://www.pbs.org/show/time-school/>) e (<http://www.thirteen.org/programs/time-for-school>).
6. Em um diário em vídeo, os alunos refletem sobre por que frequentam a escola e sobre o valor relativo da escolaridade em diferentes lugares. Eles refletem sobre como sua experiência difere da de outras crianças e avaliam semelhanças e diferenças, considerando as interações que mantêm com os colegas e o que viram na série da PBS. (Observe que este pode ser um momento importante para que os alunos percebam como sua experiência de escolaridade é diferentes em relação à de crianças de outros lugares.)

UNIDADE 3.6

TEMAS	Conhecer o problema do trabalho infantil CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); ética (confiança nas instituições, compromisso com a igualdade, importância dos pactos globais e compromisso com o apoio aos direitos humanos); trabalho e hábitos mentais: adoção de perspectivas transculturais e inovação e criatividade; desenvolvimento econômico; e pobreza
REGIÕES	Mundo em desenvolvimento, especialmente os países produtores de cacau da África Ocidental
DURAÇÃO	Quatro semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre questões relacionadas ao trabalho infantil.
2. **Incentivar** os alunos a examinar as nuances do trabalho infantil e a compreender em profundidade sua complexidade.
3. **Agir**, descrevendo diferenças nas experiências da infância e formulando um apelo para abordar a questão.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. tomam consciência da complexidade do trabalho infantil e descrevem as questões relacionadas a ele nas plantações de cacau e, portanto, na fabricação de chocolate;
2. são informados sobre as diferentes formas de trabalho infantil em todo o mundo e como elas afetam as crianças;
3. articulam as diferentes abordagens dos *stakeholders* para lidar com o trabalho infantil e debatem e defendem as próprias posições sobre a questão;
4. tomam conhecimento acerca de conceitos como produção orgânica e certificação de comércio justo; e
5. ficam seguros sobre sua atuação e eficácia na abordagem da questão.

VISÃO GERAL

A partir do cultivo de cacau, os alunos se familiarizam com a questão do trabalho infantil, que é discutida no contexto de outras indústrias. Por meio da literatura e de histórias sobre o trabalho infantil em diferentes setores, os alunos analisam algumas das complexidades do tema, bem como as causas relacionadas à moral, à economia, ao desenvolvimento e seus efeitos.

Eles aprendem sobre a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e os esforços dessa entidade para erradicar o trabalho infantil no mundo. Uma vez que estão envolvidos na criação do próprio chocolate, procuram descobrir coletivamente a maneira mais eficaz de combater o problema na indústria do chocolate e discutem como abordar a questão.

ATIVIDADE 3.6.1

ENTENDER O TRABALHO INFANTIL

As equipes apresentam à turma as descobertas sobre as avaliações de escolaridade e porcentagem de crianças não escolarizadas em cada um dos países.

Todos são apresentados às questões do trabalho infantil nas plantações de cacau e na fabricação de chocolate.

Use o *link* a seguir para obter fatos sobre trabalho infantil em plantações de cacau e para estudar materiais que as organizações de *advocacy* têm utilizado em relação a empresas que fabricam chocolate:

<http://www.stophetraffik.org/resources/chocolate/#1>.

Cada equipe lê um livro que trata do trabalho infantil em diferentes indústrias.

RECURSOS

- História de um menino de 12 anos e sua organização, a Free The Children, que luta contra o trabalho infantil e defende direitos humanos internacionais
 - <http://www.amazon.com/Free-Children-Fights-Against-Proves/dp/0060930659>

- História de um menino que trabalha em uma fábrica de tapetes no Paquistão
 - <http://www.reachandteach.com/s/20050831122910561>

Com base no que leem/aprendem, os alunos pesquisam e discutem as seguintes questões:

1. Qual o papel da educação no combate ao trabalho infantil?
2. Por que acham que as crianças sobre as quais aprenderam ou leram não vão à escola?
3. O que pode ser feito para apoiar as famílias a fim de garantir que não mandem os filhos ao trabalho, mas à escola?
4. Existem trabalhos que parecem mais perigosos que outros?
5. Deve-se proibir todas as formas de trabalho infantil? Ou apenas os tipos mais perigosos devem ser proibidos?
6. A ajuda em casa com tarefas domésticas é considerada trabalho infantil?
7. O que as crianças podem fazer para ajudar outras crianças?

Os alunos são apresentados a Craig Kielburger, que, com 12 anos, fundou a Free The Children e viajou para o sul da Ásia para entender o trabalho infantil na região (<http://www.reachandteach.com/content/article.Php/20050831122910561/2>).

ATIVIDADE 3.6.2

COMBATER O TRABALHO INFANTIL

O professor apresenta à classe o conceito de *stakeholders* e a ajuda a identificar três *stakeholders* importantes da sociedade civil: o setor de negócios (por exemplo, empresas de fabricação de chocolate), os consumidores e as organizações não governamentais (ONGs). Os estudantes recebem um desafio que diz respeito a lidar com o trabalho infantil em suas empresas de fabricação de chocolate.

A classe deve encontrar uma solução para a questão do trabalho infantil, e cada grupo de *stakeholders* deve desenvolver a própria abordagem para a questão. O objetivo é que os alunos

compreendam as diferentes soluções que podem ser adotadas. Os grupos apresentam as soluções que decidiram adotar.

RECURSOS

- Abordagens que fabricantes de chocolate adaptaram para evitar o trabalho infantil – comércio justo de cacau e chocolate e fabricação de cacau orgânico
 - <https://www.icco.org/component/search/?searchword=chocolate&searchphrase=all&Itemid=101>

(Observe que um executivo de uma empresa de fabricação de chocolate pode ser convidado para conversar com a classe, e os alunos podem entrevistá-lo sobre salários justos e trabalho infantil na indústria.)

- Abordagens de ONGs para discutir com fabricantes questões de comércio justo e trabalho infantil
 - <http://www.worldcocoaafoundation.org/index.html>

O professor apresenta aos alunos a OIT e explica o papel da entidade na luta contra o trabalho infantil (ver em Recursos).

Ao final, os grupos debatem as soluções para o trabalho infantil, defendendo as que consideram mais eficazes para combatê-lo, em especial no contexto da indústria de chocolate. Em equipes, os alunos discutem como podem fazer chocolate sem usar trabalho infantil e devem responder às seguintes perguntas:

1. Doarão os lucros para ajudar a combater o trabalho infantil e promover a educação das crianças nos países onde o cacau é produzido?
2. Evitarão comprar cacau de países exportadores que têm histórico de trabalho infantil?
3. Poderão garantir que seu chocolate é certificado como indústria que não utiliza trabalho infantil? Cada equipe apresenta o próprio caso, e os grupos debatem coletivamente a melhor condução de seus processos de fabricação.

RECURSOS

- Leitura para os professores
 - <http://www.independent.co.uk/life-style/food-and-drink/features/chocolate-worth-its-weight-in-gold-2127874.html>
- Introdução à Organização Internacional do Trabalho (OIT)
 - https://www.continuetolearn.uiowa.edu/laborctr/child_labor/resources/child_labor.html
- Atividades concebidas pela OIT e material de *advocacy* sobre o trabalho infantil
 - <http://www.ilo.org/ipecc/Campaignandadvocacy/Youth-in-action/C182-Youth-orientated/lang-en/index.htm>

UNIDADE 3.7

TÓPICO Colocar o chocolate no mercado

TEMAS Economia; hábitos mentais e de trabalho: inovação, criatividade e adoção de perspectiva transcultural; ética: marcos éticos, importância dos acordos globais e compromisso com a igualdade; e CIC: interpessoal (diversas perspectivas culturais)

REGIÕES Qualquer uma/todas (com ênfase nos países que os alunos escolheram para vender o chocolate)

DURAÇÃO Quatro a seis semanas (com base no interesse)

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre os diferentes mercados em todo o mundo e sobre a criação de uma estratégia de marketing.
2. **Inspirar** os alunos a entender como as empresas utilizam a diferenciação de produtos para alavancar sua comercialização.
3. **Agir**, por meio da criação de uma estratégia de marketing e um *jingle* publicitário.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. familiarizam-se com as interações entre mercados e organizações e com a maneira como as organizações exploram os mercados com base em suas características;
2. articulam o papel dos mercados na criação de lucros e no desenvolvimento econômico;
3. demonstram compreensão sobre o processo de criação de uma estratégia de marketing sólida e localmente relevante; e
4. desenvolvem uma marca que representa o *ethos* do grupo.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos aprendem sobre os diferentes mercados do mundo, como são organizados e como essa organização

influencia as vendas de produtos. Eles criam uma campanha de marketing para o chocolate e também examinam algumas das complexidades relacionadas às decisões sobre precificação e comercialização do produto final de maneira justa e ética. Além disso, escolhem o embaixador da marca e um logotipo para o chocolate que desenvolveram.

(Observe que, com base na disponibilidade de tempo e interesse, esta pode ser a atividade final do ano, ou o professor pode avançar para a próxima unidade.) A última atividade desta unidade deve ser divertida, competitiva e colaborativa.

ATIVIDADE 3.7.1

MERCADOS DO MUNDO

Cada equipe deve pesquisar sobre a aparência dos lugares que vendem produtos alimentícios nos países para onde exportarão o chocolate. Utilizando fotos, vídeos e artigos, os grupos criam um perfil desses lugares que devem responder às seguintes perguntas:

- Os mercados são cobertos ou ao ar livre?
- Os mercados estão cheios de gente?
- Quem compra nesses lugares? São frequentados por crianças?
- O que é vendido nesses mercados? As mercadorias são baratas ou caras?

Cada equipe lê um livro sobre os mercados do mundo (ver sugestões em Recursos).

RECURSOS

- *Market Day: A Story Told with Folk Art* talvez seja um pouco infantil, mas pode ser utilizado nos primeiros anos escolares como leitura interessante
 - http://www.amazon.com/Market-Day-Story-Told-Folk/dp/0152168206/ref=sr_1_19?s=books&ie=UTF8&qid=1310112472&sr=1-19

- Dois livros ilustrados para crianças sobre mercados em todo o mundo
 - http://www.amazon.com/Market-Days-Around-World/dp/0816735050/ref=sr_1_5?s=books&ie=UTF8&qid=1310112449&sr=1-5
 - http://www.amazon.com/Markets-Global-Community-Cassie-Mayer/dp/1403494134/ref=sr_1_13?s=books&ie=UTF8&qid=1310112472&sr=1-13

(Observe que se os mercados listados nesses livros não forem aqueles onde os estudantes venderão o chocolate, pode-se pesquisar fotos na internet ou convidar o pai ou a mãe de um aluno de um dos países-alvos para fazer uma apresentação audiovisual sobre o assunto naquela localidade em particular.)

ATIVIDADE 3.7.2

QUE VENÇA O MELHOR CHOCOLATE

Depois de aprender sobre os mercados-alvos, os estudantes são informados de que terão um quiosque para vender o chocolate e que deverão utilizar esse equipamento para fazê-lo.

Com base no que aprenderam até agora sobre a cultura e o estilo de vida nesses países, eles devem criar uma campanha de marketing para o produto. Para tanto, devem responder às seguintes perguntas:

1. O que diferencia seu produto de outros? (A resposta poderia ser o conteúdo, a embalagem ou o preço.) O que o torna único e distinto?
2. Como definirão o preço? Por que será precificado assim?
3. Além de escolas e eventos esportivos, onde mais poderiam vender seu produto?
4. O chocolate foi adaptado culturalmente? (Observe que, para ajudar os alunos com esta pergunta, o professor pode desenhar figuras e cardápios de uma cadeia de *fast-food* com restaurantes em todo o mundo – por exemplo, o McDonalds – para mostrar como alimentos semelhantes são submetidos a uma série de adaptações com base nos mercados a que servem.)

5. Como incorporarão aspectos do livre comércio (se houver) à estratégia de mercado e como combaterão o trabalho infantil?
6. Qual será o *jingle* para o produto? (Os alunos devem gravá-lo.)
7. Como desenharão o logotipo? O que ele representará? Como vão executá-lo?
8. Se tivessem de escolher um embaixador da marca para seu produto, quem escolheriam? Por quê?

UNIDADE 3.8

TÓPICO Além do chocolate

TEMAS Globalização; CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; e geografia

REGIÕES Qualquer uma/todas

DURAÇÃO Tempo remanescente (se houver tempo e interesse)

OBJETIVOS E METAS

1. **Saber** mais sobre interdependências globais na fabricação de outros produtos alimentícios. Estender essa discussão para a realização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).
2. **Inspirar** os alunos a realizar um estudo comparativo entre os diferentes produtos com base no quadro apresentado.
3. **Agir**, sendo consumidores inteligentes de produtos em geral e compreendendo, em especial, o processo de agregação de valor em produtos alimentícios, bem como as controvérsias a eles associadas.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. conscientizam-se e familiarizam-se com a adição de valor em diferentes produtos alimentícios;
2. comparam semelhanças e diferenças na adição de valor nesses itens; e
3. articulam como os diversos *stakeholders* abordam as controvérsias associadas à adição de valor e ao livre comércio em produtos alimentícios.

VISÃO GERAL

O objetivo desta unidade é que os alunos compreendam as interdependências e ligações globais entre diferentes produtos alimen-

tícios além do chocolate. Usando a estrutura que utilizaram para examinar as interdependências e controvérsias associadas à fabricação de chocolate, eles podem analisar o processo de adição de valor na fabricação de produtos alimentícios, como banana, leite ou café.

(Observe que o professor pode decidir se esta unidade é necessária com base na disponibilidade de tempo restante no ano.)

ATIVIDADE 3.8.1

COMPREENDER A ADIÇÃO DE VALOR E AS CONTROVÉRSIAS EM OUTROS PRODUTOS ALIMENTÍCIOS

O professor informa aos alunos que muitas das questões que enfrentaram em relação à fabricação de chocolate e processamento de cacau (como trabalho infantil, livre comércio e aumento de preço) são comuns na fabricação de vários produtos alimentícios. A classe é mais uma vez dividida em grupos, e a cada um é dado um produto para investigar. Os grupos usarão informações obtidas sobre chocolate e cacau como modelo para a pesquisa. Banana, leite ou café são sugestões. (Observe que os alunos podem ter dificuldade em se relacionar com o último, pois talvez não o consumam. São apenas sugestões, sendo as duas primeiras mais adequadas.) Os alunos respondem à seguinte lista de perguntas e rastreiam algumas utilizando um mapa:

1. Onde esses produtos são cultivados e fabricados?
2. Para onde são exportados?
3. Historicamente, que tendências têm havido nos níveis de produção e nos preços?
4. Como tem sido o consumo nos últimos dez anos?
5. O que a superposição do consumo e da produção no mesmo gráfico revela?
6. Se determinados países deixarem de produzir ou consumir esses produtos, qual será o impacto na vida das crianças desses lugares?
7. Existe alguma forma de diferenciação do produto com base no local para onde ele é exportado?

8. Quais são as controvérsias relacionadas ao comércio justo e ao trabalho infantil no que se refere ao produto?
9. Como essas controvérsias foram abordadas?
10. Em um supermercado ou uma loja de departamentos, podem ser encontradas versões desses itens com certificação de produto orgânico ou de livre comércio?

ATIVIDADE 3.8.2

APRESENTAR O *DESIGN FOR CHANGE* NO CONTEXTO DOS ODS

Usando os planos de aula sobre *Design for change* oferecidos pelo Unicef, envolva os alunos em uma discussão sobre a geração de soluções inovadoras que podem utilizar para abordar um ou vários dos ODS (<https://teachu-nicef.org/teaching-materials/topic/sustainable-development-goals>).

Quarto ano: ascensão (e queda) das civilizações antigas e modernas

TEMA

Como as civilizações evoluem ao longo da história e como a compreensão do passado é útil para dar sentido aos acontecimentos atuais.

DESCRIÇÃO

Neste ano do curso, os alunos aprendem como e por que as civilizações são formadas e examinam como os seres humanos interagem com o meio ambiente, estudando duas civilizações com influências duradouras nos tempos modernos: Egito e China. Conceitos centrais para este ano incluem como os seres humanos antigos conceberam a natureza, conforme evidenciado pela mitologia; como os assentamentos humanos e as antigas civilizações foram construídos em torno dos recursos naturais essenciais da água e das terras aráveis; como a hierarquia social foi estabelecida e o poder foi distribuído; e como vários sistemas de governança surgiram e, com isso, como vários grupos conceberam a cidadania e a relação de diferentes classes de pessoas com o Estado. Cada área será estudada tanto como uma civilização antiga quanto como uma civilização moderna. O aprendizado nesta unidade será baseado em atividades e se concentrará na compreensão, e não simplesmente na recordação, dos fatos. Por meio desse estudo, os alunos ligarão o moderno ao histórico e poderão aprender sobre

a ciência da arqueologia, bem como sobre as culturas modernas, ao contrário de sua própria. Além disso, no estudo do antigo e do moderno, eles vão adquirir habilidades críticas e analíticas.

CAPÍTULO ANTERIOR

Compreender a interdependência global por meio do empreendedorismo em uma fábrica de chocolate

PRÓXIMO CAPÍTULO

Liberdade e direitos individuais: mudanças sociais em torno dos direitos dos indivíduos

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Arqueologia hoje.
2. China antiga e China moderna.
3. Egito antigo e Egito moderno.

ATIVIDADE FINAL

Em grupos pequenos, os alunos projetam um jogo que representa componentes das civilizações chinesa e egípcia (governo, religião, economia, artes, tecnologia, ocupação e sistema de escrita).

UNIDADE 4.1**TÓPICO** Arqueologia hoje**TEMAS** CIC¹⁰: interpessoal; investigação e habilidades analíticas; e história**REGIÕES** Todas, com foco na cidade de Nova York**DURAÇÃO** Três semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** sobre as competências envolvidas na ciência da arqueologia, as questões que os arqueólogos procuram responder e o estudo da história por meio do exame dos restos materiais.
2. **Inspirar** os alunos a apreciar as conexões entre o passado antigo e moderno.
3. **Agir**, participando de várias atividades relacionadas aos desafios e oportunidades da arqueologia, pensando criticamente sobre a cultura moderna e como ela poderá ser entendida daqui a milhares de anos a partir de vestígios e aprendendo mais uns com os outros no início do novo ano letivo.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. acompanham o processo de uma escavação arqueológica; e
2. utilizam habilidades de pensamento crítico para avaliar vestígios materiais.

VISÃO GERAL

Esta unidade inicia o estudo do antigo e do moderno com uma atividade que pode criar um pouco de bagunça: a simulação de uma escavação arqueológica. Recomenda-se que o professor tenha contato com o Instituto Arqueológico dos Estados Unidos (<https://>

10. N. do E.: sigla de competências interculturais.

www.archaeological.org/about/whoweare) que está localizado em Boston, mas que também possui uma unidade em Nova York. Os estudantes deverão manter um caderno de anotações arqueológicas para fazer os registros sobre esta unidade ao longo do ano.

ATIVIDADE 4.1.1

CÁPSULAS DO TEMPO

Nesta atividade, os alunos criam cápsulas do tempo contendo artefatos que desejam que arqueólogos encontrem no futuro e informações visuais sobre eles mesmos (por exemplo, de que gostam e não gostam, estrutura familiar, valores e muito mais). Os objetos devem ser colocados em um recipiente, e o exterior dele deve ser decorado para retratar sua vida diária. Sugere-se o uso de pequenas caixas de plástico ou latas de achocolatado como recipiente. (Observe que eles não devem incluir itens de valor; podem fotografá-los ou desenhá-los se quiserem incluí-los no projeto).

Os estudantes devem trocar as cápsulas entre si. (O professor deve assegurar que não saibam de quem é a que receberam.) Sem obter explicações do dono, cada um deve fazer anotações sobre os objetos que encontrou e representá-los por meio de desenhos, chegando às próprias conclusões sobre a importância e o significado deles. A seguir, compartilham as observações em duplas e, finalmente, devem tentar descobrir a quem pertence a cápsula que examinaram.

Os alunos devem formar grupos maiores (de pelo menos seis a oito integrantes; assim, terão mais artefatos para trabalhar) e reunir os artefatos de todos. A seguir, devem categorizar os objetos por tema e resumir o conteúdo do acervo do grupo. A partir disso, devem elaborar generalizações sobre a cultura moderna.

ATIVIDADE 4.1.2

ESCAVAÇÃO SIMULADA

Para iniciar a atividade, o professor deve colocar um assento de vaso sanitário no centro da sala e pedir à classe para fingir que não sabe para que serve. Ele deve orientar os alunos e incentivá-los a pensar em outros usos para aquele objeto, que poderá ser

encontrado por arqueólogos de um futuro distante (por exemplo, um jogo ou um símbolo). O grupo deve ser guiado para entender que a arqueologia é uma ciência de inferência baseada em artefatos e sítios (contexto). Muitas das interpretações de artefatos são sombreadas por nossa cultura e crenças atuais. Suspendê-las, para descobrir cientificamente os mistérios do passado, é uma tarefa muito difícil e, na melhor das hipóteses, as conclusões a que chegamos são sempre inferências.

Os alunos simulam uma escavação arqueológica. Consulte em Recursos para obter informações detalhadas.

RECURSOS

Este recurso inclui um vídeo introdutório e explicativo para professores. É importante haver menos confusão e mais pensamento.

- <http://www.archaeological.org/education/lessons/simulateddigs>
- http://www.archaeological.org/pdfs/education/digs/Digs_everything

Observe que essa atividade exigirá uma quantidade considerável de tempo para ser configurada. Os professores devem solicitar a ajuda de cinco ou seis adultos responsáveis. Como modificação da atividade acima, eles podem criar locais de escavação maiores e mais planos utilizando caixas plásticas rasas, largas e grandes com rodinhas (como as encontradas em <http://www.amazon.com/Sterilite-Under-Wheeled-Storage-Container/dp/B0000CFH7G>). Assim, os alunos podem usar uma sequência de caracteres para criar grades sobre o “sítio arqueológico” e, embora as caixas fiquem pesadas devido ao conteúdo, as rodinhas permitirão movê-las. Grupos de quatro a seis estudantes devem ficar com cada local de escavação que, juntos, devem contar a história de uma cultura que legou os objetos. Eles devem fazer registros detalhados das descobertas no caderno de anotações arqueológicas e apresentar um resumo delas à turma. Em seguida, a classe deve se reunir para discutir e refletir sobre o projeto, utilizando as anotações dos alunos.

Existem alguns planos de aula adicionais no *site* <http://www.archaeological.org/education/lessonplans>. O plano de aula “*What Will Survive*” é especialmente interessante (<http://www.archaeological.org/sites/default/files/files/What%20Will%20Survive-edited.pdf>) – ele permite que os alunos pensem sobre itens que não perduram (em sua maioria, matéria orgânica, como alimentos e roupas) e, conseqüentemente, sobre as lacunas que os arqueólogos têm de preencher em seu trabalho.

ATIVIDADE 4.1.3

LER *MOTEL OF THE MYSTERIES*

Os alunos devem ler *Motel of the Mysteries*, de David Macaully (<https://www.amazon.com/Motel-Mysteries-David-Macaulay/dp/0395284252>). Nesse livro, arqueólogos norte-americanos do ano 4022 escavam artefatos que foram enterrados após uma catástrofe em 1985. A maioria das conclusões é absurda (por exemplo, um banheiro é considerado um santuário religioso interno, o que se conecta à atividade 4.2.2), e o livro é muito divertido, mas também mostra os preconceitos culturais muitas vezes presentes quando se faz inferências sobre o passado.

ATIVIDADE 4.1.4

ARQUEOLOGIA NA CIDADE DE NOVA YORK

O professor pode fazer uma parceria com a sede do Instituto Arqueológico dos Estados Unidos em Nova York para organizar um passeio aos sítios arqueológicos da cidade. Ele também pode utilizar a seguinte ferramenta *on-line* do Escritório Estadual de Parques, Recreação e Preservação Histórica de Nova York (<http://www.nysparks.state.ny.us/shpo/online-tools>). Trata-se de um Sistema de Informação Geográfica que identifica todos os sítios arqueológicos do estado (o usuário pode focar na cidade de Nova York). Os alunos devem começar com o prédio da escola e utilizar imagens, vídeos e documentos da construção do edifício – e antes disso – para tentar descobrir os usos anteriores do prédio e do local.

UNIDADE 4.2**TÓPICO** China antiga e China moderna**TEMAS** CIC: interpessoal; CIC: intrapessoal; ética; hábitos mentais e de trabalho; desenvolvimento econômico; demografia; política; artes; comunicação; tecnologia; história do mundo; e competências investigativas e analíticas**REGIÃO** China**DURAÇÃO** Doze semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** sobre a história da China antiga e da China moderna. Aplicar os componentes da civilização (governo, religião, economia, artes, tecnologia, ocupação e sistema de escrita) à China antiga. Compreender as artes e a cultura da China moderna. Traçar comparações e ligações entre tempos antigos e modernos no contexto desse país.
2. **Inspirar** os alunos a apreciar as realizações de grandes civilizações antigas e modernas.
3. **Avaliar** a China antiga e moderna, participando de várias atividades para desenvolver uma compreensão de sua história e cultura antigas, bem como da cultura moderna, por meio de projetos de pesquisa autoguiados e apresentações em classe.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. compreendem (em vez de apenas lembrar) os componentes dos principais períodos da história chinesa, incluindo:
 - a dinastia Xia (cerca de 2070 a.C.-1600 a.C.);
 - a dinastia Shang (por volta de 1600 a.C.-1046 a.C.);
 - a dinastia Qin, incluindo a unificação da China, e Shi Huangdi (por volta de 221 a.C.); e
 - a dinastia Ming (1368-1644);

2. articulam o papel da arqueologia no entendimento do passado, por meio do exame atento de artefatos e sítios arqueológicos; e
3. avaliam a relação entre as culturas antigas e modernas na China.

VISÃO GERAL

Esta unidade abrange a primeira civilização estudada neste ano, e os alunos serão apresentados aos componentes de uma civilização que formam um quadro para compreender as civilizações antigas e modernas (governo, religião, economia, artes, tecnologia, ocupação e sistema de escrita). Esta unidade depende fortemente de uma parceria com a Primary Source e, em particular, com a colaboração da Primary Source com o Harvard University Asia Center e a unidade “China Source”.

Observe que existem muitas relações com o currículo de arte (por exemplo, a arte e a caligrafia chinesas), alfabetização (poesia em particular, incluindo contos), linguagens, música (ópera chinesa e música tradicional e contemporânea), matemática (por exemplo, o ábaco) e ciências (<http://asiasociety.org/education-learning/resources-schools/elementary-lesson-plans/chinese-inventions>). Idealmente, vários departamentos da escola devem participar do estudo da China antiga e moderna, bem como da unidade seguinte, sobre o Egito.

ATIVIDADE 4.2.1

VASOS DE BRONZE NAS DINASTIAS SHANG E ZHOU: OBSERVAÇÕES DE UM ARQUEÓLOGO

Neste *link* do Metropolitan Museum de Nova York há explicações e imagens de vasos de bronze, entre eles da dinastia Shang (http://www.metmuseum.org/toah/hd/shzh/hd_shzh.htm).

Os estudantes devem fazer apontamentos detalhados no caderno de observações arqueológicas sobre o objeto observado e inferências sobre seu significado e utilização, por exemplo.

ATIVIDADE 4.2.2**ENTENDER A CIVILIZAÇÃO DA CHINA ANTIGA**

O plano de aula da Primary Source a seguir deve ser utilizado como orientação no desenvolvimento de uma estrutura para entender que as civilizações consistem em componentes principais (governo, religião, economia, artes, tecnologia, ocupação e sistema de escrita) e na aplicação desses componentes à China antiga (<http://resources.primarysource.org/content.php?pid=55748&sid=408002>).

Esta atividade deve durar cerca de nove sessões de 45 minutos para ser concluída.

ATIVIDADE 4.2.3**TRAZER A CHINA ANTIGA PARA O PRESENTE: LINHA DO TEMPO VIVA**

Os alunos criam em grupo uma linha do tempo da história chinesa, e a cada um é atribuído um ponto na linha do tempo para pesquisar. Os grupos apresentam à classe dois ou três dos eventos principais do período sob sua responsabilidade na forma de uma dramatização curta.

ATIVIDADE 4.2.4**RUMO À CHINA MODERNA**

Em pequenos grupos, a classe estuda os seguintes períodos principais, personagens e eventos fazendo pesquisas guiadas na internet. A seguir, cada um faz uma apresentação para a turma:

1. A República Popular da China em 1949, Mao Tse-Tung (líder do Partido Comunista), o Grande Salto para a Frente e a Revolução Cultural;
2. Deng Xiaoping (1976-1989);
3. Praça Tiananmen (1989); e
4. China recupera o controle de Hong Kong (1997).

Cada grupo deve criar uma frase ou um cartaz sobre o período, personalidade ou evento que estudou e compartilhar com a turma.

ATIVIDADE 4.2.5

HISTÓRIAS DA CHINA E DO TIBETE AO VIVO

Os alunos devem usar o livro *Favorite Children's Stories from China & Tibet* (<http://www.amazon.com/Favorite-Childrens-Stories-China-Tibet/dp/0804835861>) para criar roteiros de teatro para apresentar em classe. Muitos dos contos envolvem animais e ensinam lições de moral. Os estudantes devem discutir essas lições e as diferenças culturais (e semelhanças) entre China, Tibete e Estados Unidos. (Observe que os alunos devem ter tempo para esta atividade para que possam produzir roteiros e interpretações de alta qualidade, e os professores devem ser sensíveis às controvérsias, tanto atuais como históricas, em relação ao Tibete.)

ATIVIDADE 4.2.6

CHINA MODERNA (MAPAS E PROJETO DE PESQUISA)

O excelente conjunto de planos de aula desenvolvido pelo professor Knapp (SUNY) detalha as explorações da China moderna mediante mapas (<http://afe.easia.Columbia.edu/china/geog/maps.htm>). O projeto de pesquisa a seguir consta dele:

Planeje uma viagem para a China na qual possa utilizar barco, trem, carro e camelo e percorrer trechos a pé. Decida que partes do país seriam melhores para cada meio de transporte. Quantas línguas seria necessário saber para conversar com os habitantes locais? Seriam necessárias roupas diferentes em regiões distintas para não passar muito calor ou muito frio? Descreva uma casa na qual você se hospedou.

ATIVIDADE 4.2.7

FILME DE CRIANÇAS CHINESAS

A classe deve assistir ao filme *Nima's Summer* (<http://www.amazon.com/Nimas-Summer/dp/B0043P14SU>), sobre um menino que se muda de uma aldeia rural no Tibete e depois frequenta uma escola em uma metrópole. Os alunos devem tomar nota das diferenças culturais vivenciadas pelo personagem no filme.

The Rain in Spring (http://www.amazon.com/Rain-spring-xia-obin-Zhang/dp/B00480PTQS/ref=sr_1_3?ie=UTF8&qid=1306900790&sr=1-3-spell) mostra a forte relação entre um professor e seus alunos e permite discutir a cultura e os relacionamentos chineses.

ATIVIDADE 4.2.8

CONEXÃO COM A SALA DE AULA E MINIATIVIDADE FINAL: PROJETO DE DOCUMENTÁRIO

Os alunos criam documentários sobre a escola e a sala de aula para compartilhar com colegas de uma escola parceira na China. Eles devem basear suas produções em um dos dois filmes mencionados anteriormente. Precisam ter o cuidado de filmar a comunidade circundante, o contexto social, geográfico e histórico, e incluir professores e colegas. Este deve ser um projeto de mídia rigoroso, e os alunos precisarão de tempo para preparar, planejar e executar um documentário de alta qualidade. Ao receber o filme da escola parceira, devem comparar sua experiência escolar e seu contexto com os dos colegas chineses, observando semelhanças e diferenças.

RECURSOS

- Academia de Cinema de Nova York
 - <http://www.nyfa.edu/film-school/documentary-filmmaking/?Gclid=CKiV5r7fIkKCFQl75Qodk0pDcg>
- Instituto Americano de Cinema
 - <http://www.afi.com>
- Documentary Film Institute
 - <http://www.docfilm.sfsu.edu>
- Planos de aulas e informações organizadas por período histórico da *Asia for Educators* da Columbia University
 - <http://afe.easia.columbia.edu>
- Segmento sobre a China do DVD sobre civilizações perdidas da *Time Life*
 - http://www.amazon.com/Time-Lifes-Lost-Civilizations-DVDs/dp/B00006L942/ref=sr_1_7?S=dvd&ie=UTF8&qid=1306892602&sr=1-7

UNIDADE 4.3

TÓPICO Egito antigo e Egito moderno

TEMAS CIC: interpessoal; CIC: intrapessoal; ética; hábitos mentais e de trabalho; desenvolvimento econômico; demografia; história do mundo; geografia; religiões mundiais; comparação entre governos; artes; e habilidades investigativas e analíticas

REGIÕES Egito e o mundo árabe

DURAÇÃO Doze semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a história do Egito antigo e moderno. Aplicar os componentes da civilização (governo, religião, economia, artes, tecnologia, ocupação e sistema de escrita) ao antigo Egito. Compreender os acontecimentos e a cultura atuais do país. Traçar comparações e ligações entre tempos antigos e modernos no contexto do Egito.
2. **Inspirar** os alunos a apreciar as realizações de grandes civilizações antigas e modernas.
3. **Avaliar** o Egito antigo e moderno participando de várias atividades para desenvolver uma compreensão de sua história e cultura antigas, bem como da cultura moderna, por meio de projetos de pesquisa autoguiados e apresentações em classe.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. compreendem (em vez de apenas lembrar) os componentes dos principais períodos da história egípcia;
2. articulam o papel da arqueologia no entendimento do passado, por meio do exame atento de artefatos e sítios arqueológicos; e
3. avaliam a relação entre as culturas antigas e modernas no Egito.

VISÃO GERAL

Esta unidade abrange a segunda civilização estudada neste ano, aplicando novamente os componentes vistos na unidade anterior e sua situação atual. Os alunos estão ganhando experiência em pesquisa, de maneira que esta unidade inclui investigações mais independentes. Requer também um foco em eventos contemporâneos, em especial os protestos na Praça Tahrir.

ATIVIDADE 4.3.1

QUAIS OS SIGNIFICADOS DESSE ARTEFATO?

É preciso acessar imagens do objeto que pode ser visualizado neste *link*: <http://www.museumstorecompany.com/An-offering-to-Isis-and-Osiris-Temple-of-Isis-Philae-Egypt-Dynasty-XXVI-530-B-C-p5583.html>.

A imagem mostra um faraó fazendo uma oferenda aos deuses Ísis e Osíris e serve para iniciar a abordagem da relação entre os governantes do Egito e deuses, mitos, rituais e hieróglifos. Os alunos podem imprimir a imagem, posicionar uma folha de papel vegetal em cima dela e, em pequenos grupos, reproduzir os desenhos. Em seguida, devem pesquisar a respeito no *site* do Templo de Ísis em Filae, no Egito (<http://www.ancientegyptonline.co.uk/isisphilae.Html#gate>), e fazer registros sobre suas características físicas (trata-se de um baixo-relevo em pedra) no caderno de anotações arqueológicas.

A história de Ísis e Osíris é contada neste *link* em linguagem apropriada para o quarto ano: <http://www.ancientegypt.co.uk/gods/home.html>.

Os estudantes também podem descrever uma cena importante da história de sua família e incluir inscrições em hieróglifos nas bordas externas.

Além disso, mais para o fim da unidade, podem seguir o mesmo plano de aula para examinar vasos canópicos.

ATIVIDADE 4.3.2

ATIVIDADE COM TÁBUA DE HIERÓGLIFOS

Esta atividade deve ser realizada com o departamento de arte. Cada aluno cria uma tábua de hieróglifos com uma mensagem que trocará com os colegas (quanto mais houver, mais difícil será a atividade). A frase deve ser longa e descrever um detalhe da linha do tempo do Egito. Cada uma é quebrada em partes (estabeleça um número razoável, pois serão remontadas depois), que serão colocadas em uma caixa com areia. A classe troca caixas e os alunos escavam a areia em busca dos fragmentos, registrando detalhes dos achados no caderno de anotações arqueológicas. Para ler a mensagem histórica, devem recompor as tábuas. Lidas em conjunto, permitem rever a linha do tempo do Egito antigo.

O livro *Fun with Hieroglyphs* é um excelente recurso para crianças (http://www.amazon.com/Fun-Hieroglyphs-Metropolitan-Museum-Art/dp/1416961143/ref=sr_1_2?S=books&ie=UTF8&qid=1306891614&sr=1-2), assim como muitos outros livros infantis sobre hieróglifos.

A turma deve examinar a pedra da Rosetta, chave para a compreensão desse sistema de escrita. Uma imagem de alta resolução pode ser requisitada ao British Museum (http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/collection_object_details.aspx?ObjectId=117631&partId=1).

Como extensão da atividade, os estudantes podem pesquisar a controvérsia em torno desse importante objeto (se o museu britânico deve manter sua posse ou se ela deve ser devolvida ao Egito) utilizando o seguinte plano de aula do MacMillan Global (adaptável facilmente): <http://www.macmillanglobal.com/elessons/lesson-plan-5-the-rosetta-stone>.

ATIVIDADE 4.3.3

PROJETOS DE PESQUISA INDEPENDENTE

Os alunos formam grupos para pesquisar os componentes da civilização estabelecidos na unidade anterior sobre a China (governo, religião, economia, artes, tecnologia, ocupação e sistema de escrita) para o Egito antigo. Algumas realizações da civilização egípcia

antiga, como a construção naval, a matemática, a medicina, as técnicas de construção, o vidro, a arte e a arquitetura, também poderiam ser objeto de estudo independente dos grupos.

Eles apresentam suas pesquisas e o professor deverá orientar a fazer apontamentos no caderno de anotações arqueológicas.

Esta unidade pode ser complementada por um estudo do meio para observar a arte egípcia antiga no Metropolitan Museum (<http://www.metmuseum.org/about-the-met/curatorial-departments/egyptian-art>).

RECURSOS

- Plano de aula da *National Geographic*
 - <http://www.nationalgeographic.com/explorer/tut/>
- Plano de aula da Discovery Education
 - <http://www.discoveryeducation.com/teachers/free-lesson-plans/ancient-egypt.cfm>
- Plano de aula sobre máscaras de múmias
 - <http://www.art-rageous.net/MummyMask-LP.html>
- Plano de aula do Museum of Science, incluindo um jogo de “planejamento para a sua vida após a morte”
 - <http://www.mos.org/quest/teaching.php>
- Planos de aula de *high school* que podem ser adaptados
 - <http://www.Pbs.org/empires/egypt/pdf/lesson7.pdf>
- Informações sobre o Rio Nilo
 - http://www.bbc.co.uk/history/ancient/egyptians/nile_01.shtml#three
- Um mapa acessível e interativo do Vale dos Reis
 - <http://www.thebanmappingproject.com/atlas/index.html>
- *Link* para comprar réplicas de vasos canópicos, que poderiam ser usadas como extensão da atividade 4.3.1
 - <http://www.museumstorecompany.com/Set-of-Canopic-Jars-Egyptian-Museum-Cairo-650-B-C-p5538.html>
- Segmento sobre o Egito do DVD *Civilizações Perdidas* da *Time Life*
 - http://www.amazon.com/Time-Lifes-Lost-Civilizations-DVDs/dp/B00006L942/ref=sr_1_7?s=dvd&ie=UTF8&qid=1306892602&sr=1-7

ATIVIDADE 4.3.4

EGITO MODERNO: PROTESTOS, CULTURA E UMA INTRODUÇÃO AO MUNDO ÁRABE

Os estudantes examinam mapas do Cairo e identificam a Praça Tahrir, local de protestos que exigiam a remoção de Hosni Mubarak da presidência (2011). Eles utilizam artigos sobre eventos contemporâneos para determinar as razões do protesto, as formas de manifestação, as respostas e os resultados (http://www.socialstudiesforkids.com/subjects/currentevents_egyptprotests2011.htm).

ATIVIDADE 4.3.5

CULTURA EGÍPCIA MODERNA

Os alunos examinam a cultura egípcia moderna por meio de um estudo da atual cidade do Cairo, relacionando a história antiga com a contemporânea, com os cidadãos da atualidade e com influências globalizantes.

- Utilizam mapas para identificar os marcos culturais, históricos e políticos do Cairo.
- Identificam o islã como a religião majoritária no Egito e descrevem seus princípios e textos sagrados. Mapas e fontes primárias permitem identificar locais de culto no país.
- Localizam as evidências da tradição cultural e histórica no Cairo, bem como sua natureza globalizada.
- Mapeiam a geografia do Egito, relacionando-a à constituição da civilização antiga.
- Em pequenos grupos, aproveitam o que aprenderam para criar um guia turístico ilustrado para o Cairo moderno.

ATIVIDADE 4.3.6

CONEXÃO EM SALA DE AULA E MINIATIVIDADE FINAL: PROJETO DE NOTÍCIAS

Os estudantes criam um noticiário em vídeo sobre a escola que aborda, por exemplo, o que e como estão estudando e sua atuação como historiadores, bem como eventos culturais em Nova York e

outros assuntos. Eles compartilham essa produção com uma turma do Cairo, e vice-versa. Os professores devem filmar as reações dos alunos aos programas. Depois, eles discutem suas reações e as perspectivas de seus pares.

ATIVIDADE ESPECIAL

FESTIVAL DE CINEMA E MÍDIA

Os estudantes realizam um festival de cinema e mídia durante o qual mostrarão aos pais e à comunidade o documentário que realizaram na unidade 2 e o da escola parceira, assim como o noticiário mencionado acima e o da escola parceira. Cada filme será seguido por uma breve sessão de perguntas e respostas com a plateia.

UNIDADE 4.4

TÓPICO Atividade final: jogos das civilizações

TEMAS Desenvolvimento econômico; demografia; história mundial; geografia; religiões mundiais; comparação entre governos; artes; e habilidades investigativas e analíticas

REGIÕES China, Egito e demais regiões

DURAÇÃO Três a quatro semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a aplicar os componentes da civilização (governo, religião, economia, artes, tecnologia, ocupação e sistema de escrita) ao antigo Egito e à China, trabalhando com jogos criados pelos estudantes.
2. **Inspirar** os alunos a apreciar as complexidades das civilizações e suas conquistas.
3. **Avaliar** o Egito e a China, criando e trabalhando com jogos que reforcem a aprendizagem do ano.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. compreendem os componentes da civilização (governo, religião, economia, artes, tecnologia, ocupação e sistema de escrita);
2. avaliam esses componentes em dois contextos; e
3. comparam esses dois contextos de maneira sistemática e lógica.

VISÃO GERAL

Nesta atividade, os alunos revisam os componentes da civilização (governo, religião, economia, artes, tecnologia, ocupação e sistema de escrita) criando jogos em pequenos grupos. O quarto ano é dividido em grupos que trabalharão com o Egito e a China. Cada um será constituído por arranjos menores de dois a quatro integrantes. (O objetivo é formar dez grupos com todas as classes de

quarto ano, de modo que o número de integrantes variará dependendo do corpo estudantil. Veja a seguir planos mais detalhados.)

ATIVIDADE 4.4.1

CRIAÇÃO DOS JOGOS

Cada grupo pesquisa um jogo da China ou do Egito antigos e cria uma versão com a qual trabalhará depois. Alguns exemplos incluem jogos de dados, senet, mahjongg e jogos físicos ao ar livre.

Cada um também cria um tabuleiro ou jogo físico que ilustre os componentes da civilização. Os alunos podem considerar a construção de jogos de tabuleiro existentes, como Trivial Pursuit – cada peça de pizza pode representar um componente da civilização – ou os jogos eletrônicos *Civilization*, de RPG ou de estratégia.

Observe que deve ser alocado tempo suficiente para esta atividade, que pode se estender por várias semanas, com o professor verificando periodicamente o trabalho. Ele também pode decidir focar mais intensamente nela ao longo de algumas semanas. De qualquer maneira, os jogos devem ser bem desenvolvidos e totalmente funcionais, demonstrar uma compreensão clara dos componentes da civilização e ter todas as peças ou componentes feitos pelos alunos. Eles devem receber rubricas para avaliar seus jogos de acordo com esses parâmetros de qualidade, e os professores devem usá-las para comunicar aos alunos aspectos que precisam de melhoria antes de jogar.

ATIVIDADE 4.4.2

VAMOS JOGAR (DIA MUNDIAL DO JOGO DO WORLD COURSE DO QUARTO ANO)

Os alunos se dividem em grupos em dois dias diferentes. No primeiro, organizados em várias “estações” de jogos, explicam as regras. No segundo, jogam os jogos que outros criaram.

Observe que o projeto pode ser configurado como uma atividade especial típica em dois dias, com muitos pais voluntários para ajudar. As estações podem ser montadas tanto dentro da escola (para os jogos de tabuleiro) como fora (para os jogos físicos).

Outra alternativa é realizar a atividade ao longo de vários dias em determinados horários, ou organizá-la à noite. Os alunos não precisam jogar todos os jogos.

ATIVIDADE 4.4.3

VAMOS COLABORAR PARA O BEM DA HUMANIDADE

Faça o *download* da lição “Trabalhar juntos para alcançar os objetivos globais” e envolva os alunos nas atividades nela descritas (<http://cdn.worldslargestlesson.globalgoals.org/2016/06/Working-Together-to-Achieve-the-Global-Goals.pdf>).

Quinto ano: liberdade e direitos individuais – mudanças sociais nos direitos dos indivíduos

TEMA

Entender como o engajamento cívico ajuda os indivíduos a melhorar a si mesmos e suas comunidades.

DESCRIÇÃO

Neste ano do curso, o foco são os direitos e as liberdades individuais, bem como as mudanças sociais. O conteúdo será construído a partir da criação de uma comunidade em sala de aula. Passa-se, então, a explorações históricas de vários movimentos de independência (o dos Estados Unidos é o foco primário, mas também são discutidas as resistências francesa, haitiana e sul-africana à opressão). Nesse sentido, pretende-se construir conceitos imediatos e voltar ao passado, começando pelos contextos mais familiares e expandindo para outros, globais. Esta unidade também enfatiza a não violência como caminho bem-sucedido para a resistência à opressão e à dependência. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) for-

necem a base para que os estudantes identifiquem e examinem entidades que historicamente promovem os direitos humanos e para que organizem as questões na atividade principal. A atividade de encerramento é um documentário sobre um dos ODS.

CAPÍTULO ANTERIOR

Ascensão (e queda) das civilizações antigas e modernas.

PRÓXIMO CAPÍTULO

Como as pessoas se organizam nas sociedades? Os contratos sociais, os indivíduos e a sociedade e o estudo da sociedade.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Criação de regras e construção de uma comunidade em sala de aula.
2. Revolução Americana (referência na literatura: *Johnny Tremain*¹¹).
3. Revolução Francesa (referência na literatura: *Os miseráveis*¹²).
4. Revolução Haitiana (referência nas artes: Jacob Lawrence¹³; referência na literatura: William Wordsworth¹⁴).
5. A DUDH e ODS para a erradicação da pobreza.
6. África do Sul e resistência à opressão.

ATIVIDADE FINAL

Criar um projeto de conscientização sobre um dos ODS utilizando, por exemplo, um vídeo, uma apresentação em PowerPoint, uma dança, uma obra de arte ou um discurso.

11. N. do E.: romance histórico destinado a adolescentes publicado em 1943 que se passa na cidade de Boston antes da Revolução Americana.

12. N. do E.: romance do célebre escritor francês Victor Hugo (1802-1885) publicado em 1862.

13. N. do E.: importante pintor afro-americano (1917-2000).

14. N. do E.: maior poeta romântico inglês (1770-1850).

UNIDADE 5.1

TÓPICO Criação de regras e construção de uma comunidade em sala de aula

TEMAS CIC¹⁵: intrapessoal; ética; e construção de cenários

REGIÕES Qualquer uma/todas

DURAÇÃO Duas semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** o significado e os usos das regras comparando-as com possíveis desvios.
2. **Inspirar** os alunos a se desenvolverem e viverem de acordo com um conjunto igualitário de regras para a sala de aula e a se interessarem pela Revolução Americana (1776).
3. **Agir**, demonstrando entendimento das regras e criando regras igualitárias.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. identificam a necessidade das regras e entendem por que são importantes;
2. comparam regras igualitárias com regras não igualitárias; e
3. julgam regras com base na imparcialidade e na utilidade para permitir que a classe trabalhe junta com um objetivo comum de aprendizagem.

VISÃO GERAL

Os alunos e o professor criam um conjunto de regras para a sala de aula. Eles são conduzidos a pensar em conceitos como justiça, direitos e responsabilidades individuais, libertação da tirania e comunicação.

15. N. do E.: sigla de competências interculturais.

ATIVIDADE 5.1.1

É TIRANIA!

O professor prepara por escrito um conjunto de regras e as lê para a classe. A lista começa bastante razoável, mas fica progressivamente mais tirânica e irracional, de maneira que, ao final, os alunos percebam que essas não são as verdadeiras regras da sala. As formulações a seguir são apenas sugestões, e algumas se relacionam a causas da Revolução Americana.

1. Todos os alunos devem tratar uns aos outros com respeito por meio da aplicação de uma regra de ouro.
2. Todos os alunos devem ajudar uns aos outros a aprender.
3. Todos os alunos devem entregar a lição de casa no prazo, com o título apropriado.
4. Todos os alunos devem levantar a mão para falar e aguardarem ser chamados antes de falar.
5. Os alunos não têm permissão para questionar o sistema de notas do professor.
6. Os alunos não podem conversar em aula se o objetivo da discussão for questionar a autoridade do professor.
7. Os alunos devem trazer dez dólares por dia para o professor e dar a ele metade de qualquer dinheiro que ganharem.
8. Os alunos não farão parte do processo de elaboração de regras e devem respeitar todas elas.

O professor deve notar alguma surpresa quando as últimas regras forem lidas e, em seguida, deve propor uma discussão. Ele deve perguntar se essas regras são como as que havia nas aulas anteriores. Elas são justas? Quais não são justas? Por que não? Explica que foi ele quem fez essas regras – será que outro processo de elaboração resultaria em regras mais justas? Por que precisamos de regras?

ATIVIDADE 5.1.2¹⁶**O VÉU DA IGNORÂNCIA**

O professor separa a classe em dois grupos. Ele pede que cada um crie duas regras específicas para si. Observe que essas regras devem ser completamente injustas e mostrar claramente a vantagem de uma equipe sobre a outra. Escreva este exemplo na lousa: “Todos os membros da equipe A recebem crédito por terem feito a lição de casa, quer tenham entregado ou não”. Permita que as equipes criem duas regras como esta.

O professor tem um saco com filipetas amarelas e verdes – em número igual, uma para cada aluno. Ele percorre a sala, e as crianças, com olhos fechados, pegam uma filipeta. Quando todos tiverem uma, o professor anuncia: “Se você tem um papel verde, é da equipe A. Se tem um papel amarelo, é da equipe B”.

Alguns alunos trocam de equipe, o que os colocará em desvantagem por causa das regras que eles mesmos criaram. Peça-lhes que comentem essa mudança. Aqueles que não mudaram de equipe ainda serão favorecidos; solicite que comentem também.

O professor explica o que é o “véu da ignorância” e a ideia de que as regras devem ser justas para todos, independentemente da equipe em que estejam. Pode-se determinar se uma regra é justa ao imaginar-se criando-a atrás do “véu da ignorância” – isto é, sem saber a que grupos os outros pertencem (por exemplo, que gênero, idade, raça, credo ou religião). O criador da regra deve então considerar se a regra ainda seria justa se ele pertencesse a um grupo diferente.

Os alunos devem escrever livremente sobre essa experiência nos diários que mantêm em sala de aula. Se alguns tiverem dificuldade para começar, pode-se fazer as seguintes perguntas: “Como você se sentiu quando as regras o favoreceram ou desfavoreceram?”; “Você quis mantê-las?”; “Por que sim ou por que não?”.

16. Baseado na filosofia de John Rawls em *A Theory of Justice*.

ATIVIDADE 5.1.3

CRIAÇÃO DE REGRAS EM SALA DE AULA

Quais são os objetivos desta turma? Que regras ajudariam a atingir esses objetivos? Por meio de discussões em pequenos grupos e compartilhamento de informações, a classe desenvolve uma declaração de objetivos (ou de missão) e um conjunto compartilhado de regras em sala de aula. Se necessário, use o seguinte ponto de partida: “Pense em um dia em que você aprendeu muito na escola. O que tornou esse dia tão bem-sucedido?”; “Pense em um momento em que você não aprendeu nada ou se sentiu frustrado. O que fez essa experiência ser tão ruim?”; “O que você precisa que os outros façam para ajudá-lo a aprender o melhor que puder?”.

UNIDADE 5.2**TÓPICO** A Revolução Americana**TEMAS** CIC: interpessoal; ética; hábitos mentais e de trabalho; desenvolvimento econômico; história do mundo; geografia; comparação entre governos; artes: literatura, artes visuais e arte dramática; analisar e avaliar; uso de tecnologia.**REGIÃO** Estados Unidos**DURAÇÃO** Nove semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** a descrever os principais eventos que levaram à Revolução Americana e suas causas; identificar a tradição filosófica do Iluminismo e sua relação com essa revolução; descrever a formação de uma nação democrática.
2. **Inspirar** os alunos a apreciar um evento histórico importante que inspirou muitos sistemas de governo da atualidade.
3. **Agir**, demonstrando compreensão da linha do tempo da história e dos fundamentos filosóficos da Revolução Americana.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. descrevem os principais eventos que antecederam a Revolução Americana e suas causas, e identificam a tradição filosófica do Iluminismo e sua relação com a essa revolução;
2. descrevem a formação de uma nação democrática; e
3. avaliam a visão dos fundadores dos Estados Unidos utilizando diversas fontes para identificar perspectivas variadas.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos estudam a Revolução Americana com foco nos direitos do indivíduo e nas organizações dedicadas à mudança social relacionadas a esses direitos. Eles começam com

uma obra literária, *Johnny Tremain*, e leem a declaração de independência em detalhe. Compreendem as razões históricas da colonização do Novo Mundo, as causas da Guerra da Independência Norte-Americana e os resultados dessa conflagração. Também examinam Benjamin Franklin como um personagem singular, com grande envolvimento pessoal nos movimentos sociais. Sugere-se várias atividades opcionais de enriquecimento, bem como uma excursão.

RECURSOS

- https://books.google.com/books?id=mZd6bUoNwNIC&pg=PA246&lpg=PA24&dq=oxford+university+press+history+of+american+revolution+for+fifth+graders&source=bl&ots=5uMfxGVLXG&sig=cSFu_zU54w38E0UE94B4k_WehcQ&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjD7rmkzonNAhUDGD4KHST2AMMQ6AEIJTAC#v=onepage&q=oxford%20university%20press%20history%20of%20american%20revolution%20for%20fifth%20graders&f=falsehttps://global.oup.com/academic/product/the-american-revolution-9780199324224?cc=us&lang=en&

ATIVIDADE 5.2.1

JOHNNY TREMAIN

As ideias para esta unidade são retiradas do seguinte *site*: <http://www.lengel.net/hebron/5ssunit1.html>. Os alunos leem a obra *Johnny Tremain* como atividade de casa durante a unidade sobre a Revolução Americana e passam um dia por semana nessa discussão. (Como alternativa, o professor pode incorporar o livro ao estudo histórico do núcleo sobre a revolução de quaisquer outras maneiras.) Eles leem cerca de 40 páginas por semana.

A cada sexta-feira, por exemplo, os estudantes devem entregar registros curtos do gênero diário, escritos da perspectiva de Johnny. Esses textos discutem e refletem sobre problemas e questões importantes para o personagem. O professor dará à classe alguns temas, que combinam aspectos históricos e socio-emocionais.

O propósito desta seção da unidade é personalizar e personificar o entendimento histórico do ponto de vista de um garoto fictício de 14 anos, arrogante e valentão no início da narrativa, que se transforma à medida que enfrenta adversidades. Enquanto Johnny “encontra” figuras importantes da Revolução Americana, o romance ganha vida.

ATIVIDADE 5.2.2A

A DECLARAÇÃO DE INDEPENDÊNCIA

Observe que esta lição começa com uma parte do próprio documento. Uma das atividades finais desta unidade é lê-lo na íntegra.

Começemos com este texto: “Consideramos estas verdades autoevidentes, que todos os homens são criados iguais, que são dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, entre os quais a vida, a liberdade e a busca da felicidade”.

Muitas das ideias revolucionárias estão contidas nesse único trecho e o professor conduzirá uma discussão sobre seu significado. Ele deve mostrar como fazer uma leitura minuciosa, refletindo sobre cada parte, bem como sobre a frase como um todo.

Use as instruções a seguir para ampliar a atividade. Divida a classe em quatro pequenos grupos e dê a cada um uma das duas sentenças. Os alunos repetem o processo de ler minuciosamente e pensar sobre o significado da parte que lhes foi atribuída e sobre o trecho todo. Depois, peça que se reagrupem de acordo com o trecho com o qual trabalharam para comparar avaliações. Mais tarde, oriente-os a voltar à formação original e peça que comparem as sentenças novamente. Use as seguintes frases:

1. Para assegurar esses direitos, os governos são instituídos entre os homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados.
2. Sempre que qualquer forma de governo se tornar destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo, baseando-o em tais princípios e organizando-lhe os poderes da forma que lhe parecer mais conveniente para realizar-lhe a segurança e a felicidade.

ATIVIDADE 5.2.2B

EM INGLÊS, POR FAVOR!

Os alunos podem trabalhar individualmente ou em grupos para escrever um parágrafo que explique as três frases que examinaram empregando o inglês moderno.

Como ampliação da atividade, eles podem comparar a passagem da Declaração de Independência a este trecho do *Segundo tratado sobre o governo*, de John Locke (1690):

A liberdade natural do homem deve estar livre de qualquer poder superior na terra, e não estar sob a vontade ou autoridade legislativa do homem, mas ter apenas a lei da natureza para seu governo. A liberdade do homem na sociedade é não estar sob nenhum outro poder legislativo senão o estabelecido pelo consentimento na comunidade, nem sob o domínio de qualquer vontade ou restrição de qualquer lei, mas o que essa legislação promulgar de acordo com a confiança depositada nisso.

ATIVIDADE 5.2.3

QUEM FORAM OS COLONOS? DE ONDE ELAS VIERAM E POR QUÊ? UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS ASSENTAMENTOS DE JAMESTOWN E MASSACHUSETTS

(Considere incluir Nova York nesta atividade como uma extensão.)

Em uma atividade de pesquisa guiada, os alunos investigam sobre o assentamento de Jamestown¹⁷.

Eles podem preencher uma tabela, colocando informações sobre Jamestown de um lado e sobre Massachusetts¹⁸ do outro. Oriente-os a encontrar os seguintes dados sobre o primeiro:

1. data do primeiro acordo;
2. objetivos do acordo;

17. N. do E.: primeiro assentamento britânico permanente, fundado em 1607 no atual estado da Virgínia.

18. N. do E.: segunda colônia britânica, fundada em 1620. A capital do estado atual é Boston.

3. como era a vida na colônia;
4. como a colônia era administrada; e
5. a relação entre os colonos e os nativos americanos que lá estavam.

Em um laboratório de informática, a classe deve trabalhar em duplas para encontrar informações sobre o assentamento de Massachusetts. De volta à sala de aula, os grupos devem se reunir para discutir as respostas e garantir que todas as informações importantes sejam incluídas.

O professor lidera uma discussão sobre semelhanças e diferenças entre as duas colônias. Os principais tópicos a serem incluídos são a liberdade religiosa e as oportunidades econômicas (tanto para os colonos como para os ingleses).

Como ampliação desta atividade, os estudantes devem pesquisar as outras colônias da Costa Leste, seja na sala de aula, seja como atividade de casa. Assumindo o papel de colonos, devem realizar uma reunião simulada para discutir os desafios e oportunidades que encontraram no Novo Mundo. (Observe que também se pode desenvolver uma simulação sobre o Primeiro Congresso Continental, mas ela deve acontecer mais para o fim da unidade.)

ATIVIDADE 5.2.4

AUMENTO DO DESCONTENTAMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE AS CAUSAS DA GUERRA DE INDEPENDÊNCIA AMERICANA

(Observe que a abordagem recomendada é fazer com que os alunos utilizem as fontes para determinar as causas da guerra.)

Por meio da leitura de textos, fontes primárias e outros documentos históricos e fontes de informação, os alunos criam uma linha do tempo dos eventos que levaram à Guerra de Independência Americana. Por meio dessa atividade, eles devem dar sentido às várias causas da conflagração. O professor divide a classe em quatro grupos. Cada um cria um pôster para uma das causas, incluindo objetos que a representem. Cada grupo explica seu trabalho para a classe. A atividade pode incluir as crianças, se elas quiserem representar um personagem. Deve-se designar aos grupos

as seguintes causas principais: tributação, representação, reação contra atos considerados injustos e vontade de independência (autogoverno).

RECURSOS

- <http://www.pbs.org/ktca/liberty>
- <http://www.discoveryeducation.com/teachers/free-lesson-plans/the-american-revolution-causes.cfm>

ATIVIDADE OPCIONAL

A IMPRENSA: UM OLHAR MAIS ATENTO

Nesta atividade, os alunos usam uma linha do tempo em escala para mostrar como a história mudou rapidamente após o desenvolvimento da alfabetização (visual e escrita) e, mais importante para a Revolução Americana, após a invenção da imprensa. Os seguintes marcos são fornecidos aos estudantes:

1. primeiras pinturas rupestres (cerca de 30.000 a.C.);
2. primeiros escritos (pictogramas) da Suméria antiga (cerca de 4.000 a.C.);
3. Código de Hammurabi (cerca de 700 a.C.);
4. assinatura da Carta Magna (1215);
5. invenção da impressão com tipos móveis (1465);
6. publicação do *Senso comum*, de Thomas Paine, que se tornou o livro mais vendido e circulado da história norte-americana até esse momento (1776);
7. invenção do chip de silício, a base dos computadores pessoais, por Jack Kilby e Robert Noyce (1961); e
8. invenção da World Wide Web por Tim Berners-Lee (1991).

Os alunos devem criar um desenho e uma breve descrição do evento que lhes foi atribuído para afixar na sala de aula.

O professor e a classe criam uma linha do tempo em escala. Isso precisa ser feito em um corredor que seja longo ou fora da sala de aula. O professor deve determinar antes o espaço disponível.

Feito isso, o período entre 30.000 a.C. e o ano 2000 (32 mil anos) será mais compacto que o restante da linha do tempo. Se houver 30 metros lineares, então cada metro representará cerca de mil anos. Os alunos designados para as pinturas rupestres ficarão no início da linha do tempo. Os colegas designados para os primórdios da escrita ficarão à distância apropriada deles. No resultado final, os primeiros eventos estarão bem espaçados entre si. Depois da assinatura da Carta Magna ou da invenção da imprensa, as crianças se posicionarão muito próximas umas das outras e aprenderão que o desenvolvimento da palavra escrita e a invenção da tecnologia que a disseminou aceleraram os eventos seguintes.

(Observe que a Morgan Library, em Nova York, é uma excelente instituição para imprimir o histórico e demais recursos.)

ATIVIDADE 5.2.5

A VIDA DE BENJAMIN FRANKLIN

Após uma breve introdução, os alunos devem pesquisar a vida de Benjamin Franklin com foco nos seguintes tópicos:

1. sua vida como pensador e inventor;
2. seu papel na disseminação da imprensa como um meio de comunicação popular;
3. seu papel na obtenção do apoio dos franceses para a Guerra de Independência Americana e como primeiro embaixador norte-americano na França; e
4. o uso que fez da sagacidade e da comédia.

RECURSOS

- <http://www.themorgan.org>
- <http://www.pbs.org/benfranklin>
- <http://www.webenglishteacher.com/franklin.html>

ATIVIDADE OPCIONAL

JORNAL COLONIAL: UMA EXPLORAÇÃO DAS IDEIAS E MOTIVAÇÕES PARA A GUERRA

(Ver Apêndice A para instruções detalhadas.)

ATIVIDADE 5.2.6

PROPAGANDA E IMAGENS NA REVOLUÇÃO AMERICANA

Na primeira parte, o professor deve apresentar à classe as seguintes frases (outras podem ser acrescentadas):

- “Dê-me liberdade ou a morte!”
- “Devemos permanecer unidos ou, com certeza, seremos enforcados separadamente.”
- “Não há tributação sem representação!”
- “São tempos como esses que testam as almas dos homens.”

A seguir, ele as imprime em folhas separadas e as separa em pedaços. Cada aluno recebe uma peça do “quebra-cabeça” e deve encontrar os colegas que têm as peças restantes para remontar a frase. Seu significado é discutido em grupo e registrado por escrito. Finalmente, cada grupo compartilha sua frase e ideias com a classe.

Na segunda parte da atividade, o professor reúne imagens da Revolução Americana (por exemplo, um cartaz dizendo “Don’t tread on me” [“Não me espezinhe”, em tradução livre]) e da arte. A classe deve discutir o simbolismo e os significados das imagens.

ATIVIDADE 5.2.7

DECLARAÇÃO DE INDEPENDÊNCIA: UM SEGUNDO OLHAR

O professor deve preparar os alunos para ler o documento, explicando suas partes: a introdução e a declaração de tese, a lista de queixas e as resoluções das colônias. Eles analisam as causas da guerra, a filosofia da Idade da Razão e muitos aspectos da unidade como um todo por meio dessa leitura. Não se espera que compreendam inteiramente o documento.

Considere mostrar à classe este vídeo em que é feita uma leitura do documento por atores e atrizes famosos: <http://www.youtube.com/watch?v=ZxTvS-kyHzs>.

ATIVIDADE 5.2.8

ESTUDO DO MEIO

Os estudantes podem fazer uma excursão à Filadélfia, à Williamsburg colonial, ao assentamento de Jamestown e ao Yorktown Victory Center.

RECURSOS

- Excursão virtual a Williamsburg
 - <http://www.history.org/history/teaching/eft/index.cfm>
- Jamestown e Yorktown
 - <http://www.historyisfun.org/jamestown-settlement.htm>
- Série da Oxford University Press, *A History of Us*
 - <https://global.oup.com/academic/content/series/h/a-history-of-us-hus/?cc=us&lang=en&>
- “Teaching with Documents”, do National Archives
 - <http://www.archives.gov/education/lessons/revolution-images>
- História colonial
 - http://www.pbs.org/ktca/liberty/tguide_2.html
- *Archiving Early America*
 - <http://www.earlyamerica.com/earlyamerica/freedom/doi>
- Vídeo do Brain Pop sobre as causas da Revolução Americana
 - <http://www.brainpop.com/socialstudies/ushistory/causesoftheamericanrevolution/preview.weml>

UNIDADE 5.3

TÓPICO A Revolução Francesa

TEMAS CIC: interpessoal; ética; hábitos mentais de trabalho; pobreza; história do mundo; geografia; comparação entre governos; artes: literatura e teatro; e analisar e avaliar

REGIÃO França

DURAÇÃO Oito semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre as injustiças que levaram à Revolução Francesa e as ligações e diferenças entre essa e outras revoluções.
2. **Inspirar** os alunos a pensar sobre a injustiça e como ela pode ser diminuída.
3. **Agir**, avaliando o que faz um movimento democrático ser bem-sucedido.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprendem sobre os três estamentos;
2. aprendem sobre monarquias absolutas e símbolos de governo;
3. aprendem sobre arte e como ela retrata eventos históricos;
4. praticam habilidades de pesquisa independentes;
5. continuam a desenvolver habilidades comparativas; e
6. examinam a Revolução Francesa usando os mesmos critérios que utilizarão para examinar a África do Sul no final do ano.

VISÃO GERAL

Os alunos expandem a compreensão acerca dos movimentos sociais em torno dos direitos dos indivíduos da Revolução Americana para a Revolução Francesa. Os mesmos quadros para a compreensão das causas, dos eventos e resultados da guerra devem ser transferidos para esta unidade a fim de ajudar nesse processo. Eles começam mais uma vez com a literatura e, em seguida, observam

mais atentamente a hierarquia social e a pobreza, bem como questões de justiça e direitos humanos.

ATIVIDADE 5.3.1

REVOLUÇÃO FRANCESA E ARTE: OS MISERÁVEIS

O professor recomenda à classe uma versão adaptada de *Os miseráveis*, de Victor Hugo (1862), no início desta unidade. Periodicamente, pede aos alunos que escrevam em um diário sobre os tópicos destacados pelas cenas a seguir:

1. prisão de Jean Valjean depois de roubar pão para seus sobrinhos e sobrinhas:
 - a. fome
 - b. lei *versus* justiça
2. cena entre o padre e Jean Valjean depois que ele foi capturado por roubar do padre:
 - a. principais conceitos no cristianismo (perdão, graça, misericórdia, resignação e renascimento)
3. papel de Jean Valjean como prefeito e como ele ajuda Fantine e Cosette:
 - a. uso do poder
 - b. noção de cuidar dos outros e assumir responsabilidades
4. papel de Marius como aluno na Revolução:
 - a. papel das pessoas comuns na Revolução

(Observe que, mais adiante no ano, quando os alunos estudarem o ODS 1, sobre a pobreza, o ODS 2, sobre a fome, e a DUDH – especialmente os artigos 11 e 25, que tratam do direito e da justiça – pode ser útil voltar a esses tópicos.)

Quando a classe terminar a leitura de *Os miseráveis*, deve assistir à adaptação feita para o filme musical homônimo. O professor pede que os estudantes façam anotações sobre as roupas da época, os símbolos da revolução (de ambos os lados) e a arquitetura. Depois, observam imagens contemporâneas de roupas francesas, símbolos (incluindo moedas – tanto o franco, extinto, quanto o euro) e arquitetura, e notam como mudaram, refletindo as crenças

francesas históricas e atuais. Observam também como determinados aspectos da Revolução Francesa foram incorporados à cultura atual da França.

Em seguida, os alunos recebem uma cópia da letra de algumas das canções de *Os miseráveis* (escolhidas a critério do professor). Eles discutem a veracidade das canções ao retratar a revolução e como são eficazes na criação de uma resposta emocional, como a simpatia, para os personagens ou para a causa. O professor conduz a classe em uma discussão sobre como tanto romances como canções podem ser utilizados para transmitir emoção, construir um movimento social e disseminar história.

RECURSOS

- Moedas da França através do tempo
 - Banknotes.com
- *What Your Fifth Grader Needs to Know: Fundamentals of a Good Fifth-Grade Education* (ISBN 978-0385411196)
- Hugo, V. e Kulling, M. (1995). *Les Misérables*. Nova York, NY: Random House Books for Young Readers (ISBN 978-0679866688)
- Hugo, V. e Carrasco, W. (2012). *Os miseráveis*. São Paulo, SP: Editora Moderna (ISBN 978-8516079734).
- “Those Who Have And Those Who Have Not”
 - <http://www.learnnc.org/lp/pages/3432>
- Informações da PBS sobre Maria Antonieta
 - <http://www.pbs.org/marieantoinette>

ATIVIDADE 5.3.2

OS TRÊS ESTAMENTOS

(Esta atividade é adaptada de Kevin Huntley em “The French Revolution: Those Who Have And Those Who Have Not”: <http://www.learnnc.org/lp/pages/3432>.)

Antes de começar a aula, com a sala vazia, o professor monta várias estações com itens sobre a cultura e a história francesas. Elas devem refletir o país como é/era, e não devem ser meros clichês. O objetivo é contextualizar o estudo da França. Depois que

as estações estiverem prontas, o professor deve abrir na classe um saco de pipoca recém-feita. Quando as crianças chegarem e enquanto estiverem se instalando, ele explica que farão uma viagem pela França, as orienta a visitar todas as estações e a fazer anotações sobre o que elas informam sobre a França. Enquanto isso, oferece pipoca a cerca de 6% da turma, sem explicar nada a esse pequeno grupo ou aos demais. É certo que as crianças começarão a reclamar, e o professor observará suas reações. Quando terminarem a “viagem pela França”, ele inicia uma discussão sobre a injustiça: como elas se sentiram ganhando ou não pipoca e por que todos deveriam ter ganhado. O professor apresenta então os três estamentos (clero, nobreza e demais), explicando a proporção de cada grupo na população total, a porcentagem de riqueza que cada um possuía e a distribuição do poder no século XVIII na sociedade francesa. A seguir, informa que essa desigualdade social e econômica foi uma das principais razões para o levante que conduziu à Revolução Francesa. O professor deve apontar as conexões entre a demanda por igualdade que os alunos fizeram em relação à distribuição de pipoca e a igualdade e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ele deve ajudá-los a comparar o contexto da Revolução Americana e o da Revolução Francesa, e eles devem observar o fato de que os franceses se revoltaram contra seu governo, e não contra um governo colonial. É importante que as conexões com a unidade sobre a Revolução Americana sejam esclarecidas, em preparação para o restante do trabalho sobre a Revolução Francesa.

ATIVIDADE 5.3.3

“L’ETAT, C’EST MOI!”

Nesta atividade, os alunos são apresentados ao rei Luís 14. Eles leem as páginas 156-158 de *What Your Fifth Grader Needs to Know*¹⁹. Depois, o professor pergunta à classe o que Luís 14 fez de bom para a França. Podem aparecer respostas como: “Ele construiu um palá-

19. Hirsch, E. D. Jr. (Ed.) (1993). *What Your Fifth Grader Needs to Know: Fundamentals of a Good Fifth-Grade Education*. New York, NY: Dell Publishing. [ISBN 978-0385411196]

cio magnífico”; “Ele tornou a França poderosa”; e “Ele patrocinou peças de teatro e concertos”. O professor lista esses itens na lousa. Em seguida, pergunta o que o rei fez para irritar o povo. Podem aparecer respostas como: “Ele fez a França ficar pobre”; “Ele gastou dinheiro com peças de teatro, mas não com seu povo”; e “Ele não compartilhou nenhum poder ou riqueza com ninguém, inclusive com o terceiro estamento”. A seguir, a classe conversa sobre o papel do governo na vida das pessoas, como ele pode ajudá-las e como pode prejudicá-las. Os alunos criam uma terceira lista de ações – coisas que gostariam de ver o governo fazer para eles.

Em seguida, a classe analisa o símbolo do sol e o ditado “L’état, c’est moi” [o Estado sou eu] e o compara com os símbolos e *slogans* da Revolução Francesa – por exemplo, a Bastilha, a Marselhesa e a expressão “Liberdade, igualdade e fraternidade”. Isso se conecta à unidade anterior sobre a Revolução Americana, particularmente à lição 5.2.6. Na sequência, os alunos observam outros símbolos governamentais (por exemplo, elementos da campanha presidencial de 2008 de Barack Obama e o hino nacional dos Estados Unidos). Finalmente, cada um (sozinho ou em dupla) deve fazer um símbolo para o que considera um governo ideal e escrever um parágrafo sobre o que tal símbolo representa para si.

UNIDADE 5.4**TÓPICO** A Revolução Haitiana**TEMAS** CIC: interpessoal; ética; hábitos mentais e de trabalho; pobreza; história do mundo; geografia; comparação entre governos; artes: literatura e visual; e analisar e avaliar.**REGIÕES** Haiti e Caribe**DURAÇÃO** Seis semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** sobre a importância da Revolução Haitiana.
2. **Incentivar** os alunos a refletir sobre a maneira como a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão não apenas influenciou a história do Haiti como também estabeleceu a base para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).
3. **Avaliar** a arte não apenas por sua estética, mas também por seu significado histórico e cultural mais profundo.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprendem sobre Toussaint Louverture e a Revolução Haitiana;
2. comparam a DUDH, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Declaração de Independência dos Estados Unidos;
3. aprendem sobre o poder da arte para transmitir a história;
4. aprendem sobre como os “fatos” históricos são frequentemente uma questão de perspectiva; e
5. praticam o uso de habilidades interculturais para trabalhar com uma turma de estudantes do Haiti.

VISÃO GERAL

Os alunos ampliam a compreensão dos movimentos sociais em torno dos direitos dos indivíduos, observando uma revolução menos estudada, a Revolução Haitiana.

ATIVIDADE 5.4.1

A DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO VERSUS A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS E A DECLARAÇÃO DE INDEPENDÊNCIA

O professor explica que a Revolução Haitiana começou, em grande medida, porque a França não estendeu os direitos enumerados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão²⁰ aos haitianos. Durante a Revolução Francesa, a assembleia criada no reinado de Luís 16 elaborou um documento que esboçava a igualdade de direitos de todos os cidadãos. A classe inicia uma discussão sobre as liberdades que os franceses procuravam durante a revolução, as liberdades que os norte-americanos buscavam durante sua revolução e as liberdades que os haitianos almejavam. Em seguida, com a ajuda do professor, os alunos discutem as semelhanças e diferenças entre a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a Declaração Universal dos Direitos Humanos²¹, usando o método de leitura minuciosa para estudar trechos a partir desses documentos primários.

ATIVIDADE 5.4.2

ARTE E TOUSSAINT LOUVERTURE²²

O professor inicia a unidade explicando que, assim como a Revolução Francesa, a Revolução Haitiana inspirou pessoas de todo o mundo, incluindo artistas. O Haiti foi a primeira colônia negra que conquistou independência e que lutou para atingir esse objetivo, ao contrário de muitas nações africanas, às quais a independência foi concedida. Por essa razão, tornou-se um evento histórico muito importante e celebrado pela arte. A carismática mas controversa figura de Toussaint Louverture tem sido um tema particularmente rico. Primeiro, o professor lê o poema de William Wordsworth, “To Toussaint L’Ouvverture”. (Observe que essa obra

20. Disponível em: <http://www.pbs.org/wgbh/aia/part3/3h1577t.html>.

21. Disponível em: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>.

22. Uma ortografia alternativa é “L’Ouvverture”.

pode ser difícil para estudantes dessa idade, então ele deve explicar a linguagem complexa e focar no fato de que Louverture foi infeliz porque não era livre.)

A turma deve estar em contato com uma classe equivalente no Haiti para poder observar como os estudantes daquele país aprendem sobre a Revolução Haitiana. Os professores dos dois grupos, em colaboração, mostram a suas respectivas turmas as pinturas de Jacob Lawrence que contam a vida de Louverture e a luta do Haiti pela independência. Eles mostram uma pintura de cada vez e solicitam que os estudantes descrevam a história de cada uma. O professor da turma nos Estados Unidos apresenta informações biográficas sobre Louverture extraídas de uma fonte como The Louverture Project (ver em Recursos). O professor no Haiti pede que seus alunos utilizem o que aprenderam anteriormente sobre a Revolução Haitiana para interpretar as imagens. Em seguida, os estudantes são organizados em duplas e compartilham suas interpretações sobre as obras e seus pensamentos sobre semelhanças e diferenças nas histórias que contam. Idealmente, falam sobre como Louverture é representado e sobre os recursos que o artista utilizou para transmitir informações e sentimentos.

(Observe que os professores devem ter o cuidado de explicar aos alunos que, embora essas pinturas contem uma história particular, não há maneira “certa” de interpretar a arte.)

Um recurso, no nível dos estudantes, é uma leitura adaptada da McGraw-Hill MacMillian sobre a Revolução Haitiana (<https://www.mhonline.com/>) chamada *Timelinks: The Haitian Revolution* (2009).

RECURSOS

- Palestra de Frederick Douglass sobre o Haiti em 1893
 - http://www.americaslibrary.gov/jb/progress/jb_progress_douglass_1.html
- The Louverture Project
 - http://thelouvertureproject.org/index.php?title=Main_Page
- Ensaio de Jim Thomson vencedor do *National History Day* [Dia nacional da história] “The Haitian Revolution and the Forging

of America” [A revolução haitiana e a constituição da América, em tradução livre]

- > http://www.world-history-geography.com/uploads/2/8/0/7/2807712/hatian_revolution__the_forging_of_america.pdf
- “Africans in America’s Declaration of the Rights of Man” da PBS
 - > <http://www.pbs.org/wgbh/aia/part3/3h1577t.html>
- “Teaching About Haiti” da *Teaching for Change*
 - > <http://www.teachingforchange.org/publications/haiti>
- “Teaching About Haiti” da *Teaching History*
 - > <http://teachinghistory.org/nhec-blog/23787>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas
 - > <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>

UNIDADE 5.5**TÓPICO** DUDH e ODS para a erradicação da pobreza**TEMAS** CIC: interpessoal; CIC: intrapessoal; ética; hábitos mentais e de trabalho; desenvolvimento econômico; pobreza; geografia; comparação entre governos; risco global: econômico; artes: literatura e teatro; e analisar e avaliar**REGIÕES** Estados Unidos, Índia e África**DURAÇÃO** Quatro semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** sobre a representação de direitos e necessidades na DUDH e nos ODS e compreender a centralidade do ODS 1 e do ODS 2 para os outros ODS.
2. **Incentivar** os alunos a refletir sobre as causas da pobreza, suas consequências para os diferentes grupos sociais e os estigmas associados a ela; compreender que se trata de um conceito dinâmico; e agir e contribuir da melhor maneira possível.
3. **Atuar** de maneira informada, buscando compreender as questões associadas à pobreza e tratar as pessoas pobres de forma respeitosa e digna sem estigmatizá-las.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. conscientizam-se sobre a DUDH, seu surgimento e seu valor como quadro normativo na articulação dos direitos e liberdades de todos os indivíduos;
2. expressam pensamentos e opiniões sobre os direitos humanos e compreendem e demonstram as competências comportamentais associadas à DUDH;
3. examinam as complexidades da pobreza de modo a compreendê-la como um conceito dinâmico que evolui ao longo do tempo e que pode afetar desproporcionalmente diferentes grupos por razões que podem não estar sob seu controle;

4. estabelecem ligações claras entre os ODS e a DUDH;
5. diferenciam fome, inanição, desnutrição e alimentação excessiva;
6. compreendem que as estatísticas referentes a pobreza e fome se baseiam em medições que são variáveis e observam as relações entre as duas;
7. tomam consciência sobre os diferentes atores envolvidos no ODS 1 e no ODS 2; e
8. compreendem os estereótipos associados à pobreza e a importância de tratar todas as pessoas igualmente com dignidade e respeito, mesmo que sejam pobres.

VISÃO GERAL

Esta unidade leva em consideração os princípios das revoluções, dos direitos humanos, da liberdade e dos movimentos sociais em torno dos direitos humanos e os aplica aos pactos globais modernos dos ODS e da DUDH. Ela começa com explorações concretas e depois faz conexões com a DUDH. Aplica esses princípios à pobreza e, embora não haja nenhum aluno (ou muitos) na escola nessa situação, ficarão bem atentos às realidades relacionadas à pobreza abordadas na unidade. A atividade final deste ano escolar aumenta a consciência deles sobre um ODS com o qual se preocupam, o que lhes permitirá perceber a importância do envolvimento, fundamental para o World Course.

ATIVIDADE 5.5.1

DO QUE PRECISO PARA VIVER?

Nesta atividade, os alunos são divididos em grupos e recebem um papel do tamanho de um pôster onde foi desenhada a silhueta de um indivíduo. O professor pede a cada um para imaginar quem é a figura e pergunta do que ela precisa no dia a dia para viver. A maioria deve responder comida ou água, e ele deve expandir o assunto perguntando sobre segurança, regras e atendimento de saúde.

O professor apresenta fotos de crianças de várias etnias, raças e situação socioeconômica. Ele pede aos alunos que digam do que

elas precisam e que comparem isso com o que disseram antes a respeito de si. O propósito é que observem a universalidade das necessidades. O professor apresenta então a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), uma estrutura global de valores para todos os seres humanos do mundo.

ATIVIDADE 5.5.2

O QUE É A DUDH?

Nesta atividade, o professor distribui cópias da versão para crianças da DUDH para ler em sala de aula. A classe é dividida em grupos, e cada um recebe cartões com o nome de uma nação fictícia ou de determinada sociedade. Ele informa aos alunos que serão distribuídas algumas situações e que eles devem decidir o que fariam utilizando o texto fornecido. O professor introduz “violações” – isto é, ações que contrariam a DUDH e que não podem ser usadas para resolver as situações apresentadas. Os alunos:

1. não podem culpar determinado grupo sem provas;
2. não podem tirar o direito dos estudantes em função de uma nacionalidade; e
3. não podem tratar um grupo injustamente e discriminá-lo com base em raça, cor ou sexo.

O professor pede à classe que se defenda com base em passagens do texto. Por meio dessa atividade, ele introduz o conceito de DUDH como um conjunto normativo holístico que garante direitos individuais.

RECURSOS

- <http://www.guardian.co.uk/books/gallery/2008/oct/17/amnesty-declaration-human-rights-children#/?Picture=338702813&index=6>
- <http://www1.umn.edu/humanrts/edumat/hreduseries/TB3/appendices/kidsversion.htm>

ATIVIDADE 5.5.3

DIA DOS DIREITOS HUMANOS: TODOS OS DIAS OU UM DIA?

Utilizando a tecnologia, os alunos se comunicam com estudantes em escolas de várias partes do mundo e examinam como o dia dos direitos humanos é celebrado em cada país. Os países promovem ações simbólicas? O dia é comemorado ou marcado no calendário?

Os alunos apresentam suas descobertas e falam sobre o dia dos direitos humanos. O professor pergunta-lhes como celebrariam a data em classe. Para aprofundar a discussão, pergunta como a comemorariam se todos os dias fossem dia dos direitos humanos. O objetivo da atividade é que os estudantes listem os valores que os guiam e os princípios que governam suas ações em sala. A lista deve incluir os elementos essenciais relacionados ao tratamento de todos com igualdade, respeito e dignidade.

ATIVIDADE 5.5.4

O QUE VI NO MEU CAMINHO PARA CASA HOJE?

Os alunos assistem a um vídeo em http://www.agarota.com/e_mk_release.html.

O professor solicita que os alunos observem o que veem no caminho da escola para casa naquele dia. Depois, devem responder às seguintes perguntas:

1. Você viu pessoas pobres?
2. O que faz você achar que elas são pobres?
3. Por que você acha que elas são pobres?
4. Essas pessoas estavam fazendo algo que as identificou como pobres?
5. Elas usavam certos tipos de roupas?
6. Em que tipo de casa é provável que vivam?

Os estereótipos emergirão dessa discussão. O professor deve permitir que os alunos os registrem, bem como suas reações. Eles podem formar grupos para compartilhar ambos, destacando semelhanças e diferenças. A seguir, podem iniciar uma discussão sobre cada pergunta e as explicações para o que observaram, ar-

ticulando as muitas e complexas razões que resultam em pobreza no sentido individual e familiar.

O objetivo da atividade seguinte é que os estudantes examinem as causas subjacentes da pobreza e que o professor aborde alguns dos estereótipos que surgirem.

ATIVIDADE 5.5.5

A TEIA DA POBREZA

Nesta atividade, os alunos recebem cartões com nomes que representam pessoas fictícias de diferentes idades em diversos papéis e ocupações. Eles são informados de que, coletivamente, os cartões refletem uma sociedade em que os idosos não trabalham, alguns dos jovens estudam ou não têm emprego, algumas pessoas ganham muito dinheiro e outras ganham menos. O professor diz à classe que apresentará gradualmente certas situações em que algumas pessoas terão de alterar seu comportamento para enfrentá-las. Ele deve apresentar a atividade como um jogo dinâmico no qual cada grupo de pessoas responde aos outros grupos. A lista a seguir apresenta sugestões de situações.

1. Os custos com cuidados de saúde e educação aumentam ou determinados indivíduos não têm acesso aos serviços de saúde quando necessitam de cuidados.
2. Alguns alunos abandonam a escola ou não têm acesso a oportunidades de aprendizagem.
3. Há um desastre no país, e todos os bens da família são perdidos.
4. O preço dos alimentos aumenta devido à redução da produção agrícola.
5. Algumas pessoas perdem os empregos atuais e, portanto, suas famílias não têm dinheiro.

O professor deve enfatizar a importância de encontrar uma solução para as situações, apesar das restrições. O objetivo é trazer à luz a atuação de pessoas comuns que podem ser pobres.

Por meio desta atividade, o professor ajuda os alunos a estabelecer conexões entre pobreza, educação, meios de subsistência e acesso a cuidados de saúde, e a perceber que a pobreza é um conceito di-

nômico que, devido a sua complexidade, evolui ao longo do tempo.

Os estudantes escrevem um *post* no *blog* sobre o que aprenderam e refletem sobre uma instância que influenciou sua maneira de pensar sobre a pobreza.

Observe que, nessa simulação, o professor deve cuidar para que eles compreendam que qualquer pessoa pode empobrecer por razões que estão fora de seu controle, e deve lidar com as emoções associadas ao sentimento de se sentir superior ou “ajudar os pobres”. É importante que os alunos compreendam as complexidades da pobreza. O professor pode ajudá-los a entender essas complexidades ao impor duas restrições simultâneas (por exemplo, algumas pessoas perderam os empregos e o preço dos alimentos está aumentando simultaneamente; assim, a pobreza afeta ainda mais aqueles que não têm emprego).

ATIVIDADE 5.5.6

OS ODS DA DUDH

Como atividade para casa, o professor pergunta aos alunos se há algum aspecto das simulações que lhes chama a atenção para direitos humanos que não estão sendo cumpridos conforme o que a DUDH articula. Ele lhes pede que exponham suas reflexões em sala. A seguir, apresenta e discorre sobre os 17 ODS, objetivos mundiais a serem cumpridos até 2030, utilizando imagens e gráficos. Ele distribui uma folha que coloca a DUDH e os ODS lado a lado e pede aos estudantes que façam correspondências entre os dois para observar quais partes do documento inspiram os ODS.

Use a atividade “A Global Goals Assembly” [Assembleia global de objetivos, em tradução livre] para lembrar os alunos dos ODS (<https://www.tes.com/worldslargestlesson>).

ATIVIDADE 5.5.7

CRIANÇAS NA POBREZA

Aqui são apresentados o ODS 1, sobre a pobreza, e o ODS 2, sobre a fome. Solicita-se aos alunos que monitorem o que comem durante os dois dias seguintes. Nesse período, o professor mostra aos

alunos os alimentos que crianças em diferentes partes do mundo consomem. (Escolha uma boa combinação de lugares e diferentes níveis socioeconômicos.) Ele apresenta um gráfico alimentar fictício e o utiliza para contar o valor calórico dos alimentos (<http://www.thecaloriecounter.com>), para discutir o conceito de um requisito mínimo de calorias e para examinar questões relacionadas com a nutrição e a pobreza.

Os alunos são convidados a responder às seguintes perguntas:

1. Quanto tempo podem ficar sem comida?
2. Por que o alimento é importante para eles?
3. O que fariam se não pudessem ter acesso à comida?
4. O que não poderiam fazer caso não tivessem acesso à comida?

O professor desenha as ligações entre alimento, frequência escolar, aprendizagem, meios de subsistência e, mais importante, saúde. Ele aprofunda os conceitos de calorias, alimento para obtenção de energia e subnutrição. Por meio desta atividade, ajuda os estudantes a distinguir conceitos associados a comer em excesso, desnutrição e fome.

ATIVIDADE 5.5.8

ALTA DOS PREÇOS DOS ALIMENTOS E GRUPOS MAIS AFETADOS

O professor divide a classe em dois grupos: um viverá com 1,25 dólar por dia, e o outro terá um orçamento maior. Ele apresenta um cenário em que os alunos têm um orçamento definido, mas os preços dos alimentos aumentam. Eles recebem os valores dos alimentos e são solicitados a cortar alguns itens de seu orçamento. Deve-se perguntar o que vão escolher e por quê. O professor compara o que os dois grupos podem pagar e o que suprimiram, destacando o fato de que aqueles com um orçamento de 1,25 dólar por dia não podem comprar quase nada.

ATIVIDADE 5.5.9

RELAÇÃO ENTRE POBREZA E FOME

O professor apresenta aos alunos o mapa da pobreza e o mapa da fome no mundo, e pede que sobreponham um ao outro. Eles são solicitados a listar os países que aparecem em ambos os mapas e a identificar três. O professor divide a turma em três grupos e cada um pesquisará um país para descobrir por que a pobreza e a fome estão ligadas nesse contexto. Eles compartilham suas conclusões com a classe. Durante a discussão, pode-se fazer as seguintes perguntas:

1. Se a pobreza fosse definida de outra maneira, essa situação mudaria?
2. Se a fome fosse definida de outra maneira, ela mudaria?

ATIVIDADE 5.5.10

O QUE VI HOJE NO CAMINHO DE VOLTA PARA CASA E COMO DEVEMOS TRATAR AS PESSOAS POBRES?

Nesta atividade, os alunos retomam as reflexões sobre as pessoas pobres realizadas na atividade 5.5.4 desta unidade. O professor lhes pede que as reexaminem à luz do que aprenderam até agora. Na aula seguinte, ele aborda algumas dessas preocupações e tenta destruir os estereótipos que os estudantes têm sobre o que é ser pobre e sobre quem eles acham que são pobres. Ele faz as seguintes perguntas:

1. Como as pessoas pobres devem ser tratadas?
2. O que a DUDH diz sobre como tratar as pessoas?
3. O que significa respeito e dignidade em nossas interações com as pessoas?

Esta atividade pode resultar em um debate sobre diferentes perspectivas, mas o objetivo do professor deve ser assegurar que a classe compreenda que todos os seres humanos devem ser tratados com respeito e dignidade.

UNIDADE 5.6**TÓPICO** África do Sul e resistência à opressão**TEMAS** CIC: ética; hábitos mentais e de trabalho; desenvolvimento econômico; pobreza; história do mundo; geografia; comparação entre governos; artes: literatura; e analisar e avaliar**REGIÃO** África do Sul**DURAÇÃO** Seis semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** sobre os diferentes métodos e abordagens que os indivíduos utilizam para resistir à opressão.
2. **Incentivar** os alunos a aprofundar a compreensão de como a história moldou os processos e formas vigentes em certas partes do mundo.
3. **Atuar** de maneira informada quando se referirem à África e compreender a diversidade de experiências e eventos da África do Sul em particular.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. compreendem a importância de olhar para o passado para examinar o presente;
2. conscientizam-se sobre as diferentes maneiras pelas quais direitos e liberdades individuais e coletivos podem ser obtidos;
3. tornam-se bem versados no contexto histórico das opressões na África do Sul;
4. conscientizam-se sobre a figura de Nelson Mandela e seu papel influente na definição da agenda para a reforma na África do Sul; e
5. fazem relações com as experiências dos outros, desenvolvem empatia e articulam emoções.

VISÃO GERAL

Esta unidade sobre a África do Sul é um estudo de caso sobre direitos humanos. É particularmente importante incluí-lo porque o movimento social em torno dos direitos humanos se baseia em protestos não violentos, e não em guerras. É fundamental que os alunos recebam esta mensagem alternativa dentro do contexto dos conceitos deste ano.

(Observe que esta não é uma unidade sobre história africana. São abordados especificamente acontecimentos importantes na história da África do Sul, de modo a enquadrar a discussão no contexto do tema maior para este ano.)

ATIVIDADE 5.6.1

ÁFRICA DO SUL HOJE

O professor introduz esta unidade apresentando aos alunos um mapa da África e da África do Sul. A seguir, ele lhes mostra algumas fotos desse país e discute sua bandeira, seu hino nacional e alguns fatos interessantes (<http://kids.nationalgeographic.com/kids/places/find/south-africa>). Ele aborda os ODS apresentados no início do ano. Para cada um, os estudantes observam tabelas de dados e são solicitados a acompanhá-las. Seguem sugestões de perguntas para essa tarefa:

1. Qual é a porcentagem de alunos do sexo masculino? Qual o percentual de alunas?
2. Qual é a porcentagem de crianças subnutridas na África do Sul?
3. Qual é a taxa de pobreza na África do Sul?

O objetivo da atividade é atrair estudantes interessados e curiosos sobre a África do Sul. O professor informa que, para entender a situação atual do país, é preciso examinar o que estava acontecendo na África do Sul há 50 anos.

ATIVIDADE 5.6.2**FAZER-SE OUVIR: A CAMPANHA DE DESAFIO DE 1952 EM SHARPEVILLE E A PRISÃO DE MANDELA EM 1960**

Os alunos escrevem uma petição ou protesto recorrendo a maneiras não violentas para mudar a situação explorada na atividade anterior. Nesta, o professor lhes ensina sobre a Campanha de Desafio contra Leis Injustas, de 1952, na qual 8 mil voluntários desafiaram a lei deslocando-se sem portar o documento obrigatório e entrando em locais exclusivos para brancos. Nelson Mandela é apresentado como um dos pioneiros e líderes do movimento liderado pelo Congresso Nacional Africano.

ATIVIDADE 5.6.3**SHARPEVILLE E A PRISÃO DE MANDELA**

O professor relata os eventos ocorridos em Sharpeville em 1960, quando 67 africanos foram mortos enquanto protestavam contra o *apartheid*, bem como a prisão de Nelson Mandela, em 1961.

ATIVIDADE 5.6.4**COLETIVISMO VERSUS INDIVIDUALISMO**

Os alunos são apresentados ao seguinte trecho do discurso de Mandela, feito no cais, em 1964:

Durante minha vida eu me dediquei à luta do povo africano. Tenho lutado contra a dominação branca, e tenho lutado contra a dominação negra. Acalento o ideal de uma sociedade democrática e livre na qual todas as pessoas vivam em harmonia e com igualdade de oportunidades. É um ideal que espero viver e alcançar. Mas, se for necessário, é um ideal pelo qual estou preparado para morrer.

A partir deste texto, os estudantes relacionam o que aprenderam sobre a África com as Revoluções Americana, Francesa e Haitiana, movimentos que reivindicaram direitos. Eles são convidados a publicar *on-line* suas reflexões sobre o significado dessas palavras e como elas diferem do que aprenderam antes. O professor

as utiliza como oportunidade para discutir com a classe as ideologias do coletivismo e do individualismo, este último representado pela luta da África do Sul.

ATIVIDADE 5.6.5

VINTE ANOS MAIS DE APARTHEID²³

Os alunos podem ler um dos dois textos a seguir:

- *Journey to Jo’Burg*, sobre Mma, que vive e trabalha em Joanesburgo, longe da aldeia onde vivem Naledi, uma garota de 13 anos, e Tiro, seu irmão mais novo. Quando a irmãzinha deles fica muito doente de repente, partem sozinhos numa viagem para encontrar Mma e trazê-la de volta. Ao chegar à cidade, entendem os perigos em seu país e a dolorosa luta por liberdade e dignidade (<http://www.harpercollins.com/books/Journey-Joburg/?isbn=9780064402378>).
- *Out of Bounds*, que narra histórias ocorridas em diferentes décadas durante a última metade do século 20 e o início do século 21. Os personagens são fictícios, porém o livro se baseia em eventos reais. A obra inclui uma linha do tempo do *apartheid* que relata algumas das leis restritivas aprovadas durante o período, os eventos que conduziram à primeira eleição livre e democrática na África do Sul e ao estabelecimento do novo “governo do arco-íris”, que ainda governa (http://www.amazon.com/Out-Bounds-Seven-Stories-Conflict/dp/0060508019?ie=UTF8&*Version*=1&*entries*=0).

Tendo como pano de fundo essas histórias e os fatos, os alunos devem escrever em primeira pessoa em um diário ou publicar um *post* em seu *blog* sobre os acontecimentos e como se sentem a respeito.

23. Observe que os detalhes sobre o levante de Soweto foram deliberadamente removidos, pois envolveu o massacre de 70 alunos, o que pode assustar estudantes de quinto ano. O professor deve ter cautela ao abordar o fato.

ATIVIDADE 5.6.6**A LIBERTAÇÃO DE NELSON MANDELA
E A TAÇA MUNDIAL DE RUGBY DE 2005**

O professor mostra à classe imagens e vídeos de 1990, quando Nelson Mandela foi libertado após 27 anos preso. Os alunos devem pesquisar artigos de jornais desse período e, atuando como repórteres, recontar os fatos que levaram à eleição de Nelson Mandela como o primeiro presidente negro da África do Sul, em 1994. Eles recebem o texto de seu importante discurso sobre a esperança e a glória, e devem prestar especial atenção ao trecho final:

Devemos, portanto, agir juntos como um povo unido, para a reconciliação nacional, para a construção da nação, para o nascimento de um novo mundo. Que haja justiça para todos. Que haja paz para todos. Que haja trabalho, pão, água e sal para todos. Que cada um de nós saiba que seu corpo, sua mente e sua alma foram libertados para se realizarem. Nunca, nunca e nunca mais voltará esta terra maravilhosa a experimentar a opressão de uns sobre os outros e sofrerá a humilhação de ser a escória do mundo.

Que reine a liberdade.

O sol nunca se porá sobre um feito humano tão glorioso!

Que Deus abençoe a África!

O professor conduz uma discussão sobre como Mandela usou o esporte como estratégia para a construção da identidade da nação sul-africana e exibe cenas do filme *Invictus*.

ATIVIDADE OPCIONAL**A BANDEIRA TREMULA: A COPA MUNDIAL DA FIFA DE 2010**

Se o tempo permitir, o professor deve apresentar à classe a canção “Wavin’ Flag”, de K’Naan, e o videoclipe sobre o *hype* criado em torno da Copa do Mundo de Futebol na África. Em grupos, os alunos analisam o simbolismo de cada uma dessas músicas e discutem por que essas questões são importantes para a África (e para a África do Sul em particular).

UNIDADE 5.7

TÓPICO Atividade final: O que posso fazer?

TEMAS CIC: interpessoal; ética; hábitos mentais e de trabalho; desenvolvimento econômico; pobreza; analisar e avaliar; comunicação criativa; e uso da tecnologia

REGIÕES Não aplicável

DURAÇÃO Três semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** que o envolvimento pessoal permite fazer diferença no mundo – neste caso, chamando a atenção e comunicando com eficácia sobre um ODS.
2. **Inspirar** os alunos a se perceberem como agentes de mudança.
3. **Agir** para conscientizar a comunidade sobre um ODS.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. expressam opiniões sobre esses direitos humanos e compreendem e manifestam as competências comportamentais associadas à DUDH;
2. assimilam informações de várias fontes para comunicar com eficácia sobre a pobreza e possíveis soluções para reduzi-la; e
3. criam um documentário em vídeo para aumentar a conscientização sobre o problema.

VISÃO GERAL

Os alunos criam projetos de sensibilização (documentários) para promover a conscientização em relação a um ODS com o qual se preocupam. Eles devem compartilhar seu trabalho com uma escola parceira na Índia ou na África do Sul.

ATIVIDADE 5.7.1

O QUE POSSO FAZER?

O professor lança um desafio à classe. Ele diz: “Os pobres são desamparados, e eu não posso fazer nada para mudar essa situação”. Em seguida, pede que escolha um país e um aspecto no qual se concentrará na tarefa de desafiar sua declaração. Os estudantes criam documentários (curtos) para promover a consciência em relação à pobreza e aos desafios relacionados a ela. Os vídeos devem ser compartilhados com uma sala de escola parceira na Índia ou na África do Sul, cujos alunos criarão documentários semelhantes. O professor apresenta a noção de *Design for change* utilizando o plano de aula na seguinte página da web e envolve os alunos na concepção de abordagens inovadoras para combater a pobreza: <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/take-action/>.

RECURSOS

- Um breve vídeo sobre como pessoas diferentes gastarão 10 dólares
 - <http://www.youtube.com/watch?v=MOXTPSYdP08>
- O que as diferentes pessoas fizeram?
 - <http://www.youtube.com/inmyname>
- *Free Rice*
 - <http://www.wfp.org/students-and-teachers/teachers>
- Publicações e recursos de mídia criados para fins educacionais sobre direitos humanos
 - <http://www.ohchr.org/EN/PublicationsResources/Pages/TrainingEducation.aspx>
- Subsídios para educadores ensinarem sobre pobreza
 - <http://www.makepovertyhistory.org/schools/index.shtml>

Como o documentário será compartilhado com uma escola parceira na Índia ou na África, um componente fundamental desta atividade final é o estudo sobre o que constitui uma boa comunicação em diversas culturas.

Durante o ano, os alunos analisaram como as pessoas comunicam ideias por meio de canções, arte e outros meios em várias revoluções. Em particular, durante a unidade sobre os ODS, procuraram e pesquisaram exemplos de boa comunicação sobre temas relevantes para os ODS.

Agora, eles fazem a conexão entre o que funcionou durante as revoluções – isto é, como as pessoas comunicaram ideias efetivamente –, as novas ferramentas disponíveis e o que é uma boa comunicação atualmente.

Nesta unidade final, os estudantes examinam maneiras de se comunicarem sobre tópicos de interesse para eles, estudando exemplos modernos de comunicação e defesa de direitos, incluindo a *ONE Campaign* de Bono²⁴, iniciativas de outros grupos, documentários e filmes.

Podem ser feitas palestras e *workshops* com profissionais de *advocacy*, mídia, cinema, comunicação e marketing em Nova York.

RECURSOS

Seleção de planos de aula sobre este tópico (há muitas outras disponíveis):

- http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson/lesson158.shtml
- <http://propaganda.mrdonn.org/lessonplans.html>
- <http://www.brighthub.com/education/k-12/articles/39376.aspx>

24. N. do E.: vocalista da banda de rock U2.

APÊNDICE A: INSTRUÇÕES PARA A ATIVIDADE JORNAL COLONIAL

Esta atividade consiste em 52 trabalhos destinados a produzir um jornal de 1775.

Quatro notícias (devem ser escritas por doze alunos organizados em quatro grupos de três repórteres):

1. Escrevam um artigo sobre os motins do *Stamp Act*, esclarecendo por que não está sendo aplicada. Explique como os ânimos se exaltam como resultado da aprovação do *Quartering Act*²⁵ e do *Stamp Act*. Inclua entrevistas com Thomas Hutchinson (governador de Massachusetts), Andrew Oliver e Patrick Henry. Façam as seguintes perguntas (entre outras):

- É sempre certo burlar a lei?
- É crime intimidar um cobrador de impostos?
- Não é desumano grudar alcatrão e penas em alguém?
- Será que os cobradores de impostos merecem tal punição?

(Os personagens importantes são Thomas Hutchinson, Andrew Oliver e Patrick Henry.)

2. O Parlamento britânico debate a revogação do *Stamp Act*. Com base nas entrevistas realizadas com Benjamin Franklin e Samuel Adams, expliquem por que é provável que o Parlamento britânico revogue o *Stamp Act*.

Entrevistem lorde Dunmore sobre o terrível erro que o rei cometerá ao parecer fraco em relação às colônias. Entrevistem Benjamin Franklin sobre o que está acontecendo na Grã-Bretanha. Entrevistem Samuel Adams para descobrir por que a revogação do *Stamp Act* não será suficiente para sufocar o desejo de independência da colônia. (Os personagens importantes são lorde Dunmore, Benjamin Franklin e Samuel Adams.)

25. N. do E.: lei que obrigava a prover abrigo e alimento aos soldados britânicos.

3. Escrevam uma notícia sobre o massacre de Boston. Entrevistem o capitão Thomas Preston, Paul Revere e John Adams. Escrevam um relatório investigativo intitulado “A verdade sobre o massacre de Boston”. Discutam se o popular Paul Revere está exagerando e se Preston está tentando se eximir da culpa por “perder a América”. Vocês encontrarão a verdade!

(Há alguns personagens importantes que precisam ser pesquisados em fontes britânicas para recontar a história da escaramuça do ponto de vista de Preston e explicar por que ele sente que não fez nada de errado. Como John Adams, explique por que você defendeu os soldados no tribunal. Como Paul Revere, conte ao repórter a versão dos eventos do ponto de vista dos colonos. Esteja preparado para falar sobre sua famosa gravura e para explicar por que ela não é historicamente precisa.)

4. Escrevam um relato sobre a Festa do Chá de Boston. Entrevistem um colono que quer dizer-lhes tudo sobre o episódio, mas não permitirá que vocês publiquem seu nome, porque tem medo de que os britânicos o prendam. Vocês podem publicar suas falas, mas não seu nome. Falem também com Samuel Adams, descubram se ele está aceitando a responsabilidade pelo ataque e saibam se algum Filho da Liberdade foi preso pelos britânicos.

(Os personagens importantes são o colono anônimo e Samuel Adams.)

Dois perfis (devem ser escritos por seis alunos organizados em dois grupos de três repórteres):

1. Perfil do governador Thomas Hutchinson: legalista ou bajulador?

Escrevam sobre a vida, a época, o caráter e as crenças políticas de Hutchinson. Entrevistem o próprio personagem. Falem com o reverendo Jonathan Boucher sobre Hutchinson. Perguntem a Boucher se Hutchinson está sendo injustamente acusado e deem a ele a oportunidade de defender Hutchinson. Em seguida, entrevistem

Thomas Paine sobre Hutchinson. (As pessoas importantes são Hutchinson, Jonathan Boucher e Thomas Paine. Devem ser utilizadas fontes britânicas para encontrar material favorável a Hutchinson para esta tarefa.)

2. Perfil de George Washington: o homem mais admirado dos Estados Unidos

Quem é George Washington? Ele é o melhor homem para liderar a luta contra os britânicos? Entrevistem as pessoas que o conhecem para saber se ele é tão honesto, corajoso e esperto quanto se diz. E, em uma entrevista exclusiva com o próprio, conheçam o que pensa sobre as vulnerabilidades dos britânicos. (Os personagens importantes são George Washington; Augustine Washington, seu pai, que pode lhes contar sobre a história da cerejeira; e Robert Dinwiddie, o governador da Virgínia que deu a Washington suas primeiras missões como militar e acompanhou seus primeiros sucessos e fracassos.)

Entrevistas com catorze personagens históricos (dois serão atribuídos a dois alunos porque precisam ser entrevistados por mais de um repórter):

1. Thomas Hutchinson (dois alunos)
2. Andrew Oliver
3. Patrick Henry
4. Lorde Dunmore
5. Benjamin Franklin
6. Samuel Adams (dois alunos)
7. John Adams
8. Capitão Thomas Preston
9. Paul Revere
10. Jonathan Boucher
11. Thomas Paine
12. Colono anônimo
13. Augustine Washington
14. Governador Dinwiddie

Duas artes (devem ser criadas por dois artistas):

1. desenho ou charge política sobre a Festa do Chá de Boston; e
2. desenho ou história em quadrinhos sobre George Washington ou Benjamin Franklin.

Quatro anúncios:

1. anúncio de um editor para o *Common Sense*, de Thomas Paine;
2. anúncio para o antigo *Farmer's Almanac*, de Benjamin Franklin;
3. anúncio para roupas ou acessórios masculinos. (O que exatamente os homens usavam e quanto custava cada peça? Crie um anúncio para perucas, botas ou qualquer outro item, mas faça-o com precisão histórica.); e
4. anúncio para roupas femininas. (O que exatamente as mulheres usavam e quanto custava cada peça? Siga as mesmas diretrizes utilizadas para elaborar o anúncio anterior.)

Dois editoriais:

1. “Por que é hora de declarar a independência.”
2. “Pare de jogar alcatrão e penas.”

Artigo de Benjamin Franklin sobre o caso das cartas de Hutchinson (deve ser escrito em primeira pessoa):

- Por que vazei as cartas.
- Como me meti em problemas com os britânicos.
- Por que confessei e por que estou voltando para casa agora.
- Sinto muito pela confusão, queridos leitores, mas pensei que deveriam saber a verdade.

Dois obituários:

1. Nathan Hale
2. Crispus Attucks

Cartas ao editor assinadas pelas seguintes pessoas:

1. Samuel Adams
2. Patrick Henry
3. Um colono advertindo que, a menos que os ânimos se acalmem, os colonos podem estar a caminho de uma guerra contra os britânicos (esse personagem simpatiza com a Grã-Bretanha e acha que uma guerra seria uma tragédia terrível que deveria ser evitada).

Uma página da seção de artes, com os seguintes textos (devem ser escritos por um repórter cada):**1. RESENHA DE TEATRO**

Um repórter deve escrever uma resenha de uma das peças de Mercy Otis Warren. Informe aos leitores o tema da peça, se você recomendaria que fossem vê-la e se o público provavelmente ficará irritado depois. Informe se os atores e o dramaturgo receberam algum tipo de ameaça. Inclua informações sobre locais e horários do espetáculo e preço do ingresso.

2. RESENHA DE POESIA

Você é o editor de poesia do jornal. Escolha um poema de Phillis Wheatley que gostaria de publicar e escreva uma nota explicando quem é a autora, por que está ficando famosa e por que esse poema é tão importante a ponto de você decidir publicá-lo. Comente sobre o significado do fato de Phillis ser uma poeta negra na época em que a maioria das mulheres negras nas colônias eram escravas e analfabetas.

3. MATÉRIA SOBRE ESPORTES

Escreva o relato de um concurso de rolagem que você cobriu recentemente.

4. MATÉRIA SOBRE COMIDA

Depois de todo o chá despejado no porto de Boston, o que os colonos estão bebendo no lugar? Ofereça algumas alternativas. Além disso, inclua uma receita para uma refeição substanciosa para saborear no inverno em Boston com base nos alimentos disponíveis de fato para os colonos.

Sexto ano: valores e identidades de pessoas e instituições

TEMA

Entender os valores culturais e seu impacto na vida das pessoas e nas instituições e sociedades.

DESCRIÇÃO

Neste ano do curso, os alunos já refletiram sobre a luta pelos direitos dos indivíduos e dos povos, e agora devem explorar como os valores e a identidade moldam as pessoas e as instituições, incluindo os governos. Depois de estabelecer normas para a sala de aula, eles observam primeiro a própria identidade e refletem sobre sua complexidade. Leem obras como *The Light in the Forest* (1953) e *The Conch Bearer* (2003), que fazem pensar sobre valores e identidades em outro lugar e/ou tempo. Aprendem o papel que escolhas e valores individuais têm em governos e organizações civis por meio de um exame do tema da exploração dos recursos (ou bens) comuns²⁶. Depois, são apresentados ao conceito de sociedade civil e aos diferentes tipos de participação dos indivíduos, utilizando como base conceitual os próprios mapas de identidade. Em seguida, comparam governos, com foco nos Estados Unidos, no Reino Unido e na China. Leem as biografias de Thomas Jefferson e Alexander Hamil-

26. N. do E.: “the commons” no original em inglês.

ton para entender como os valores individuais dessas figuras históricas ajudaram a formar a democracia norte-americana. A seção final trata dos povos indígenas e dos papéis complexos que desempenham como nações e como parte de países.

CAPÍTULO ANTERIOR

Liberdade e direitos individuais.

PRÓXIMO CAPÍTULO

Impulsionar a mudança pela organização coletiva.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Criação de uma constituição da sala de aula.
2. Introdução às identidades culturais complexas: mapeamento de identidades.
3. Valores mundiais: organização, respeito e liberdade.
4. Os recursos comunitários.
5. Sociedade civil e participação cívica.
6. Estudo comparativo dos três poderes do governo.
7. Povos indígenas.

ATIVIDADE FINAL

A atividade final é um projeto de *advocacy*. Os alunos escolhem um tema atual e criam um plano de defesa a respeito, trabalhando com o governo e a sociedade civil para conscientizar a população ou influenciar a política pública.

UNIDADE 6.1

TÓPICO	Criação de uma constituição para a classe
TEMAS	CIC²⁷: interpessoal (identidade e cultura próprias); CIC: intrapessoal (habilidades de resolução de conflitos); ética: a confiança nas instituições; conhecimento: política (governo/política e comparação entre governos); artes: literatura; e habilidades: resolução de problemas globais (construção de cenários)
REGIÃO	Não se aplica
DURAÇÃO	Três semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** funções e limitações das constituições.
2. **Inspirar** os alunos a desenvolver estruturas para a criação de constituições próprias, a fim de ajudar o grupo a atingir metas.
3. **Agir**, demonstrando compreender o que é uma constituição para a sala de aula e seu processo de criação.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. identificam os objetivos e limites das constituições;
2. contrastam eventos atuais à luz da Constituição dos Estados Unidos; e
3. avaliam constituições e sua utilidade para trabalhar em sala de aula em grupo, com um objetivo de aprendizagem em comum.

VISÃO GERAL

A finalidade desta unidade é organizar a sala de aula e definir suas regras e objetivos. Os alunos retomam a leitura de férias, sobre a Revolução Americana.

27. N. do E.: sigla de competências interculturais.

ATIVIDADE 6.1.1

SIMULAÇÃO

Os alunos são organizados em três grupos, representando três tipos de governos. Cada grupo receberá uma tarefa, mas tem que executá-la sob uma estrutura geral de governo que lhe é atribuída.

- A estrutura A é uma verdadeira democracia, com as regras da maioria.
- A estrutura B é uma democracia representativa em que existem cinco representantes eleitos que tomam as decisões.
- A estrutura C é uma monarquia em que uma pessoa decide.

Em todas as estruturas há uma constituição que afirma (entre outras regras) que todas as pessoas têm o direito de manter sua propriedade e que nenhuma propriedade deve ser apreendida por outro cidadão ou pelo próprio governo.

A seguir, os estudantes imaginam que há uma escassez extrema de livros didáticos. Embora os recursos eletrônicos sejam uma solução para essa circunstância, muitas escolas da região não possuem computadores. Existem sete escolas, mas há livros suficientes para cada aluno em apenas três delas. Os professores possuem os livros, que foram comprados com o próprio salário. Como a estrutura do governo garantirá que todos os alunos tenham acesso aos livros?

O objetivo é que os estudantes resolvam o problema utilizando qualquer uma de várias soluções. No entanto, eles devem buscar um consenso de acordo com sua estrutura de governo e não devem violar a constituição (a não ser, talvez, que estejam em uma monarquia, mas devem ter muito cuidado com a reação do povo).

Os estudantes devem ser conduzidos a perceber que:

1. a constituição dá algumas orientações sobre o que se pode e o que não se pode fazer;
2. as diferentes estruturas de governo têm pontos fortes e fracos claros;
3. os Estados Unidos é um país mais parecido com a estrutura B;

4. a sala de aula em si pode ser uma combinação das estruturas C e A ou B (a critério do professor).

ATIVIDADE 6.1.2

DISCUSSÃO SOBRE A LEITURA DE FÉRIAS

Os estudantes discutem sobre a leitura de férias à luz da simulação apresentada anteriormente. A obra deve ser um romance sobre a Revolução Americana, como *My Brother Sam is Dead*, de James Lincoln Collier; *Chains*, de Laurie Halse Anderson; ou *Duel in the Wilderness*, de Karin Clafford Farley. Eles também podem consultar *Johnny Tremain*, que leram no quinto ano. Podem ainda conversar sobre as perspectivas dos legalistas e dos patriotas em cada uma das histórias e sobre como suas visões refletem as estruturas que os alunos vivenciaram na simulação.

ATIVIDADE 6.1.3

CRIAÇÃO DE UMA CONSTITUIÇÃO PARA A TURMA

Sob a orientação do professor, a classe deve criar uma constituição em que:

1. os propósitos da classe (a missão) são definidos;
2. a estrutura de gestão da sala de aula é descrita;
3. os direitos dos estudantes e do professor são definidos; e
4. as obrigações dos alunos e professores são definidas.

UNIDADE 6.2

TÓPICO Introdução às identidades culturais complexas: mapeamento de identidades

TEMAS CIC: interpessoais (diversas perspectivas culturais, identidade e cultura próprios, identidade e cultura dos outros, e trabalhar em equipes interculturais); CIC: intrapessoais (reconhecimento do preconceito e minimização dos efeitos do preconceito); ética: diversidade religiosa; hábitos mentais e de trabalho: perspectiva transcultural, mudanças culturais e mudanças dentro dos grupos culturais; e conhecimento: cultura (religiões do mundo e tradições filosóficas)

REGIÃO Não se aplica

DURAÇÃO Duas semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Conhecer** as identidades complexas, incluindo as dos próprios estudantes e as dos outros.
2. **Inspirar** os alunos a rejeitar os estereótipos e generalizações inúteis e observar nuances e complexidades na identidade de outras pessoas.
3. **Agir**, reconhecendo os muitos papéis que os alunos e as outras pessoas desempenham, e entendendo como eles moldam as pessoas.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. refletem sobre seus papéis na família, na comunidade e no mundo;
2. aprendem a fazer mapeamento abstrato construindo teias de identidade;
3. praticam como trabalhar em uma equipe intercultural; e
4. refletem sobre a própria identidade e como são influenciados pela cultura e pelas instituições.

VISÃO GERAL

Os estudantes são apresentados à ideia de que as identidades são complexas e multifacetadas, e que podem mudar conforme contexto, funções e pontos de vista. Eles examinam como suas perspectivas podem mudar com diferentes experiências, papéis e conhecimentos.

ATIVIDADE 6.2.1

TEIA DE IDENTIDADES

O professor modela uma teia de identidades, desenhando a si próprio no centro e, em seguida, lista e descreve os aspectos significativos para ele. Por exemplo, ele pode informar:

1. seus papéis na família;
2. suas atividades de lazer;
3. seus papéis profissionais;
4. seus papéis como voluntário;
5. demografia (por exemplo, etnia e idade);
6. talentos;
7. preferências (por exemplo, música, comida, time e obra de arte favoritos);
8. principais experiências (vivências importantes para sua identidade); e
9. super-herói favorito e qual superpoder e nome teria se fosse um.

Em seguida, os alunos criam as próprias teias de identidade e as compartilham com os colegas em sala de aula, comentando sobre o que têm em comum e diferente. Depois, criam uma teia de identidades da classe e nomeiam esses aspectos.

Os estudantes fazem pares com colegas de outras partes do mundo (uma escola de cada um dos países do bloco Bric – Brasil, Rússia, Índia e China), compartilham teias de identidade e compararam apresentações, discutindo semelhanças e diferenças culturais.

Eles podem avançar na interação realizando entrevistas com os colegas, perguntando-lhes sobre funções e responsabilidades, como:

1. São filhas ou filhos?
2. Têm irmãs ou irmãos (mais velhos/caçulas/do meio)?
3. Quem são os alunos da turma da escola?
4. Quem são os amigos e as amigas?
5. Quem são os colegas de time (nos esportes)?
6. Quais outros papéis desempenham?

Os estudantes devem perguntar o que essas identidades significam para o colega e se ou por que uma é mais importante do que as demais.

UNIDADE 6.3

TÓPICO	Valores mundiais: organização, respeito e liberdade
TEMAS	CIC: interpessoais (diversas perspectivas culturais, a própria cultura e identidade, identidade e cultura de outras pessoas, trabalho em equipes interculturais e etiqueta); CIC: intrapessoais (minimização dos efeitos do preconceito); ética: mostrar humildade e respeito, diversidade religiosa, quadros éticos; e hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade, adoção de perspectiva transcultural, mudanças culturais e mudanças dentro dos grupos culturais; conhecimento: cultura (religiões do mundo e tradições filosóficas); artes: literatura; habilidades: analíticas e de investigação (ligação local-global e comunicação criativa); e resolução de problemas globais: produção de mídia e uso de tecnologia
REGIÕES	Índia, Estados Unidos e outros escolhidos pelo professor
DURAÇÃO	Dois semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** que indivíduos e culturas possuem valores diferentes e semelhantes.
2. **Inspirar** os estudantes a explorar e respeitar as diferenças culturais.
3. **Agir**, conscientizando-se das variações transculturais nos valores.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprendem sobre os valores culturais em diversas culturas;
2. percebem como as pessoas demonstram respeito em diferentes partes do mundo;
3. aprendem sobre os tipos de pessoas e aspectos pelos quais elas mostram respeito; e

4. põem em prática o que aprenderam interagindo com colegas de outros países.

VISÃO GERAL

Os estudantes começam a unidade extraíndo valores culturais da observação das atitudes dos personagens de dois romances e tentam determinar os valores culturais presentes na própria e complexa identidade. Eles compartilham os valores que identificaram com colegas em outro lugar do mundo por meio de discussões (por exemplo, a quem é devido respeito, como o respeito é concedido e por que isso ocorre). Ao fim da unidade, criam um vídeo mostrando como cumprimentar corretamente vários tipos de pessoas em diversos países.

ATIVIDADE 6.3.1

THE CONCH BEARER E THE LIGHT IN THE FOREST

Metade da classe lê *The Conch Bearer*, de Chitra Banerjee Divakaruni, e a outra metade lê *The Light in the Forest*, de Conrad Richter. Durante a leitura, os alunos devem refletir sobre quais são os valores dos personagens principais e como eles demonstram que esses são seus valores. O professor pede que escrevam um diário usando expressões como “É importante para [nome do personagem] fazer [ação do personagem] porque [motivo]”. Ao longo da leitura e também ao fim dela, os dois grupos discutem sobre as motivações dos personagens e quais os valores que compartilham. Para concluir a atividade, cada estudante escreve um ensaio sobre o que mais valoriza, o motivo e as pessoas ou instituições que moldam seus valores.

ATIVIDADE 6.3.2

ANÁLISE TRANSCULTURAL DE VALORES

Os estudantes refletem não apenas sobre seus valores pessoais, mas também os que moldam a sociedade em que vivem. Eles tentam extrair dos dois livros que leram os valores sociais do povo indígena norte-americano Lenni-Lenape e os valores da Índia

moderna. Realizam uma pesquisa para descobrir e comparar os pontos de vista dos dois grupos sobre religião, filosofias e lemas nacionais e outras informações relacionadas a valores. O professor pode querer compartilhar com a classe algumas informações retiradas dos *slides* da *World Values Survey* para ilustrar a substituição da religião pelo racionalismo laico como tendência global. A classe pode discutir como os valores dos Lenni-Lenape são diferentes dos valores atuais na Índia, como o idoso é caracterizado na história sobre esse país e como religião e espiritualidade podem ser retratadas como elementos do passado (<http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>).

ATIVIDADE 6.3.3

COMO SE DEMONSTRA RESPEITO?

Cada aluno faz dupla com um colega de outra cultura (um jovem norte-americano que frequenta uma escola em uma comunidade nativa norte-americana, por exemplo, ou uma pessoa de outro país) utilizando uma ferramenta como o iEARN. Idealmente, a classe tem acesso a colegas de várias culturas (isto é, não fará duplas com uma única turma, mas com turmas em diversos países ou culturas).

Cada aluno (em ambos os grupos) é instruído a pensar em uma pessoa a quem respeita – pode ser um político, um personagem histórico, um familiar ou uma celebridade. Eles devem escrever um pequeno ensaio sobre as qualidades da pessoa escolhida e informar o motivo. Em seguida, compartilham seus ensaios com a própria turma e, depois, com os colegas de outros países, em um processo transcultural. Eles discutem semelhanças e diferenças entre os ensaios.

Na próxima etapa, cada aluno imagina um encontro com a pessoa que lhe inspira respeito. Ele produz um segundo ensaio que descreve o encontro, enfatizando como o estudante se vestiria, se comportaria e abordaria a pessoa; o que diria; e como expressaria respeito.

Mais uma vez, os alunos compartilham seus ensaios com a própria turma e com os colegas de outras culturas, discutindo semelhanças e diferenças entre os ensaios.

ATIVIDADE 6.3.4

SAUDAÇÕES AO REDOR DO MUNDO

Os alunos criam um documento que descreve as saudações ao redor do mundo. Devem escolher uma cultura (alguns podem até escolher a mesma) e pesquisar as maneiras adequadas de cumprimentar um idoso, alguém da mesma idade e uma pessoa muito importante.

Fontes de consulta incluem a internet, guias de viagem, membros da família e amigos. Para encerrar, criam um vídeo que mostre como cumprimentar pessoas nas mais diversas culturas.

RECURSOS

- iEARN
 - > <http://media.iearn.org>
- *World Values Survey*
 - > <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>

UNIDADE 6.4**TÓPICO** Os recursos (ou bens) comuns**TEMAS** CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); ética: confiança e ruptura de confiança nas instituições e a importância dos pactos globais; conhecimento: economia, comércio e demografia (desenvolvimento econômico e demografia); política: governo/política e comparação entre governos; risco global: meio ambiente e globalização; habilidades: analíticas e de pesquisa (avaliar fontes de informação e a ligação local-global); e resolução de problemas globais: construção de cenários e ser um consumidor crítico**REGIÕES** Qualquer uma/todas, mas especificamente o Reino Unido e o Canadá**DURAÇÃO** Cinco semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** sobre o importante e complicado relacionamento entre indivíduos e governo.
2. **Inspirar** os estudantes a refletir sobre as motivações daqueles que desejam aumentar ou diminuir o papel do governo na vida dos indivíduos.
3. **Agir**, entendendo que os indivíduos podem trabalhar com o governo para criar sociedades mais justas e saudáveis.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprendem sobre importantes relações entre indivíduos e governo por meio da análise dos recursos comunitários.
2. aprendem sobre a tragédia dos comuns e o papel do governo na proteção do meio ambiente;
3. aprendem sobre o importante papel dos espaços comunitários na livre troca de pensamento e na crítica aos governos; e

4. refletem sobre espaços comunitários nos contextos que vivem, incluindo finalidade, benefícios e regras de utilização.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os estudantes aprendem sobre bens comuns em dois contextos. Primeiro, que interesses individuais conflitantes resultam na necessidade de existir governo e sociedade civil. Eles assistem a um documentário e participam de uma simulação para aprender a respeito da pesca excessiva em termos globais. Depois, entendem como os espaços comunitários permitem a expressão individual e, particularmente, manifestações contra políticas governamentais.

ATIVIDADE 6.4.1

FILME

A classe assiste a um filme sobre a crise da pesca mundial. Por exemplo, a turma pode assistir a *The End of the Line*²⁸ ou *Taking Stock*²⁹. Os alunos devem fazer anotações sobre o filme e responder às seguintes perguntas:

1. Qual é o problema?
2. Por que é difícil saná-lo ou corrigi-lo?
3. Com quem você mais simpatiza no filme?
4. Que papel os governos e os organismos internacionais e supragovernamentais têm ou poderiam ter na regulamentação do uso dos bens comuns?

O professor conduz um debate com base nas reflexões dos alunos. Deve-se solicitar que se imaginem como pescadores, e perguntar-lhes se acham que seriam parte do problema.

28. Rupert, Murray (dir.) (2009). *The End of the Line*. Arcane Pictures. 85 minutos. <http://endoftheline.com>

29. Markham, Nigel (dir.) (1994). *Taking Stock*. National Film Board of Canada. 47 minutos. <http://www.onf-nfb.gc.ca/eng/collection/film/?id=32271>

ATIVIDADE 6.4.2

A TRAGÉDIA DOS COMUNS

(Observe que esta atividade é uma adaptação do Alabama Learning Exchange para *The Tragedy of the Commons*, de Kelly Morton.)

Usando o que aprenderam no filme sobre a pesca, os alunos tentam evitar uma tragédia dos comuns durante esta simulação. O professor deverá fornecer duas xícaras de cores diferentes (xícara 1 e xícara 2), um canudo para cada aluno e uma quantidade grande de pastilhas tipo confete de chocolate ou guloseima similar. Os alunos recebem uma folha de anotações para experiências em laboratório. Haverá várias rodadas nesta simulação.

RODADA 1

Os alunos são divididos em grupos de quatro integrantes. Cada um representa o chefe de uma família que precisa ser alimentada. A única fonte de alimento é um pequeno lago que comporta apenas 16 peixes. No início da simulação, o lago tem 16 peixes e a quantidade de peixes é ajustada após cada rodada – o número dobra (reprodução espontânea). Cada chefe pode pegar quantos peixes quiser, mas deve levar mais de um para manter sua família viva e só pode pescar durante 30 segundos por vez. A xícara 1 é o lago comunitário. Os canudos são as varas de pescar. Os alunos tentam pescar os peixes com a vara (sugar as pastilhas com os canudos); quando acharem que pegaram um peixe, devem tirá-lo da vara (soltar a pastilha do canudo). O lago deve ser levado para o professor após cada rodada, para que os peixes se reproduzam (lembre-se: cada peixe pode se duplicar; portanto, três peixes tornam-se seis, seis tornam-se 12 etc.). Cada aluno pescará três vezes. A ordem de quem inicia a pesca deve mudar a cada rodada, para que cada pessoa tenha a oportunidade de ser a primeira a pescar. Os alunos não podem falar durante as rodadas. Também não é permitido que olhem para o lago. Os dados de cada rodada de pesca devem ser registrados na folha de anotações.

RODADA 2

Nesta rodada, haverá um lago comunitário (xícara 1, com as mesmas regras da rodada 1) e um lago privado (xícara 2, onde pescará apenas um aluno). Os alunos podem falar e olhar para o lago enquanto pescam – é possível ver quantos peixes estão disponíveis em todos os momentos. O lago privado deve conter apenas quatro peixes. O lago comunitário começa com 16 peixes. Cada aluno deve pegar pelo menos um peixe de cada lago em cada rodada. Cada aluno pode retirar quantos peixes quiser de cada lago, como antes. Os peixes se reproduzem depois da rodada (as xícaras são levadas até o professor, como na rodada 1). Os dados da rodada devem ser registrados na folha de anotações.

Ao final desta rodada, os alunos devem responder às perguntas na seção “Análise” da folha de anotações para experiências em laboratório. (Ver o plano de aula sobre a “Tragédia dos comuns”.)

Após completar a atividade, os alunos escolhem um problema de gerenciamento ambiental para o qual a ideia da tragédia dos comuns seja relevante. Eles devem pesquisar o problema com profundidade e criar uma apresentação multimídia para a classe em forma de folheto, PowerPoint ou simulação de noticiário.

ATIVIDADE 6.4.3

OPORTUNIDADES GERADAS POR RECURSOS COMUNITÁRIOS

O professor explica aos alunos que transformarão uma tragédia em oportunidade e examinarão o papel significativo que espaços comunitários desempenham na história. A classe será dividida em grupos, e a cada um será atribuída uma área comunitária (por exemplo, um parque ou uma praça) que teve papel marcante na história – ter sido palco de manifestações, protestos, operações militares, execuções ou eventos públicos. Os alunos podem estudar o Boston Common³⁰, que no passado foi pastagem comunitária, local de execuções públicas e alojamento de tropas britânicas durante a Guerra Revolucionária e hoje é um parque.

30. N. do E.: Criado em 1634, é considerado o parque público mais antigo dos Estados Unidos.

Eles pesquisam e escrevem relatórios sobre o papel significativo que o espaço estudado desempenhou na história de sua região ou cidade.

ATIVIDADE 6.4.4

RECURSOS COMUNITÁRIOS CONTEMPORÂNEOS

Esta atividade transforma os alunos em antropólogos amadores na própria comunidade. Eles devem estudar uma área comunitária da região onde vivem – por exemplo, uma calçada, uma rua, um parque local; ou uma área da escola como o refeitório ou um corredor – e escrever um relatório de pesquisa que responda às seguintes questões:

1. Que tipos de atividade acontecem no local?
2. Quem utiliza a área comunitária?
3. Que trocas culturais ou de ideias acontecem ali?
4. Quais são as ameaças a essa área comunitária? (Por exemplo, desordem, brigas ou barulho.)
5. Quem administra a área comunitária e o que torna essa pessoa ou grupo eficaz?

A seguir, criam uma apresentação no estilo de documentário sobre a natureza para mostrar a área comunitária estudada à classe.

UNIDADE 6.5

TÓPICO Sociedade e participação civil

TEMAS CIC: interpessoal (a própria identidade e cultura e empatia); CIC: intrapessoal (habilidades de resolução de conflitos); ética: confiança nas instituições, valores comuns e valor do potencial humano; e hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade

REGIÃO Não se aplica

DURAÇÃO Duas semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** o que é a sociedade civil e o que é capital social.
2. **Inspirar** os alunos a construir o capital social em suas comunidades e a se juntarem a organizações de voluntariado.
3. **Agir**, tornando-se um membro ativo da sociedade civil.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. estudam o conceito de sociedade civil e de várias organizações da sociedade civil, como sindicatos, partidos políticos, organizações religiosas, órgãos não governamentais e organizações comunitárias; e
2. analisam as diferentes formas de capital social.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos observam os papéis que desempenham nas organizações e, por meio de sua vivência, aprendem sobre a sociedade civil. Eles identificam as organizações e os grupos a que pertencem e descrevem a maneira como se dão a administração, a adesão e a solução de conflitos. Aprendem sobre os diferentes tipos de capital social e por que são importantes.

ATIVIDADE 6.5.1**O QUE É UMA SOCIEDADE CIVIL?**

Os alunos retomam os mapas de identidade que elaboraram anteriormente. O professor solicita que observem sua participação em organizações tais como agremiações esportivas, igrejas ou grupos de voluntariado da comunidade. Depois de observarem todos os papéis que desempenham em cada âmbito, o professor conduz uma discussão sobre essas entidades. Ele pergunta, por exemplo, quais são, qual a razão de existirem e quais os objetivos de cada uma.

Em seguida, ele explica que essas organizações ajudam a formar a sociedade civil. A classe é solicitada a definir “sociedade civil” a partir da discussão anterior. Idealmente, os estudantes expressam que a sociedade civil une as pessoas para atingir objetivos que nem elas, individualmente, nem o governo conseguem.

ATIVIDADE 6.5.2**PROJETOS DOS ALUNOS**

Distribuídos em grupos pequenos, os alunos pesquisam organizações da sociedade civil, sua história e principais realizações. Examinam, em particular, como são administradas, como se estruturam, como se dá a adesão e como é a evolução desse aspecto em cada uma. Os projetos são apresentados à classe em PowerPoint ou outras mídias, e suscitam um debate sobre o papel da sociedade civil em uma democracia.

ATIVIDADE 6.5.3**O QUE É CAPITAL SOCIAL?**

O professor apresenta um dilema que demonstra o capital social de cada aluno. Ele deve dizer: “Imagine que você está sozinho em uma esquina de sua cidade³¹ sem dinheiro e sem celular, carregando uma caixa muito grande para transportar até sua casa. O que você faz?”

31. Mencione qualquer endereço familiar para o grupo.

Os alunos fazem sugestões, como procurar um amigo que vive no bairro, pedir ajuda a um adulto confiável ou solicitar a um motorista de táxi que os leve para casa explicando que, lá chegando, deverá esperar por um adulto que pagará pela corrida. Depois que tiverem formulado alguns planos, o professor lança as seguintes perguntas à classe:

1. Como surgiram esses planos?
2. Como você sabe que funcionarão?
3. Em quem você confia para executá-los?
4. Como você sabe que o irmão ajudará?
5. Qual é a probabilidade de você se ver nessa situação?

Depois que a turma tiver discutido essas questões, o professor explica que todas as respostas têm a ver com o capital social. Esclarece que “capital” significa “riqueza” (como dinheiro) e “social” significa “pessoas”. Assim, ter capital social significa ter recursos como pessoas conhecidas e conhecimento/sabedoria para interagir com elas (*know-how*). Ele chama a atenção para o personagem principal de *The Light in the Forest* e explica que ele tem muito *know-how* quando está entre os Lenni-Lenape, mas precisa construir um novo capital social quando retorna a sua comunidade de origem.

Para aprofundar a compreensão sobre o conceito, os estudantes escrevem um texto curto para descrever o capital social que perderiam caso fossem transferidos abruptamente para uma comunidade alienígena. Eles podem relatar como problemas a falta de competência linguística, a incapacidade para compreender a cultura e a ausência de amigos e familiares.

ATIVIDADE 6.5.4

A FORMAÇÃO DE CAPITAL SOCIAL NA ESCOLA

Os alunos são orientados a conceber um pequeno projeto que lhes permita construir capital social na comunidade escolar. Por exemplo, um deles pode criar um clube, comprometendo-se a convidar um colega diferente para almoçar a cada dia ou tentar conhecer os

irmãos de seus colegas de classe. Eles podem escrever uma série de registros em seu diário para descrever a experiência.

RECURSOS

- Robert D. Putnam. *Bowling Alone*. Simon & Schuster, 2000.

UNIDADE 6.6

- TÓPICO** Estudo comparativo dos três poderes de governo
- TEMAS** CIC: interpessoal (a própria identidade e cultura e identidade e cultura do outro); ética: confiança nas instituições e compromisso com a igualdade; conhecimento: cultura (história mundial e tradições filosóficas); política: governo/política e comparação entre governos); e artes: literatura
- REGIÕES** Estados Unidos, Reino Unido e China
- DURAÇÃO** Doze semanas

PARTE 1

ESTADOS UNIDOS

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a descrever os três poderes de governo nos Estados Unidos e suas funções; descrever a Constituição, seu propósito e seu conteúdo; e descrever a relação entre os três ramos do governo e o relacionamento do governo com os cidadãos.
2. **Inspirar** nos alunos o desejo de chegar a ser representante do governo dos Estados Unidos e participar de organizações que trabalham dentro do sistema político.
3. **Agir**, demonstrando entender os três poderes de governo e a Constituição por meio de uma avaliação em sala de aula e aplicando o conhecimento do papel de cada poder na discussão de uma questão de política contemporânea.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. descrevem os três poderes de governo nos Estados Unidos e sua função e descrevem a Constituição, sua finalidade e seu conteúdo; e
2. avaliam os eventos atuais em termos dos poderes envolvidos e a constitucionalidade das decisões tomadas.

VISÃO GERAL

Os alunos aprendem sobre os três poderes nos Estados Unidos e sobre a cultura e experiência dos indivíduos que ajudaram a formar o governo do país por meio da leitura das biografias de Alexander Hamilton e Thomas Jefferson. Eles estudam o primeiro caso do amplo estudo comparativo dos três poderes de governo: os Estados Unidos.

ATIVIDADE 6.6.1.1

O EQUILÍBRIO CONCOMITANTE DOS TRÊS PODERES

(Observe que esta atividade foi retirada do website *EDSITEment!* do National Endowment for the Humanities – NEH.)

Faça as quatro atividades relacionadas aos três poderes listadas na página do *EDSITEment!* da NEH (<http://edsitement.neh.gov/lesson-plan/balancing-three-branches-once-our-system-checks-and-balances#sect-activities>) com a turma:

1. “No More King”, da Schoolhouse Rock.
2. “The Colonies Complained”.
3. “Three-Ring Government”, da Schoolhouse Rock.
4. “Accounts of Checking and Balancing”.

ATIVIDADE 6.6.1.2

SIMULAÇÃO

O professor divide a classe em três grupos associados aos três poderes: executivo, legislativo e judiciário. Cada grupo recebe uma descrição de seu papel:

- O poder executivo (de três a seis alunos) inclui o presidente dos Estados Unidos, o vice-presidente e os principais departamentos do governo, como Departamento do Trabalho, Departamento de Defesa, Departamento de Estado e Departamento do Tesouro. Cada departamento tem um líder nomeado pelo presidente. Todos os líderes, junto com o presidente, o vice-presidente e algumas outras pessoas compõem o gabinete. A função do poder executivo é fazer cumprir as leis.

- O poder judiciário (três ou cinco alunos – deve ser um número ímpar) é constituído pela suprema corte e outros tribunais, e a função é interpretar as leis.
- O poder legislativo (restante da turma) é constituído pelo congresso, que, por sua vez, é composto pela câmara dos deputados e pelo senado. Sua função é criar as leis. O congresso também decide quem e o que deve ser tributado e como utilizar o dinheiro dos impostos. Cada casa do congresso se reúne separadamente. No entanto, podem se reunir para sessões conjuntas.

Os alunos devem eleger um presidente e um vice-presidente para liderar o poder executivo. (Se isso for uma situação muito complicada para eles, o professor pode atribuir esses papéis aleatória ou deliberadamente.) O presidente escolhe os líderes de gabinete entre os outros integrantes do grupo do poder executivo. Os alunos do grupo do poder legislativo devem ser divididos entre senadores e deputados homens e mulheres.

Para o restante da unidade, o professor pedirá aos alunos de cada grupo que pensem sobre o papel que seu poder desempenharia em determinada situação. Isso pode ser uma atividade feita com o diário, bem como uma pesquisa independente e um ensaio.

ATIVIDADE 6.6.1.3

A CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS

Os alunos e o professor devem ler juntos o preâmbulo e discutir seu papel como tese e declaração de missão:

Nós, o povo dos Estados Unidos, a fim de formar uma união mais perfeita, estabelecer a justiça, assegurar a tranquilidade interna, prover a defesa comum, promover o bem-estar geral, e garantir para nós e para nossos descendentes os benefícios da liberdade, promulgamos e estabelecemos esta Constituição para os Estados Unidos da América.

Os alunos devem fazer um quadro com os propósitos do governo de um lado e os propósitos da escola e da sala de aula do

outro, utilizando o preâmbulo e a declaração de missão da escola como guia.

O professor deve conduzir a classe na redação de uma tese semelhante e uma declaração de missão para a sala de aula.

Os artigos da Constituição descrevem e enumeram as responsabilidades e limitam o poder do legislativo, do executivo e do judiciário. O professor deve conduzir rapidamente a classe em uma discussão sobre os artigos da Constituição.

Após a discussão, pode-se solicitar à turma a leitura de *The History of US Book 4: The New Nation 1789-1850*. A leitura deve focar na Constituição, em Thomas Jefferson e em Alexander Hamilton.

EXTENSÃO DA ATIVIDADE

APRENDER COM DILEMAS

O professor deve dividir a classe em três grupos: o poder legislativo, o poder judiciário e o poder executivo (ver a atividade de simulação em 6.6.2.). Ele apresenta a cada grupo um dilema e o grupo deve rever os artigos da Constituição para determinar o que é constitucional. Por exemplo, o dilema poderia ser que uma pessoa de 18 anos de Illinois gostaria de concorrer à eleição na Câmara dos Representantes pela Califórnia.

ATIVIDADE DE EXTENSÃO OPCIONAL

JEFFERSON E HAMILTON: DEBATE SOBRE O PAPEL DO NOVO GOVERNO

Os estudantes devem ser divididos em dois grupos. Um lerá um livro sobre Alexander Hamilton e o outro lerá uma obra sobre Thomas Jefferson. O grupo de Hamilton pode ler *The Alexander Hamilton You Never Knew*, de James Lincoln Collier, ou *More Perfect Union: The Story of Alexander Hamilton*, de Nancy Whitelaw, que discute sua juventude e família e as experiências que conformaram sua perspectiva sobre o governo. O grupo de Jefferson pode ler *Dear Mr. President: Letters from Philadelphia Bookworm*, de Jennifer Armstrong, ou *Jefferson and the American Ideal*, de Russell Shorto.

Depois de ler os livros, os alunos devem preparar, para sua própria utilização, uma ficha sobre o histórico e os pontos de vista de

Hamilton e Jefferson. Então, na aula, o professor conduz um debate formal entre os dois grupos. Ele deve lembrar os alunos a se atermem aos fatos e ao que aprenderam sobre as duas figuras históricas.

Os estudantes preparam uma encenação breve que retrate os debates entre os criadores da Constituição, incluindo os diferentes pontos de vista deles.

ATIVIDADE 6.6.1.4

ANÁLISE MAIS DETALHADA DOS TRÊS PODERES

Cada grupo da atividade anterior deve pesquisar o poder de governo que lhe foi atribuído e apresentar à classe o que aprendeu. Os alunos devem responder às seguintes perguntas:

1. Qual é a finalidade de cada poder do governo?
2. Quais são suas atribuições?
3. Quais são seus limites?
4. Quem pode ser eleito para cada poder e como seus membros são escolhidos?

Os alunos criam um diagrama com os três poderes de governo que deve mostrar as interações entre eles e explicitar também como funciona o sistema de equilíbrio. O professor deve considerar afixar as perguntas e respostas para que a classe possa consultá-las nas atividades comparativas a seguir.

ATIVIDADE 6.6.1.5

AS EMENDAS

O professor lidera uma discussão geral sobre as alterações na Constituição, sua história e as dez primeiras (a Declaração de Direitos).

Cada aluno recebe uma emenda e deve revisá-la e compreendê-la por meio de pesquisa (não deve dizer aos colegas que emenda recebeu). Observe que nem todas devem ser incluídas. As sugeridas são a primeira, a quarta, a sétima, a 13^a, a 15^a, a 19^a, a 24^a e a 26^a. Cada um deve preparar um *dilema*, como os da extensão da atividade “Aprender com dilemas”. A classe deve ser dividida em

quatro grupos. Cada aluno apresenta seu dilema à turma, os grupos tentam identificar internamente a emenda que aborda cada dilema e, com base nisso, descrever uma solução para o assunto. Considere o seguinte exemplo: uma cidade decidiu permitir que os cidadãos votem somente se pagarem um imposto. Os grupos devem identificar a emenda 20 e descrever a solução desse dilema. O estudante que pesquisou a emenda 20 deve explicar a história da emenda, por que foi colocada em prática e que proteções oferece.

ATIVIDADE 6.6.1.6

EVENTOS CONTEMPORÂNEOS E OS TRÊS PODERES DE GOVERNO

Os estudantes devem ser organizados em grupos de dois ou três integrantes, pesquisar eventos atuais e como os três poderes de governo interagem com esses acontecimentos. Nesse ponto, o professor enfatiza que nem todas as novas leis se transformam em emendas para a Constituição (por exemplo, o *No Child Left Behind Act*, o *National School Lunch Program* e o *Affordable Care Act*). Os alunos podem ler a notícia “*Education Secretary May Agree to Waivers*” em “*No Child’ Requirements*”, de Sam Dillon, publicado em 12 de junho de 2011 no jornal *The New York Times*. Eles discutem o papel do secretário de educação (nomeado pelo presidente e por um membro do poder executivo) e o papel do congresso na criação (e revisão) do *No Child Left Behind Act*. Outros tópicos sugeridos são privacidade, liberdade *versus* segurança, imigração e liberdade de expressão.

PARTE 2

O REINO UNIDO

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a descrever os três poderes de governo no Reino Unido e suas funções, descrever o *common law* (direito comum, em inglês) e a ausência de uma constituição escrita (em comparação com os Estados Unidos) e descrever os propósitos das monarquias modernas.

2. **Inspirar** os alunos a examinar sistemas de governo muito parecidos com o dos Estados Unidos, mas diferentes nas formas-chave.
3. **Agir**, compreendendo os três poderes de governo no Reino Unido e as funções de uma monarquia moderna por meio de um estudo aprofundado da governança e da história do Reino Unido.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. descrevem os três poderes de governo no Reino Unido e suas funções, o *common law*, a ausência de uma constituição escrita (em comparação com os Estados Unidos) e os propósitos das monarquias modernas;
2. identificam os pontos-chave na história britânica, particularmente aqueles relacionados à criação da estrutura de governo moderna;
3. descrevem o sistema de *common law* no Reino Unido e o comparam com a Constituição dos Estados Unidos;
4. comparam sistemas muito semelhantes e destacam as principais diferenças entre eles;
5. avaliam os dois sistemas em relação às respectivas oportunidades e desafios; e
6. ampliam seu conhecimento acerca da monarquia do Reino Unido e outras monarquias europeias.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos examinam o segundo caso do amplo estudo comparativo de governos: o Reino Unido e sua monarquia constitucional.

(Observe que, neste momento, eles estudaram os três poderes de governo nos Estados Unidos e já devem ter desenvolvido alguns instrumentos analíticos que os ajudarão a fazer uma análise dos três poderes no Reino Unido de forma mais independente. Como método de engajamento, a unidade começa com estudos biográficos de monarcas históricos e modernos.)

ATIVIDADE 6.6.2.1**REI GEORGE 3º DA INGLATERRA**

O professor retomará a vida do rei George 3º da Inglaterra. Será uma revisão para a maioria dos que estudaram a Revolução Americana (no World Course do quinto ano), mas ele deve estar preparado para atender alunos que precisarem de mais assistência ou aqueles que foram transferidos para a escola e não estão familiarizados com esse monarca.

Os alunos (em grupos) devem escolher uma entre várias maneiras de resumir o que sabem sobre o rei George 3º. Podem, por exemplo, escrever uma peça de teatro, uma carta do rei a George Washington ou um editorial para o jornal colonial como se fossem o monarca.

Cada um deve pesquisar sozinho sobre reis atuais e do passado. Idealmente, serão oferecidos muitos nomes para escolher, mas deve haver igual número de estudantes pesquisando monarcas atuais e do passado. Eles devem “se tornar” essa figura e apresentar-se: resumir quem são, em que período vivem, alguns desafios que enfrentaram e o poder que detêm (ou os limites desse poder, se houver). Depois, respondem a perguntas dos colegas.

ATIVIDADE 6.6.2.2 (UMA SEMANA)**OS TRÊS PODERES DE GOVERNO E DA MONARQUIA MODERNA NO REINO UNIDO**

Em grupos pequenos, os estudantes devem concluir projetos de pesquisa independente sobre o tema dos três poderes de governo e da monarquia moderna no Reino Unido. Eles devem responder às seguintes perguntas-chave, bem como apresentar detalhes adicionais:

1. Quando foi criado o atual sistema no Reino Unido? Para que fins foi formado? Em que contexto histórico isso ocorreu?
2. Quais são os poderes de governo no Reino Unido?
3. Quais são os limites de cada um?
4. Qual é o papel da monarquia? Qual é o poder da monarquia e quais são os limites desse poder?

Os estudantes pesquisam um evento contemporâneo no Reino Unido e examinam como ele é afetado pelos três poderes e pela monarquia.

O professor discute com os alunos a ausência de uma constituição escrita no Reino Unido e as diferenças e semelhanças entre os sistemas *common law* e constitucional.

ATIVIDADE 6.6.2.3

COMPARAÇÃO ENTRE OS ESTADOS UNIDOS E O REINO UNIDO

Os alunos criam um quadro comparativo entre os poderes e seus limites nos Estados Unidos e no Reino Unido. Eles devem usar esse recurso para escrever uma redação de uma página sobre semelhanças e diferenças nos tipos de governo das duas nações. O texto deve ser considerado um rascunho, uma vez que uma redação mais formal será escrita depois da conclusão da próxima unidade.

PARTE 3

CHINA

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a descrever os três poderes de governo na China e suas funções, comparar como funcionam em um regime comunista e em outros sistemas.
2. **Inspirar** os alunos a examinar sistemas de governo muito parecidos com o dos Estados Unidos para também inspirar a cooperação com a China.
3. **Agir**, demonstrando entender os três poderes de governo e comparando Estados Unidos e China.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. descrevem os três poderes de governo na China e suas funções e comparam seu funcionamento em um regime comunista e em outros sistemas;

2. identificam pontos-chave na história chinesa, em especial os relacionados à criação da estrutura de governo moderna;
3. avaliam as principais diferenças entre os três poderes na China;
4. comparam sistemas diferentes e destacam suas diferenças principais; e
5. avaliam vários sistemas em relação às respectivas oportunidades e desafios.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos examinam o terceiro caso do amplo estudo comparativo de governos: China.

ATIVIDADE 6.6.3.1

OS TRÊS PODERES DE GOVERNO NA CHINA

O professor deve conduzir uma discussão sobre os três poderes de governo na China como introdução ao tópico. Os alunos realizam projetos de pesquisa sobre os três poderes e como operam e os apresentam à turma.

O professor deve dividir a classe em três grupos (os três poderes). Os eventos atuais na China são relatados à classe, e os grupos devem ter tempo para desenvolver uma ideia sobre como o poder de governo que estão estudando interage com os eventos. Eles devem responder às seguintes perguntas acerca do poder que estudaram:

1. Quem toma as decisões?
2. Que poderes têm o legislativo, o executivo e o judiciário neste caso?
3. Quais são os limites de cada um?
4. Como os três poderes funcionam juntos?
5. Quais são os limites da ação civil?

ATIVIDADE 6.6.3.2

COMPARAÇÃO FINAL

O professor deve orientar os alunos a adicionar a China ao quadro comparativo com Estados Unidos e Reino Unido. Depois que todos os alunos tiverem completado o quadro, devem utilizá-lo para terminar a redação comparativa iniciada na unidade anterior. Este trabalho deve ser escrito formalmente.

Como ampliação da atividade, os alunos podem comparar os sistemas de governo do Reino Unido e do Japão.

RECURSOS

- A Constituição dos Estados Unidos
 - <http://www.archives.gov/exhibits/charters/constitution.html>
- Recursos federais para a excelência educacional
 - <https://www2.ed.gov/free/index.html>
- Ensino com documentos
 - <http://www.archives.gov/education/lessons/constitution-workshop>
- Ensino da história dos Estados Unidos
 - <http://teachingamericanhistory.org>
- A Constituição da República da China
 - <http://www.taiwandocuments.org/constitution01.htm>
- O parlamento do Reino Unido
 - <http://www.parliament.uk/about/how/role/parliament-government>
- O governo do Reino Unido
 - <http://www.direct.gov.uk/en/index.htm>

UNIDADE 6.7**TÓPICO** Identidades complexas: *Code Talkers*³²

TEMAS CIC: interpessoal (diversas perspectivas culturais, a própria identidade e cultura, identidade e cultura do outro e empatia); CIC: intrapessoal (reconhecer o preconceito, minimizar os efeitos do preconceito e habilidades de resolução de conflitos); ética: mostrar humildade e respeito, confiança e ruptura da confiança nas instituições, compromisso com a igualdade, valor do potencial humano e compromisso de apoiar os direitos humanos; hábitos mentais e de trabalho: adoção de perspectiva transcultural, mudança cultural e variação dentro de grupos culturais; conhecimento: economia, comércio e demografia (desenvolvimento econômico e pobreza); cultura: história mundial; e habilidades investigativas e analíticas: avaliar fontes de informação e usar evidências

REGIÕES Estados Unidos e México**DURAÇÃO** Quatro semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** sobre o papel que algumas culturas indígenas têm na luta pelo meio ambiente.
2. **Inspirar** os alunos a refletir sobre o poder das pessoas excluídas, a importância da terra, o que constitui uma “boa” vida e o papel de governos e corporações.
3. **Agir**, identificando os principais atores e grupos no movimento ambiental indígena e reconhecendo que estilos de vida “tradicionais” também podem ser dinâmicos, modernos e prósperos.

32. N. do E.: expressão pela qual ficaram conhecidos os índios Navajo que transmitiam mensagens secretas em código baseado em seu idioma para as tropas americanas na Segunda Guerra Mundial.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprendem sobre diferentes comunidades indígenas que lutam para preservar o meio ambiente: como se autodenominam, onde se localizam, principais tradições e filosofias e a história de sua busca pelos direitos ambientais;
2. conscientizam-se acerca das perspectivas de governos e empresas sobre o uso da terra, benefícios e custos;
3. compreendem noções de soberania, colonialismo, exploração e segregação;
4. entendem papéis importantes que as pessoas indígenas desempenham hoje – e não apenas em um contexto histórico; e
5. conhecem o poder das figuras que se tornaram símbolos nas disputas de direitos indígenas.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os estudantes se preparam para aprender sobre falantes do código navajo, examinando a injustiça que vivenciaram. Eles aprendem sobre soberania e identidade por meio de projetos de pesquisa sobre outros grupos indígenas.

ATIVIDADE 6.7.1

A INJUSTIÇA E EU

Nesta atividade, os alunos contam uma história pessoal de três minutos de duração sobre algum tratamento injusto que sofreram. Eles devem ser narradores interessantes e responder às seguintes perguntas:

1. Por que você acha que foi tratado injustamente?
2. O que o conceito de justiça significa para você?
3. Como poderiam ser feitas reparações?

A história deve ser pessoal e ter comovido o aluno de alguma forma.

ATIVIDADE 6.7.2**CODE TALKERS**

Nesta atividade, os estudantes fazem uma viagem pela história, explorando a página *Native Words, Native Warriors* (<http://www.nmai.si.edu/education/codetalkers>)

Eles são apresentados aos *Code Talkers*, índios Navajo americanos que atuaram na Segunda Guerra Mundial, e escrevem um editorial que responda às seguintes perguntas:

1. Qual foi o papel dos *Code Talkers*?
2. O tratamento dado aos *Code Talkers* e a falta de reconhecimento após a guerra foram justos ou injustos?
3. Quais foram algumas das dificuldades que enfrentaram para encontrar emprego depois de voltar da guerra?
4. Como você acha que deixar suas comunidades nativas (o que muitos tiveram de fazer) os afetou?
5. Por que demorou até o ano 2000 para que obtivessem reconhecimento?
6. Quais são as outras maneiras, além de receber medalhas, pelas quais os *Code Talkers* poderiam ser homenageados, respeitados e lembrados?

ATIVIDADE 6.7.3**SOBERANIA**

Esta unidade começa com uma simulação em que o professor organiza os alunos em grupos de diferentes nacionalidades (atribuídas ou reais). Cada um apresenta uma lista de aspectos de sua cultura, como a língua falada em casa, os costumes e os festivais, a arte e outras formas de expressão cultural. O professor introduz sistematicamente situações em que determinados grupos são marginalizados e não têm direitos essenciais nem liberdade para expressar sua cultura. Ele pede à classe que reflita se essa prática é justa ou injusta (e por quê), como se sentem e como a situação poderia ser corrigida.

Em seguida, o professor introduz o conceito de soberania e de direito à soberania dos povos indígenas. Os alunos são divididos

em grupos, e cada um compara esse conteúdo com o próprio caso. Por fim, ele apresenta à classe o caso dos Direitos Indígenas no México e nos Estados Unidos. Ao se apresentarem, os grupos devem responder às seguintes perguntas:

1. As constituições de cada nação preveem o direito à soberania?
2. Quando o direito à soberania entrou em vigor?
3. Quais são algumas das disposições desse direito?
4. Quantos governos tribais reconhecidos existem em cada país?
5. Há reservas oficiais reconhecidas por cada um dos governos?
6. Há algum órgão ou departamento governamental que examina especificamente os assuntos dos povos indígenas em cada um dos países?
7. Quais são os direitos e benefícios das tribos?
8. Existem diferenças nos seus direitos de estado para estado? (No caso dos Estados Unidos, há diferenças.)

Os estudantes analisam o censo do México, que relata não apenas a etnia racial, mas também a etnicidade política como maneira de reconhecer os povos indígenas no país.

ATIVIDADE 6.7.4

DOIS LADOS

(Observe que esta pode ser uma atividade opcional baseada na disponibilidade de tempo e interesse da classe. Alternativamente, pode ser incluída na unidade 6.6, sobre comparações.)

Nesta atividade, os alunos são apresentados aos antecedentes da rebelião zapatista no México, em 1994. Organizados em grupos, obtêm informações sobre o Plano Puebla Panamá e as críticas a ele em 2001. Um grupo representará o governo do México e defenderá os ganhos econômicos desse investimento; o outro representará os grupos indígenas.

ATIVIDADE 6.7.5**COMPARAÇÕES**

Os estudantes realizam previamente pesquisas em profundidade utilizando vários recursos *on-line*, o censo e artigos de jornal; também comparam o *status* de povos indígenas nos Estados Unidos e no México.

Devem:

- discutir indicadores socioeconômicos, como acesso a serviços de saúde, emprego e números relacionados à educação e à graduação (podem comparar a cidade de Nova York com a cidade do México se os dados estiverem disponíveis para a segunda);
- descrever as línguas faladas nas escolas (no México, a Lei de Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas reconhece seis línguas indígenas como “línguas nacionais” com a mesma validade que o espanhol em todos os territórios em que são faladas; em relação aos Estados Unidos, deve-se estudar a Lei de Línguas Indígenas de 1990 e a história dos internatos);
- discutir a quantidade de tribos indígenas reconhecidas em cada um dos países; e
- discutir relatórios sobre racismo em ambos os países.

ATIVIDADE 6.7.6**RELATO DA DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS**

Nesta unidade, os alunos são apresentados à base da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Em particular, examinam o caso dos Estados Unidos e por que o país assinou a declaração apenas em 2007. O professor pode apresentar trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) para retomar o conceito ao final do ano e estimular o debate sobre a universalidade do documento, tendo em vista casos anteriores de exclusão de povos indígenas da legislação dos direitos humanos.

Os estudantes são apresentados a alguns procedimentos da Conferência das Nações Tribais na Casa Branca de 2010 e à desig-

nação de novembro daquele ano como Mês Nacional do Patrimônio Nativo Americano pelo presidente Barack Obama.

Os alunos criam e publicam um vídeo *on-line* de uma entrevista com um membro convidado de uma tribo nativa norte-americana. Pode-se pedir que exponha sua visão sobre os desafios que sua tribo enfrenta ao lidar com as autoridades governamentais.

RECURSOS

- http://www.pbs.org/circleofstories/wearehere/culture_gallery.html
- <http://www.pbs.org/circleofstories/educators/lesson2.html>
- <http://www.culturalsurvival.org/ourpublications/csq/article/indigenous-rights-and-self-determination-mexico>

Sétimo ano: impulsionar a mudança pela organização coletiva e pelo estudo de casos

TEMA

Compreender o poder do cidadão comum na melhoria da sociedade e do mundo.

DESCRIÇÃO

Neste ano do curso, o conceito de organização inclui a criação de uma organização e de um movimento. Estuda-se indivíduos que contribuem para a promoção dos direitos humanos e de voto e dos movimentos ambientais. Enfatiza-se seu papel como agregadores e colaboradores, verdadeiros inspiradores de mudança que trabalham com os outros – não atuam sozinhos. Os alunos aprendem sobre equidade e igualdade de gênero, sobre pessoas que estão tentando criar mudanças na política energética global e sobre o papel dos inventores como provocadores de mudanças sociais. Ao longo do ano, trabalham em um projeto amplo de aprendizagem sobre serviço comunitário com o objetivo de concretizar os estudos, e o ano culmina com um exercício de plano de negócios socialmente responsável que será implementado no oitavo ano.

CAPÍTULO ANTERIOR

Como valores e identidades moldam pessoas e instituições.

PRÓXIMO CAPÍTULO

Migração.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Organização de uma comunidade justa: perdidos em uma ilha.
2. Governança.
3. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).
4. Introdução a uma aprendizagem sobre serviço comunitário com um ano de duração.
5. O Movimento de Direitos Civis e criadores de mudança.
6. ODS 5: igualdade de gênero.
7. O movimento ambiental: transformadores de energia.
8. Inventores como transformadores.
9. Exercício de plano de negócios em empreendedorismo social.

ATIVIDADE FINAL

Com base nos princípios do *Design thinking* e na criação de planos de negócios para empreendimentos sociais, os alunos desenvolvem um projeto alinhado com um dos ODS.

UNIDADE 7.1

TÓPICO	Introdução ao Temas e organização da sala de aula
TEMAS	CIC³³: interpessoal (trabalho em equipes interculturais); hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; e ética: valores comuns
REGIÕES	Qualquer uma/todas
DURAÇÃO	Uma semana

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre a afiliação social, organizar-se para atingir um objetivo e refletir sobre as próprias práticas e interações.
2. **Inspirar** os alunos a refletir sobre as próprias práticas e interações com os outros, a fim de criar uma sala de aula com bom funcionamento e um ambiente positivo em classe.
3. **Agir** coletivamente para sustentar e permitir um ambiente positivo em sala de aula.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. discutem o que significa ter uma comunidade “boa” em funcionamento em sala de aula, os papéis dos alunos e o papel dos procedimentos e processos justos;
2. aprendem sobre o processo de votação;
3. vivenciam o processo de se organizar; e
4. aprendem sobre si mesmos e sobre o outro, em particular sobre qualidades de liderança.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os estudantes têm uma visão geral do ano para se conscientizar do foco das unidades, bem como da visão geral que

33. N. do E.: sigla de competências interculturais.

emerge ao estudá-las. Eles participam de um processo de votação para conhecer suas nuances e entender que votar é uma forma de eleger líderes e se organizar em direção a um objetivo comum. Especificamente, se organizam com pouca orientação do professor e, durante o processo, são convidados a refletir sobre a dinâmica da equipe e as diferenças que emergem.

ATIVIDADE 7.1.1

MAPA ESTRATÉGICO DO ANO

A primeira atividade serve como introdução e visão geral do ano, bem como das ideias e atividades-chave. Trata-se de uma proposta direcionada pelo professor, que fornece aos alunos um mapa e uma rota para se conscientizarem da visão geral do tema do período.

ATIVIDADE 7.1.2

QUEM SOU EU?

Os estudantes se apresentam criando e, em seguida, lendo poemas curtos do tipo “Eu sou”, com base no recurso apresentado a seguir. O *link* contém uma amostra de um típico poema “Eu sou”, ajuda o aluno a articular a própria identidade e auxilia a classe a identificar os temas comuns da identidade coletiva.

RECURSO

- O Poema “I am” [“Eu sou”], que se relaciona com as identidades dos alunos
 - <https://www.edutopia.org/blog/poetry-lesson-plan-i-am-from-elena-aguilar>

ATIVIDADE 7.1.3

ORGANIZAÇÃO

(Observe que há três variações desta proposta. O professor pode escolher uma ou combinar todas. Cada opção é diferente na abor-

dagem dos conceitos associados com a auto-organização como indivíduo e como coletivo maior.)

OPÇÃO A

1. Ao entrar na sala no segundo ou terceiro dia, os alunos encontram o professor segurando um cartaz que diz “Eu não vou falar hoje. Todas as instruções serão projetadas”. A projeção mostra o seguinte:
 1. Estávamos em uma excursão de classe para Fiji quando nosso avião caiu em uma ilha deserta. Infelizmente, nenhum dos professores ou acompanhantes adultos sobreviveu. Você tem 30 minutos para se organizar e decidir o seguinte:
 - Como você tomará decisões.
 - Como obterá comida, água e abrigo.
 - O que fará para ser resgatado e como pretende ser resgatado.
 - Quaisquer outras preocupações que possa ter.
 2. O professor fica de pé ou sentado no fundo da sala e toma notas. Quando o grupo tiver chegado a um consenso, ele apresenta as seguintes instruções:
 - “Dividam-se em cinco grupos. Usando apenas os itens na sala de aula/mochila, cada um deve construir uma torre. Vocês têm cinco minutos para fazer isso”.
 3. Depois de cinco minutos, o professor apresenta a seguinte instrução:
 - “Agora faça algo a uma torre que pertence ao outro grupo”.
 4. Como atividade para casa, os alunos refletem sobre as propostas do dia e respondem às seguintes perguntas:
 - O que você aprendeu sobre si mesmo e seus colegas?

- O que aconteceu foi realista? Por que sim ou por que não?
 - Se você estivesse perdido em uma ilha com seus colegas durante seis meses, ficaria preocupado? Por que sim ou por que não?
 - O que você gostou na forma como o grupo se organizou? Por quê? O que você não gostou em relação a isso? Por quê? Como você teria feito as coisas de maneira diferente?
 - Quem assumiu a liderança? Como?
 - Você tem outras reflexões sobre a atividade de hoje? Se sim, quais são?
2. No dia seguinte, a classe debate a atividade e discute as reflexões, observando o uso de poder e autoridade, os processos decisórios, a liderança, a participação democrática (ou falta dela), as tendências destrutivas (ou ausência delas) e assim por diante. Esta atividade será referência durante o restante do ano e pode ser revisitada no intervalo de poucas semanas, com variações. (Por exemplo, antes da unidade sobre o movimento de mulheres, crie o mesmo cenário, mas diga que apenas as meninas podem votar sobre as decisões ou conduzi-las. Observe, no entanto, que algumas dessas variações podem criar conflitos e terão de ser administradas com tato pelo professor.)

OPÇÃO B

Os alunos refletem sobre experiências positivas e negativas em sala de aula e levantam ideias sobre as causas (por exemplo, características de alunos e professores, procedimentos, processos etc.). Eles discutem e chegam a um acordo sobre os comportamentos e as normas que querem praticar e implantar em sala de aula neste ano.

1. Os estudantes recebem citações selecionadas sobre cidadania e discutem o que significa ser um bom cidadão em sala de aula. O *link* contém citações de líderes políticos eminentes de várias épocas sobre o valor da cidadania e sua importância na sociedade civil.
 - http://www.educationworld.com/a_curr/curr008.shtml

2. Eles elegem três pessoas para representá-los em todas as decisões sobre procedimentos em sala de aula nas primeiras seis a 12 semanas. Os alunos podem se candidatar ou indicar candidatos, e cada um faz um discurso breve. A ideia é realizar eleições a cada seis a 12 semanas e que o processo eleitoral se torne mais elaborado à medida que a classe aprende mais sobre processos políticos.
1. Esta atividade será referência durante o restante do ano e pode ser revisitada com variações em diferentes unidades.
 - Por exemplo, antes da unidade sobre o movimento por direitos civis, o professor pode dizer que somente os estudantes que utilizam certo tipo de cor ou determinado tipo de roupa podem votar nas decisões desse dia.

OPÇÃO C

1. Introduzir os conceitos de adesão, inclusão, exclusão e responsabilidade, e escolher qualquer lição aplicável do *Facing History and Ourselves*. O professor pode escolher entre diversos planos de aula sobre participação na sociedade a partir do banco de dados *Facing History* (<https://www.facinghistory.org/educator-resources>).

RECURSOS

- Atividade sobre estar perdido em uma ilha
 - http://www.fsec.ucf.edu/en/education/k-12/curricula/bpm/lessons/lesson01/L1_act_stranded.htm
- Atividade sobre estar perdido em uma ilha, com ênfase na economia e na distribuição de recursos
 - <http://www.lessonplanspage.com/SSSurvivalStranded45.htm>

UNIDADE 7.2

TÓPICO Governança

TEMAS Ética: confiança e ruptura de confiança nas instituições, estruturas éticas, compromisso com a igualdade e valorização do potencial humano e CIC: intrapessoal (minimizar efeitos do preconceito e habilidades de resolução de conflitos)

REGIÕES Estados Unidos, Brasil e Índia

DURAÇÃO Quatro semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre a história do voto nos Estados Unidos, a expansão do direito de voto para incluir os gêneros e todas as raças e direito ao voto em diferentes culturas.
2. **Incentivar** os alunos a se sentirem obrigados a votar quando atingirem a maioria, entusiasamá-los acerca de votar no futuro e encorajar os outros a votar, tanto pessoalmente como por meio de ação coletiva.
3. **Atuar**, demonstrando compreender o processo de votação por meio de uma análise histórica precisa e da criação de uma narrativa para os fins de uma campanha.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. identificam elementos-chave dos movimentos para expandir o direito ao voto (para mulheres e minorias), incluindo os criadores de mudança em cada movimento;
2. descrevem movimentos de votação em outras culturas;
3. observam as nuances de uma votação e compreendem que “eleições livres e justas” são um princípio fundamental da democracia;
4. identificam e articulam os métodos utilizados pelos criadores de mudança para o sufrágio universal adulto; e
5. criam uma campanha de votação e analisam suas nuances.

VISÃO GERAL

Esta unidade proporciona aos estudantes compreensão sobre o sufrágio. Por meio dos casos de vários movimentos nos Estados Unidos, eles examinam questões associadas ao preconceito e à desigualdade e começam a entender por que o voto é crucial para estabelecer legitimidade em uma democracia. Os exemplos abrangem várias partes do mundo onde o sufrágio tem sido enfatizado em contextos históricos e contemporâneos. Devem se familiarizar com criadores de mudança nos movimentos de sufrágio dos Estados Unidos e com os métodos que utilizaram. Os alunos também analisam como se vota em outros países. As atividades visam entusiasamá-los e criar um senso de responsabilidade (*ownership*) em torno da importância de votar ao atingir a maioridade.

(Observe que esta unidade sobre governança é dividida em três partes, com atividades sugeridas em cada uma delas. A terceira pode ser opcional, dependendo do tempo disponível.)

PARTE 1

SUFRÁGIO NOS ESTADOS UNIDOS

ATIVIDADE 7.2.1.1

AQUECIMENTO E INTRODUÇÃO AOS MOVIMENTOS SUFRAGISTAS

O professor dá a cada aluno um cartão com sua “identidade”. As identidades variam por raça, idade e gênero. Quase todos os cartões devem representar pessoas com direito de votar em uma eleição estadual ou federal. Inclua um cartão cuja identidade tenha 17 anos e outro que seja de um imigrante não naturalizado. Certifique-se de que apenas dois ou três estudantes tenham identidades que lhes permitiriam votar em 1790. Peça a todos que se levantem e diga o seguinte:

- “O ano é [ano atual]. Todos os cidadãos com 18 anos ou mais têm o direito de votar. Se você não tem o direito de votar, por favor, sente-se.” (O jovem de 17 anos e o imigrante não naturalizado sentam-se.)

Em seguida, apresente os seguintes cenários:

- “O ano é 1919. As mulheres não podem votar. Os nativos americanos não são cidadãos americanos e não têm permissão para votar.” (Em 1920, foi promulgada a 19ª emenda, que garantiu às mulheres o direito de votar; agora, tanto homens quanto mulheres podem votar. Em 1924, os nativos americanos foram reconhecidos como cidadãos e obtiveram o direito de votar.)
- “O ano é 1869. Os cidadãos afro-americanos, embora livres desde a Guerra Civil, não podem votar.” (Em 1870, a 15ª emenda foi promulgada e deu aos ex-escravos o direito de voto; a partir daí, homens de qualquer raça puderam votar.)
- “O ano é 1849. Se você não possui uma propriedade, não tem permissão para votar.” (Em 1850, a exigência de que os eleitores possuíssem propriedade e pagassem impostos foi revogada.)
- “O ano é 1790. Somente homens brancos e proprietários de imóveis podem votar.”

ATIVIDADE 7.2.1.2

COMPREENDER A HISTÓRIA DO DIREITO AO VOTO NOS ESTADOS UNIDOS

O professor organiza a classe em quatro grupos. Cada um pesquisa um dos seguintes movimentos sufragistas: o sufrágio feminino, o sufrágio de afro-americanos, o direito ao voto baseado na propriedade (a revogação dos requisitos de propriedade) e o sufrágio de nativos americanos. A pesquisa deve ser feita com base nas seguintes questões:

1. Quais foram os argumentos a favor e contra o sufrágio?
2. Acredita que esses argumentos eram justificáveis?
3. Por que o direito ao voto não se estendeu a esses grupos em particular?
4. Que métodos foram utilizados por cada um dos grupos para dar visibilidade a sua causa?
5. Como a concessão do direito de voto a cada um desses grupos afeta o direito de voto dos cidadãos atualmente? (Observe que

os alunos podem analisar dados demográficos do *site* do Census Bureau dos Estados Unidos para examinar tendências nas eleições ao longo do tempo: <https://www.census.gov/topics/public-sector/voting.html>.)

Com base nessas informações, cada grupo apresenta sua análise à classe, e a turma cria uma linha do tempo da história do sufrágio nos Estados Unidos.

RECURSOS

- Exemplo de plano de aula sobre o direito de voto em um contexto histórico e sobre como criar uma linha do tempo do sufrágio nos Estados Unidos
 - <http://www.history.org/history/teaching/enewsletter/volume4/september05/teachstrategy.cfm>
- *The American Memory Time Line*, que representa fatos históricos sobre cada um dos movimentos sufragistas e inclui documentos primários que os alunos podem utilizar em suas pesquisas
 - <http://www.loc.gov/teachers/classroommaterials/presentationsandactivities/presentations/timeline>
- Plano de aula de excelente qualidade sobre o sufrágio das mulheres e antecedentes sobre o voto feminino
 - <http://edsitement.neh.gov/lesson-plan/voting-rights-women-pro-and-anti-suffrage#sect-introduction>

ATIVIDADE 7.2.1.3

CRIADORES DE MUDANÇA NO MOVIMENTO SUFRAGISTA

Os grupos devem identificar os criadores de mudança em cada movimento sufragista. Cada integrante deve pesquisar uma personalidade e escrever uma breve biografia com base nas seguintes perguntas:

1. Quem é o criador da mudança e qual é seu passado?
2. Por que essa pessoa assumiu a responsabilidade no movimento sufragista?

3. Quais desafios enfrentou e como os superou?
4. Os métodos que utilizou se justificam? Os meios justificavam os fins?
5. Esses métodos são relevantes atualmente?

Uma alternativa é cada estudante assumir a *persona* do criador de mudança que escolheu para estudar. Deve haver uma personalidade em cada movimento sufragista estudado. O grupo faz uma mesa-redonda e cada integrante apresenta sua história de vida. Os demais devem lhe fazer perguntas (o que significa que esta atividade não é tipo “pingue-pongue”, mas uma conversa).

RECURSOS

- Introdução baseada em multimídia e história para as obras de Elizabeth Cady Stanton e Susan B. Anthony que explicam seus papéis no movimento sufragista
 - <http://www.pbs.org/stantonanthony/>
- Os dois últimos livros desta lista
 - <http://www.the-best-childrens-books.org/suffragette-movement.html>

PARTE 2

A EXPANSÃO DO DIREITO AO VOTO EM OUTROS PAÍSES E O USO DA DUDH PARA PROMOVER OS DIREITOS HUMANOS

ATIVIDADE 7.2.2.1

SUFRÁGIO UNIVERSAL DE ADULTOS NO MUNDO

Nesta atividade, os alunos examinam as diferenças no sufrágio universal de adultos em todo o mundo em diferentes momentos. Os grupos podem ser organizados por períodos ou regiões do mundo e criam um perfil breve explicando quem foi excluído em qual período ou país antes do sufrágio universal adulto e, em seguida, apresentam o levantamento à classe.

Exemplos podem incluir o caso do Brasil, onde os padres foram excluídos do direito ao voto, e os eventos que levaram ao su-

frágio universal formal na Índia (por exemplo, a criação da Constituição indiana após a independência).

RECURSOS

- Tabela que apresenta o sufrágio universal por país, para analisar as discrepâncias entre o sufrágio masculino e feminino em todo o mundo
 - http://en.wikipedia.org/wiki/Universal_suffrage
- Notícias recentes associadas à concessão do direito ao voto às mulheres nos Emirados Árabes Unidos e no Kuwait em 2005
- Excelente *site* com muitas informações para crianças sobre o papel das mulheres na participação política em todo o mundo por meio de diferentes estudos de caso e uma linha do tempo de diferentes movimentos sufragistas pelo voto das mulheres
 - <http://womenshistory.about.com>

ATIVIDADE 7.2.2.2

O SUFRÁGIO UNIVERSAL POR MEIO DA DUDH

Os alunos são apresentados ao artigo 21 da DUDH e particularmente à seção 3: “A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto”. As seguintes ideias-chave (entre outras) devem ser destacadas nesta discussão:

- vontade do povo e autoridade do governo; e
- eleições genuínas, livres e justas; sufrágio universal e igual; votação secreta.

RECURSO

- O subitem 3º do artigo 21 da DUDH
 - <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml#a23>

PARTE 3 CAMPANHAS PELO VOTO

ATIVIDADE 7.2.3.1 TENDÊNCIAS DE VOTAÇÃO

(Observe que esta atividade pode ser opcional, dependendo do tempo disponível.)

No laboratório de informática, a classe compila dados sobre participação dos eleitores ao longo do tempo.

Os alunos criam uma planilha com as taxas de eleição para as eleições presidenciais no Brasil, na Índia e nos Estados Unidos. Ficará evidente de imediato que a taxa de participação dos eleitores nos Estados Unidos é muito menor que as do Brasil e da Índia.

O professor deve conduzir uma discussão em torno das reações dos alunos a essa informação. (As teses sobre por que o voto diminuiu podem ser muito complicadas para alunos do sétimo ano, mas algumas das principais teorias sobre capital social, apatia e níveis de confiança entre diferentes populações podem ser discutidas.)

RECURSO

- Fonte de dados para o exame das tendências de voto
 - <http://www.idea.int/data-tools/data/voter-turnout>

ATIVIDADE 7.2.3.2 PROMOVER A VOTAÇÃO

Os estudantes pesquisam organizações que visam aumentar a participação dos eleitores. Os recursos sugeridos estão listados a seguir:

1. *Rock the Vote*, campanha que estimula um maior envolvimento dos jovens nas eleições e criar *ownership* acerca dos processos políticos nos Estados Unidos
 - <http://www.rockthevote.org>

2. *Project Vote*
 - <http://projectvote.org/?gclid=CM-v2cWc9aYCFQFM5Qo-ddRJVbg>
3. *Native Vote*, campanha de votação dirigida pelo Congresso Nacional de Índios Americanos
 - <http://www.nativevote.org>
4. *You Don't Need a Home to Vote*, campanha para aumentar o número de votantes entre a população sem-teto
 - <http://www.nationalhomeless.org/projects/vote/index.html>

Eles devem investir algum tempo observando estes e outros sites. A seguir, escolhem um deles para fazer uma pesquisa mais aprofundada. Os alunos criam um documentário ou escrevem um artigo que utilize informações de sua pesquisa para incentivar a participação dos eleitores.

UNIDADE 7.3

TÓPICO Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), criadores de mudanças que ampliaram os direitos e a visão geral dos ODS

TEMAS Hábitos mentais e de trabalho: variação dentro de grupos culturais; ética: confiança nas instituições, humildade e respeito, estruturas éticas, valor do potencial humano e importância dos pactos globais; CIC: intrapessoal (reconhecer e minimizar os efeitos do preconceito); e globalização

REGIÕES Mundo em desenvolvimento

DURAÇÃO Três semanas

OBJETIVOS E METAS

5. **Aprender** sobre a universalidade e a centralidade de necessidades e direitos humanos como expressão da certeza de que as necessidades humanas universais precisam ser atendidas. Os alunos também estudam os ODS e seu papel na garantia dos direitos.
6. **Inspirar** os alunos a tomar medidas com o objetivo de preservar a dignidade humana de outras crianças e refletir sobre como as próprias ações podem fazer a diferença no mundo.
7. **Agir**, demonstrando compreensão e valorização dos direitos, e comportar-se de maneira respeitosa e que preserva a dignidade humana.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. identificam diferenças e semelhanças em necessidades ao redor do mundo e compreendem a importância dos direitos;
2. entendem e valorizam os conceitos de dignidade, igualdade, não discriminação e justiça;
3. desenvolvem confiança, conscientizam-se sobre o valor da DUDH como quadro normativo e familiarizam-se com sua história;

4. personalizam os princípios consagrados na DUDH e observam a importância das responsabilidades na defesa dos direitos;
5. estabelecem relações entre a DUDH e os ODS; e
6. são inspirados a agir infundindo princípios e temas de direitos humanos em seus projetos de aprendizagem sobre serviço comunitário, bem como nas ações diárias em sala de aula.

VISÃO GERAL

Os estudantes iniciam a unidade estudando o que são necessidades e desejos e, por meio do intercâmbio com pares, procuram entender a centralidade das necessidades humanas. Eles já estão familiarizados com uma breve história da DUDH e com seu valor como quadro normativo para proteger os direitos de todas as pessoas. O documento também enfatiza a responsabilidade dos indivíduos em incorporar os princípios dos direitos humanos na vida cotidiana. Relações e associações com os ODS permitem reconhecê-los como expressão desses direitos.

ATIVIDADE 7.3.1

NECESSIDADES, DESEJOS E ESCASSEZ DE RECURSOS

Os alunos se conectam com colegas a distância ou com as escolas parceiras e trocam informações sobre o que precisam para ter uma vida plena. Eles criam listas de necessidades e desejos em diferentes partes do mundo. O professor propõe uma discussão sobre as seguintes questões:

1. O que são necessidades?
2. O que são desejos?
3. Existem semelhanças e diferenças entre os dois?
4. Quais são algumas das diferenças e semelhanças em relação a necessidades e desejos em todo o mundo?

A seguir, o professor pede que unifiquem todas as listas com o objetivo de identificar as necessidades mais importantes.

(Observe que ele deve desempenhar o papel de “advogado do

diabo” e levar os alunos a defender suas posições em relação ao que consideram suas necessidades. O objetivo deste exercício é que aprendam a trabalhar em colaboração por meio de diferenças e conflitos. Ele também deve ser capaz de facilitar a compreensão de que os recursos na Terra são limitados, que às vezes pode haver uma disputa por esses recursos e que os países podem querer priorizar certas necessidades em detrimento de outras.)

RECURSOS

Uma lista de necessidades identificadas por crianças na Etiópia, África do Sul, Líbano e Reino Unido criada para escolas no Reino Unido que pode ser facilmente adaptada para os objetivos desta atividade

- http://www.oxfam.org.uk/education/resources/developing_rights/files/lesson2_the_next_generation.pdf

ATIVIDADE 7.3.2

INTRODUÇÃO À DUDH

O professor apresenta os alunos à DUDH e fornece um breve histórico desse documento utilizando os recursos abaixo.

(Observe que, como a Segunda Guerra Mundial ainda não foi estudada, ele deve evitar entrar em detalhes sobre o conflito como ponto crítico para a criação da DUDH. Em vez disso, o foco deve ser a DUDH como articulação e expressão da humanidade que trabalha para respeitar e preservar os direitos e a dignidade de todos.)

Os estudantes realizam uma análise do texto do preâmbulo da DUDH, bem como do artigo 1, utilizando uma versão para crianças (ver em Recursos).

RECURSOS

- Trechos de dois filmes de animação sobre a história da DUDH e sua abrangência
 - http://www.youtube.com/watch?v=hTlrSYbCbHE&feature=player_embedded

- <http://www.youtube.com/watch?v=oh3BbLk5UIQ&feature=related>
- Texto para crianças sobre a DUDH (as duas primeiras páginas)
 - http://www.Eycb.coe.int/compasito/chapter_6/pdf/1.pdf

ATIVIDADE 7.3.3

A DUDH E OS ODS

(Há duas opções, e o professor pode usar uma ou ambas com base nos níveis de conhecimento da turma sobre os ODS.)

OPÇÃO A

Os alunos são convidados a realizar um estudo sobre os ODS e a escrever um esboço biográfico dos objetivos que responda às seguintes perguntas sobre o assunto:

1. Quando os ODS foram introduzidos? Por quê?
2. Quais são os objetivos dos ODS? O que os ODS representam coletivamente?
3. Quando os ODS devem ser alcançados?
4. Todos os ODS são igualmente importantes ou você acha que um pode ser mais importante do que os outros?

Os estudantes examinam os ODS e a DUDH e extraem as sobreposições entre os dois documentos. Eles são instigados a articular as relações diretas ou indiretas que encontrarem.

Os alunos leem o seguinte livro em quadrinhos sobre os ODS: <https://www.tes.com/worldslargestlesson/read-comic-book>

O professor revisa os ODS utilizando a lição “A Global Goals Assembly”: <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/using-the-power-of-comics/>.

(Observe que ele deve promover uma discussão para que os estudantes compreendam que os ODS são uma expressão de direitos e que sua consecução representa a viabilização dos direitos humanos consagrados na DUDH para garantir dignidade a todos os indivíduos.)

OPÇÃO B

O professor pode escolher trechos de relatórios que fazem relações entre a DUDH e os ODS.

Os estudantes também podem mapear países onde as violações de direitos humanos são comuns, identificar o progresso dos ODS nesses lugares e examinar se existem associações entre o progresso dos ODS e tais violações.

RECURSOS

- Trechos do Relatório de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas de 2000
 - <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2000>
- Trechos do Relatório de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas sobre os ODS
 - <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2003>
- O Estado dos Direitos Humanos no Mundo, Relatório Anual da Anistia Internacional
 - <http://www.amnesty.org/en/annual-report/2011>
- ODS
 - <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>
- Rastreador de progresso dos ODS e estatísticas relevantes
 - <http://unstats.un.org/unsd/mdg/Host.aspx?Content=Products/ProgressReports.htm>

RECURSOS PARA O PROFESSOR

- Exemplos de planos de aula sobre DUDH
 - http://hrwstf.org/education/Ten_UDHR_Lesson_Plans.pdf
- Exemplo de planos de aula do Unicef sobre os ODS
 - <https://teachunicef.org/teaching-materials/topic/sustainabledevelopment-goals>
- *The World's Largest Lesson*
 - <https://www.unicef.org/agenda2030/>
 - <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/>

- Ensino dos ODS
 - <https://www.populationeducation.org/content/teaching-sdgs-easy-1-2-3-sustainable-development-goals-your-classroom>
- Bom recurso da Oxfam com planos de aula (recomendado)
 - http://www.oxfam.org.uk/education/resources/change_the_world_in_eight_steps
 - <http://www.oxfam.org.uk/education/resources/sustainable-development-goals>

UNIDADE 7.4

TÓPICO Vida democrática e participação

TEMAS Hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; CIC: intrapessoal (curiosidades sobre assuntos globais e habilidades de resolução de conflitos); e CIC: interpessoal (trabalhar em equipes interculturais)

REGIÕES Mundo em desenvolvimento (desde que o projeto se relacione com os ODS)

DURAÇÃO Duas semanas a princípio e, depois, duas horas por semana, pois o tema se relaciona com o projeto final

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre as seguintes estratégias para o planejamento bem-sucedido do projeto: identificação de um problema, pesquisa, planejamento de ações, implementação, reflexão e avaliação. Os alunos entendem o processo de participação cívica vivenciando-o.
2. **Inspirar** os estudantes a assumir projetos relacionados a questões importantes para eles e a se verem como criadores de mudanças comprometidos e eficazes.
3. **Atuar**, demonstrando compreensão acerca da participação cívica por meio da conclusão de um projeto cívico experiencial.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. utilizam várias estratégias para identificar um problema e criam um projeto para ajudar a resolvê-lo. Eles pesquisam as causas-chave da questão, identificam e estabelecem relações com parceiros potenciais, planejam e executam o projeto e monitoram e avaliam continuamente seu desenvolvimento;
2. relacionam a experiência do projeto à vida cívica, especificamente, às fases de organização, campanha e ação na esfera pública; e
3. conectam o projeto aos ODS que foram tema da unidade.

VISÃO GERAL

O professor apresenta os tópicos de *Design for change* e trabalho conjunto para atingir os ODS. Coletivamente, os alunos escolhem um problema e um ODS com o qual tenham afinidade e que mobilize as pessoas. Eles identificam possíveis maneiras de fazê-lo. Ao decidir sobre um assunto ou sobre a estratégia para o projeto, utilizam habilidades e ferramentas que aprenderam anteriormente, como o processo de obtenção de consenso e a aplicação dos princípios de *Design for change*. Essa aprendizagem experiencial baseia-se nos princípios do engajamento cívico e é completamente orientada pelos alunos, com interferência mínima do professor.

ATIVIDADE 7.4.1

DESIGN FOR CHANGE

O professor lidera uma sessão sobre *Design for change* usando os seguintes recursos:

- <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/take-action/>
- <http://www.designthinkingforeducators.com>
- <http://www.designthinkingforeducators.com/toolkit>
- <https://www.ideo.com/work/toolkit-for-educators>

ATIVIDADE 7.4.2

ESCOLHA DO PROBLEMA

Os alunos revisam os ODS com o objetivo de criar um projeto. (Observe que são fornecidos exemplos no final das atividades desta unidade.) Eles pesquisam questões relacionadas aos ODS que lhes interessam. Discutem opções de temas e projetos; o professor os auxilia a definir um tema. Pode-se usar um diagrama de afinidade e criar uma “campanha” para o assunto escolhido. (Para isso, os estudantes escrevem ideias de temas e projetos em notas autoadesivas e as colam na lousa aleatoriamente. Eles as organizam em categorias mais amplas e votam em um. Ao votar, geram uma nova lista de ideias que se enquadram nessa categoria. A classe então vota para escolher uma questão, em torno da qual será construído o projeto.)

ATIVIDADE 7.4.3

INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O PROBLEMA

Uma vez escolhida a questão, os alunos realizam pesquisas específicas a respeito. Em grupos, investigam:

1. causas;
2. história;
3. ferramentas de medição e métricas; e
4. pessoas, grupos e organizações e respectivas missão e ações.

Os grupos apresentam suas pesquisas à turma. Se o problema for complexo, a classe vota em uma subquestão.

ATIVIDADE 7.4.4

LEVANTAMENTO DE IDEIAS PARA UM PROJETO PARA RESOLVER O PROBLEMA

A classe levanta ideias sobre possíveis projetos para resolver o problema. A iniciativa deve contemplar vários pontos de entrada: *educação* e *conscientização*, ação direta e interação política.

ATIVIDADE 7.4.5 (24 SEMANAS)

SEGUIMENTO DO PROJETO

Neste ponto, os alunos trabalham no projeto duas horas por semana durante 24 semanas.

O professor deve orientar a turma nas seguintes fases:

- **Fase 1** – Organização em torno de uma questão ou subquestão.
- **Fase 2** – Pesquisa geral sobre o tópico, identificação de parceiros potenciais, estabelecimento de relacionamentos com eles e realização de entrevistas.
- **Fase 3** – Circunscrição do problema a um projeto potencial gerenciável e identificação e medição de sua “linha de base”.
- **Fase 4** – Levantamento de ideias para o plano de ação do projeto e obtenção de consenso em relação aos elementos que envolvem educação e conscientização, ação direta e interação política.

- **Fase 5** – Criação de linha do tempo e cronograma.
- **Fase 6** – Implementação do plano de ação, avaliação do avanço e do impacto do projeto, e alterações.
- **Fase 7** – Avaliação e redesenho do projeto.
- **Fase 8** – Continuidade ao plano de ação redesenhado e avaliação do progresso.
- **Fase 9** – Comemoração da realização do projeto e apresentação.

Observe que os seguintes elementos de um bom projeto de aprendizagem experimental devem estar presentes em todo o percurso – foram adaptados das diretrizes do National Youth Leadership Council para a aprendizagem de serviço comunitário por Shelley Billig:

1. **Integração do currículo** – É preciso aproveitar continuamente as oportunidades de integrar o projeto às disciplinas de educação cívica, artes, linguagem, matemática, história e outras áreas, dependendo do assunto. Os alunos devem reconhecer a integração e as conexões com essas outras áreas de aprendizagem.
2. **Reflexão sobre o projeto** – Os estudantes devem refletir continuamente sobre o desenvolvimento do projeto. Eles devem ser encorajados a sugerir mudanças com base nessa reflexão, que deve ser desafiadora (e não simplesmente escrita em um diário).
3. **Ênfase no protagonismo juvenil** – O projeto deve ser dos alunos. O professor os orientará apropriadamente e os auxiliará a construir as parcerias e relacionamentos necessários, mas eles devem ter opções de escolha sobre o assunto e a iniciativa. Muitas vezes, os jovens são convidados a participar de projetos que o professor cria, o que pode ter efeitos negativos sobre os resultados desejados.
4. **Duração adequada** – Deve ser reservado tempo suficiente para o projeto. A duração da experiência está diretamente relacionada aos resultados cívicos desejados. Uma armadilha comum é não dar aos alunos tempo suficiente, caso em que o projeto terá menos impacto ou o professor assumirá o traba-

lho que eles deveriam fazer para economizar tempo. Os estudantes também devem ter a oportunidade de construir relacionamentos que se estendam além da duração da iniciativa. Além disso, deve haver uma oportunidade para redesenhá-lo ou fazer planos adicionais com base no impacto inicial e na avaliação por parte da turma.

RECURSOS

- *What Kind of Citizen?*, de Joel Westheimer e Joseph Kahne, uma leitura essencial
 - http://engagestudiothinking.files.wordpress.com/2010/03/threekindsofcitizenship_excerpt.pdf
- Observe que, embora esta não seja uma unidade de aprendizagem de serviço à comunidade, essa literatura oferece grande quantidade de informações sobre melhores práticas e recursos para professores:
 - CIRCLE
 - <http://www.civicyouth.org/ResearchTopics/research-topics/service-learning>
 - National Service Learning Clearinghouse
 - <https://gsn.nylc.org/clearinghouse>
 - National Society for Experiential Education
 - <http://www.nsee.org/>
 - Association for Experiential Education
 - <http://www.aee.org>

EXEMPLOS DE PROJETOS

1. QUADRINHOS CONTRA O PRECONCEITO EM RELAÇÃO AO HIV/AIDS

Depois de analisar o preconceito enfrentado pelas pessoas com Aids, os alunos do quinto ano decidiram ensinar aos colegas mais novos sobre aceitação e respeito. Em seu projeto, os estudantes pesquisaram com o auxílio de organizações locais de saúde; criaram um personagem e uma história em quadrinhos para ensinar os colegas a tratar as pessoas com HIV/Aids com respeito. Foram distribuídos exemplares nas turmas e em um evento comunitário.

As mensagens de prevenção eram um componente-chave da história em quadrinhos e proporcionaram aos alunos a oportunidade de expressar suas opiniões e criatividade.

(Observe que esta atividade é adaptada de *The Complete Guide to Service Learning*, Copyright © 2004 Cathryn Berger Kaye. Utilizada com permissão da *Free Spirit Publishing Inc.*, Minneapolis, MN (866) 703-7322. www.freespirit.com.)

2. DECLARAÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

Com base no estudo da Declaração dos Direitos da Criança e da DUDH, os alunos realizaram diversos projetos. Por exemplo, definiram um local e o tornaram um marco da paz mediante uma homenagem, organizaram um prêmio/festival relacionado à questão da paz e apresentaram uma peça de teatro sobre o caso de trabalho infantil que fez a administração escolar do distrito decidir não adquirir bolas fabricadas por crianças.

Os projetos devem basear-se nas habilidades de falar, entrevistar e fotografar dos alunos e exigir discussões, reflexões e análises.

3. AUTOMÓVEIS E IMPACTO NA QUALIDADE DO AR

Os alunos de *high school* de Vermont monitoraram a qualidade do ar no entorno de sua escola e, após encontrar altos níveis de poluentes, identificaram veículos que andavam em baixa velocidade (por exemplo, ônibus) como fonte da poluição. Como plano de ação, apresentaram suas conclusões e recomendações de providências para a diretoria da escola, bem como para a secretaria estadual de transporte: <http://www.kidsconsortium.org/minigrant-projectexamples.php>.

UNIDADE 7.5

TÓPICO	Movimento de direitos civis e agentes de mudança
TEMAS	CIC: interpessoal (empatia); CIC: intrapessoal (reconhecer e minimizar os efeitos do preconceito); ética: marcos éticos, valores comuns, compromisso com a igualdade, valor do potencial humano e compromisso de apoio aos direitos humanos; hábitos mentais e de trabalho; inovação e criatividade; e artes: artes visuais e literatura
REGIÕES	Estados Unidos, Índia, Mianmar, África do Sul e mundo (com base em violações de direitos humanos)
DURAÇÃO	Quatro semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre o movimento dos direitos civis e seus temas, bem como as abordagens adotadas pelos agentes de mudança em todo o mundo na defesa dos direitos humanos e dos ODS.
2. **Inspirar** os alunos a efetuar mudanças em uma questão importante para eles com base nas diferentes abordagens utilizadas por vários agentes de mudança.
3. **Agir**, demonstrando compreender os meios pelos quais é possível produzir mudanças e refletir sobre a direção que querem dar a seus projetos.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. identificam fases importantes do movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, bem como a importância do trabalho do movimento de defesa do direito à igualdade;
2. reconhecem os responsáveis por mudanças em cada uma dessas fases e as diferentes abordagens adotadas para garantir que o movimento pelos direitos civis se tornasse um movimento de massas;

3. compreendem a natureza de diferentes violações de direitos humanos e demonstram compreensão do estado atual dos direitos humanos no mundo; e
4. interagem com ativistas da vida real e comparam a relevância dos diferentes métodos utilizados ao longo do tempo.

VISÃO GERAL

Por meio do estudo do movimento de direitos civis nos Estados Unidos, os alunos tomam conhecimento das violações do direito fundamental à igualdade. Eles examinam os vários pontos de inflexão no movimento e exploram por que foram eventos relevantes. São apresentados aos vários tipos de violação de direitos humanos no mundo, bem como a agentes de mudança do passado e da atualidade que tiveram papel relevante na manutenção desses direitos e que trabalharam para que fossem criados os ODS. Por meio de sessões interativas com agentes de mudança, esta unidade pretende introduzir os estudantes a múltiplas abordagens para defender os direitos humanos e os ODS.

(Observe que a atividade 7.5.1 deve ter um prazo. Assim, o professor pode optar por tornar a atividade 7.5.2 opcional e adicionar partes dela à atividade 7.5.3.)

ATIVIDADE 7.5.1

O MOVIMENTO DOS DIREITOS CIVIS:

A HISTÓRIA E OS AGENTES DE MUDANÇA

Os alunos aprendem sobre o movimento de direitos civis e os principais pontos de inflexão de sua história. Eles também pesquisam os agentes de mudança em cada um desses eventos-chave. Observe que já existem muitos planos de aula e unidades disponíveis *on-line*. Alguns estão listados em Recursos.

A mola condutora desta unidade são os movimentos de direitos civis como resposta à violação fundamental do direito à igualdade. Ao final, os estudantes devem compreender que, apesar da expressão dos direitos na DUDH, uma declaração universal nem sempre se traduz na preservação e prática desses direitos. Eles

também devem entender que é necessário que todas as pessoas tomem medidas e se esforcem para incorporar esses princípios e assegurar que todos sejam tratados com igualdade, respeito e dignidade. As atividades devem se basear na literatura e na música modernas, e os alunos devem examinar atentamente essas expressões artísticas. A atividade se encerra com o movimento sufragista feminino, que se relaciona diretamente com a próxima unidade, no ODS 5 e na igualdade de gênero.

Observe que é possível incluir uma atividade opcional. O professor seleciona músicas de qualquer um dos recursos a seguir (ou de outros), ensina-as aos alunos e canta com eles. As letras de cada canção podem ser impressas e estudadas dentro de contextos históricos e culturais. Os estudantes são convidados a expressar com suas palavras como o conceito de liberdade é evidenciado em cada uma delas. Os recursos para esta atividade opcional estão listados a seguir.

RECURSOS

- *Facing History and Ourselves* é um excelente recurso que tem conexão com vários planos de aula, bem como com o currículo das escolas públicas de Boston sobre direitos civis (um currículo de 268 páginas para alunos de décimo ano que pode ser adaptado com base nas necessidades da classe)
- Série de documentários da PBS sobre direitos civis. É um rico material de leitura para crianças, bem como ferramenta audiovisual que pode ser usada em classe
- Unidade sobre movimento de direitos civis e série *Eye on the Prize* da PBS, desenvolvida pelo Yale-New Haven Teachers Institute. O material aborda a questão em detalhes – não abordados ainda nessa faixa etária, mas ainda assim interessantes para discussão
 - <http://teachersinstitute.yale.edu/curriculum/units/1992/1/92.01.03.x.html>
- Base de dados de planos de atividade sobre direitos civis
 - <http://www.multcolib.org/homework/civilrights/lessons.html#civilrights>

- “Freedom Songs of Civil Rights”, do *Eyes on the Prize* da PBS, recurso que descreve como os educadores podem utilizar canções sobre direitos civis para ensinar contextos históricos, políticos e sociais do movimento de direitos civis
 - <http://civilrightssongs.blogspot.com/2014/11/hold-on-keep-your-eyes-on-prize-civil.html>

ATIVIDADE OPCIONAL 7.5.2

VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Em grupos, os estudantes pesquisam vários tipos de violação de direitos humanos e seu *status* em todo o mundo.

RECURSOS

- Em vídeo
 - <http://www.pbs.org/wnet/wideangle/category/episodes/by-topic/human-rights/page/2/>
- O Estado dos Direitos Humanos no Mundo, relatório anual da Anistia Internacional
 - <https://www.amnesty.org/en/latest/research/2016/02/annual-report-201516>

ATIVIDADE 7.5.3

AGENTES DE MUDANÇA

Os alunos são apresentados aos agentes de mudança, indivíduos que lutaram para proteger e salvaguardar os direitos humanos. Algumas personalidades que podem servir de referência para a discussão são:

1. Nelson Mandela
2. Mahatma Gandhi
3. Eleanor Roosevelt
4. Aung San Suu Kyi
5. Cidadãos indianos que abordaram a intocabilidade e derrubaram as barreiras de castas

- <http://www.viewchange.org/videos/the-untouchables-breaking-down-caste-barriers-in-india>
- 6. Jovens que produzem mudanças
 - <http://www.youthforhumanrights.org>
- 7. Craig Kielburger da *Free the Children*
 - <http://www.freethechildren.com/getinvolved/youth/craig>

Os alunos podem estudar esses agentes de mudança utilizando uma rubrica para responder às seguintes perguntas:

1. Quem são essas pessoas? O que têm de especial?
2. Qual direito humano tentavam proteger?
3. Que métodos utilizaram?
4. Os métodos utilizados são aplicáveis e relevantes nos tempos atuais?

Os alunos pesquisam a biografia desses indivíduos, e alguns os personificam em sala, enquanto os outros os entrevistam (utilizando as perguntas orientadoras da lista anterior). Isso ajuda os estudantes a se familiarizar com a prática da entrevista e os prepara para conversar com ativistas reais que serão convidados a participar da aula.

Posteriormente, os agentes de mudança da vida real na região de Nova York (ou qualquer outra cidade relevante) que atuam no campo dos direitos humanos ou dos ODS são convidados a visitar a classe. (Observe que é possível promover uma parceria com organizações como a Anistia Internacional ou a Human Rights, ambas com grandes escritórios na cidade, o que permitirá ao professor trazer ativistas reais à sala de aula.)

Os alunos podem debater ou refletir, anotando no diário, sobre as diferenças entre essas pessoas e as que eles já estudaram. Para isso, devem abordar as seguintes questões:

1. Quais são as semelhanças e diferenças entre os agentes de mudança?
2. Que abordagens adotaram para salvaguardar os direitos humanos?

3. Por que eles decidiram agir e assumir essa responsabilidade?
4. O que significa assumir responsabilidade para você?
5. Que tipo de responsabilidade você gostaria de assumir no movimento global de direitos humanos? (Observe que essas reflexões devem ser documentadas e utilizadas para guiar os estudantes em seus projetos de serviço comunitário, que pode ser uma unidade muito poderosa e mobilizadora, se feita adequadamente e se eles forem guiados no exercício de reflexão de maneira que se sintam otimistas e estimulados a agir.) Os alunos também podem ler sobre iniciativas de outras crianças ao redor do mundo para produzir mudanças. Consulte o livro *Real Kids, Real Stories, Real Change: Courageous Actions Around the World*.
 - <http://www.amazon.com/exec/obidos/ISBN=1575423502/bravegirlsandstrA>.

UNIDADE 7.6

TÓPICO ODS 5, igualdade de gênero e empoderamento das mulheres

TEMAS CIC: interpessoal (identidade e cultura própria e identidade e cultura do outro); CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais, reconhecer o preconceito e minimizar seus efeitos); ética: compromisso com a igualdade e os valores comuns; hábitos mentais e de trabalho: adoção de perspectiva transcultural); desenvolvimento econômico; e globalização

REGIÕES Mundo em desenvolvimento (uma vez que esta unidade enfatiza o ODS 5)

DURAÇÃO Duas semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre a importância da igualdade de gênero e seus vínculos com os outros ODSs.
2. **Inspirar** os alunos a tratar a todos igualmente e com respeito e a refletir sobre como pequenas ações e comportamentos podem fazer diferença no combate aos estereótipos de gênero.
3. **Agir** com sensibilidade em relação aos gêneros e demonstrar compreensão sobre a importância de tratar homens e mulheres de forma igualitária.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. tomam conhecimento da importância do ODS 5, suas metas e seus indicadores;
2. estabelecem relações entre a desigualdade de gênero e a desigualdade social, política e econômica;
3. compreendem a relevância e a necessidade do empoderamento das mulheres e seu papel no desenvolvimento nacional, internacional e global;

4. interagem entre si de forma sensível em relação ao gênero;
5. examinam a natureza dos desafios e as lacunas entre gêneros em diferentes partes do mundo; e
6. desenvolvem a capacidade de reflexão para compreender os papéis dos gêneros na sociedade e identificar o papel que eles querem desempenhar no sentido de reduzir as desigualdades.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos são apresentados às várias dimensões da desigualdade de gênero em todo o mundo. Eles examinam o ODS 5, seus objetivos e medidas. Estabelecem relações com outras unidades nas quais conheceram mulheres criadoras de mudanças que fizeram a diferença nas diversas esferas do desenvolvimento humano. Por meio de mapas interativos e materiais audiovisuais, os estudantes examinam as tendências das diferenças de gênero em todo o mundo. Com o recurso da literatura, os alunos desafiam seus próprios preconceitos em relação aos papéis de homens e mulheres na sociedade e tornam-se mais críticos e conscientes da diferença que podem fazer ao desafiar alguns papéis e noções preconcebidas.

ATIVIDADE 7.6.1

INTRODUÇÃO À DESIGUALDADE DE GÊNERO E AO OSD 5

Os alunos interagem com colegas de diferentes partes do mundo para examinar atentamente:

1. As tarefas domésticas das crianças em seus respectivos países.
2. Os postos de trabalho que só homens ou só mulheres desempenham e os que são ocupados por ambos.
3. Se o país tem uma história de mulheres em lideranças políticas.
4. A proporção entre homens e mulheres no país.

Tomando essas informações como base, os alunos criam perfis de países e os apresentam à turma.

Com o auxílio de um mapa interativo, o professor introduz o conceito de lacuna de gênero global e solicita que eles façam um estudo detalhado do que a DUDH e os ODSs dizem sobre o papel dos gêneros e a igualdade.

Os estudantes podem ler obras que desconstruem estereótipos de gênero (ver em Recursos) e refletir por que razão os personagens podem ou não desempenhar certas funções.

RECURSOS

- Plano de aula “Mission Gender Equality”
 - <https://www.tes.com/worldslargestlesson>
- Livro de Jimmy Carter e TED Talk sobre a violência contra as mulheres *A Call to Action. Women, Religion, Violence and Power*
 - https://www.ted.com/talks/jimmy_carter_why_i_believe_the_mistreatment_of_women_is_the_number_one_human_rights_abuse Language=pt
- Exemplo de planos de aula e ideias para a introdução de conceitos relacionados à desigualdade de gênero
 - <http://www.thirteen.org/edonline/wideangle>
- Literatura relevante neutra em questão de gênero
 - <http://journal.naeyc.org/btj/200303/Books4Children.pdf>
 - http://genderequalbooks.com/Brave_Girls_book_list.html

ATIVIDADE 7.6.2

EXAMINANDO AS DIMENSÕES DA IGUALDADE DE GÊNERO

A classe pode ser dividida em três grupos para examinar aspectos diferentes da igualdade de gênero, como explicado a seguir.

GRUPO A. Gênero e Educação

1. Os alunos deste grupo leem sobre um dia na vida das meninas em todo o mundo. Escolha uma das seguintes leituras:
 - a. Nicarágua (http://www.unicef.org/dil/haitza/haitza5_content.html).
 - b. Índia e escola noturna (<https://mass.pbslearningmedia.org/>)

resource/wa08.socst.world.glob.lpspeakout/girls-speak-out/#.WZOtLD597IU).

- c. Benin (<https://mass.pbslearningmedia.org/resource/wa08.socst.world.glob.lpspeakout/girls-speak-out/#.WZOtLD597IU>).

A partir da leitura, eles observam as semelhanças e as diferenças na vida dessas meninas e a razão para tais circunstâncias educacionais.

2. Os estudantes fazem uma encenação, tomando decisões difíceis para responder à pergunta de Jaya sobre poder ir à escola. Esse exercício examina a decisão de enviar Jaya para a escola do ponto de vista de diferentes membros de sua família e traz à luz os custos de oportunidade associados à escolaridade e algumas razões pelas quais as crianças podem abandonar os estudos ou não se matricular na escola nos países em desenvolvimento.
 - http://www.oxfam.org.uk/education/resources/change_the_world_in_eight_steps/files/goal_3.pdf
3. Eles também recolhem estatísticas convincentes sobre as taxas de matrícula de meninas no primário em todo o mundo. (Consulte os relatórios anuais do Unicef sobre a situação das crianças no mundo: <http://www.unicef.org/sowc2011>.)

GRUPO B. Gênero e Saúde

1. Os alunos deste grupo comparam mapas que indicam o acesso a cuidados básicos de saúde com mapas que apresentam a desigualdade de gênero no mundo.
2. Eles devem prestar atenção a quaisquer inter-relações entre cuidados de saúde e proporção entre homens e mulheres.
3. Os estudantes também realizam pesquisas sobre desnutrição entre meninas e mulheres, infanticídio feminino e HIV/Aids.

GRUPO C. Desigualdade Econômica e Gênero

1. Neste grupo os alunos participam de uma discussão sobre o que significa desigualdade econômica e aprendem a traçar mapas de gênero mundiais que indiquem a porcentagem de

mulheres que podem, por exemplo, possuir terras, receber pagamento igual ao dos homens e manter empregos.

2. Eles realizam pesquisas sobre o conceito de microfinanciamento e como isso é benéfico para as mulheres em todo o mundo em desenvolvimento. Em classe, os alunos discutem os vídeos listados a seguir e explicam por que acham que a capacitação econômica das mulheres é importante.
 - a. Libéria (<http://www.viewchange.org/videos/liberia-microfinance>)
 - b. Afeganistão (<http://www.viewchange.org/videos/kandahar-treasure>)

ATIVIDADE 7.6.3

GÊNERO E DESENVOLVIMENTO

1. A classe se reúne para discutir os vínculos entre pobreza, educação, saúde, igualdade de gênero e desenvolvimento global. O professor conduz os alunos por esses vínculos e os ajuda a estabelecer relações entre eles, em um jogo de efeitos em cadeia.
2. Os estudantes podem trabalhar em projetos com colegas de todo o mundo para examinar o *status* das meninas e mulheres jovens em diferentes partes do mundo e traçar conexões semelhantes. Os seguintes vídeos podem ser exibidos para orientar a reflexão:
 - a. *The Girl Effect*
 - <http://www.youtube.com/watch?v=1e8xgF0JtVg>
 - http://www.youtube.com/watch?v=WIVmE4_KMNw&feature=relmfu
 - b. *Women's Empowerment in Nigeria*
 - http://www.youtube.com/watch?v=O9M9seZ497U&feature=player_embedded
 - c. Vídeos de outros países
 - <http://www.viewchange.org/videos?t=gender>
3. Os alunos também podem ler partes dos relatórios do Pnud e estudar o recém-criado Índice de Desenvolvimento de Gênero

- <http://hdr.undp.org/en/content/gender-inequality-index-gii>

ATIVIDADE 7.6.4

REFLETINDO SOBRE MEU PAPEL

Os alunos escrevem um texto que responda às seguintes perguntas:

1. Quais são seus pontos fortes e fracos?
2. Seu gênero teve influência em seus pontos fortes e fracos?
3. As forças e fraquezas estão ligadas ao gênero?
4. Qual é o papel dos meninos e dos adolescentes do sexo masculino na promoção da igualdade de gênero?
5. Qual é o papel das meninas e das adolescentes na promoção da igualdade de gênero?

UNIDADE 7.7

TÓPICO Energia e movimentos ambientais

TEMAS Risco global: ambiente; globalização; e CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais)

REGIÕES Estados Unidos, Índia, Quênia e Malawi

DURAÇÃO Três semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre movimentos ambientais e seus defensores, bem como sobre fontes de energia.
2. **Incentivar** os alunos a pensar sobre o papel que podem desempenhar na preservação do meio ambiente, particularmente quando se trata de escolhas energéticas.
3. **Agir**, avaliando de forma crítica as informações, frequentemente politizadas, sobre energia que são apresentadas como verdadeiras.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. se familiarizam com aspectos importantes de um movimento ambiental e conhecem o histórico do movimento ambiental norte-americano moderno. Eles também percebem semelhanças e diferenças nos movimentos ambientais na Índia, no Quênia e nos Estados Unidos;
2. tomam conhecimento do Plano Pickens;
3. identificam tendências no modelo energético desde 1945;
4. verificam a credibilidade das informações de diferentes fontes;
5. demonstram compreensão da ligação entre energia, guerras e política, bem como da relação entre o uso de energia e o estilo de vida; e
6. avaliam os custos e benefícios de diferentes fontes de energia.

VISÃO GERAL

Os alunos são apresentados a diferentes movimentos ambientais em todo o mundo e a suas características. Eles devem ser capazes de identificar os agentes de mudança em cada um desses movimentos e suas abordagens para chamar a atenção e obter apoio. Por meio de uma análise de determinadas escolhas sociopolíticas, econômicas e pessoais que os indivíduos e as sociedades fazem coletivamente, eles podem perceber essas inter-relações e o modo como elas afetam as escolhas das comunidades e sociedades por determinada fonte de energia. Usando perfis de países e regiões, os estudantes analisam tendências e dados para examinar as fontes energéticas em várias partes do mundo e formam hipóteses sobre essas diferentes tendências. Eles também trabalham para criar um plano de energia eólica por meio do estudo de T. Boone Pickens e William Kamkwamba. Outros agentes de mudança introduzidos nesta unidade incluem o vencedor do prêmio Nobel Wangari Maithai e os ativistas do movimento Chipko na Índia.

ATIVIDADE 7.7.1

OS MOVIMENTOS CHIPKO E CINTURÃO VERDE E O PAPEL DAS MULHERES NESSES DOIS CONTEXTOS

Os alunos:

1. aprendem sobre o importante papel que as mulheres desempenham nos movimentos ambientais em três países;
2. identificam como as mulheres, em particular as menos favorecidas, se tornaram agentes de mudança; e
3. determinam as diferentes circunstâncias que podem motivar os agentes de mudança.

Os alunos pesquisam a vida das mulheres que produzem mudanças em movimentos ambientais (por exemplo, Rachel Carson e Wangari Mathai) e comparam suas diferentes circunstâncias e oportunidades. Em seguida, estudam os fundadores do Movimento Chipko da Índia e o que se sabe sobre suas vidas, circunstâncias e oportunidades. A classe então discute se os movimentos devem nascer por necessidade, interesse ou algum outro fator.

ATIVIDADE 7.7.2

O MOVIMENTO AMBIENTAL NORTE-AMERICANO MODERNO

Os alunos:

1. aprendem sobre as principais figuras e eventos do movimento;
2. avaliam criticamente as fontes quanto a confiabilidade, integridade e propósito tendencioso; e
3. analisam o que constitui um movimento e como os movimentos ganham poder.

Eles tomam conhecimento do movimento ambiental norte-americano moderno. Podem comparar a evolução do movimento, conforme apresentada por diferentes fontes, incluindo PBS, World Watch, Wikipédia e outras (ver Recursos). Os estudantes comparam e contrastam as linhas do tempo. Procuram figuras e eventos comuns, bem como diferenças entre as linhas do tempo. Em grupos, os estudantes usam a internet para encontrar fontes seguras para pesquisar eventos e dados na história do movimento ambiental moderno. Então, eles avaliam as diferentes linhas do tempo que observaram para determinar se alguma delas tem uma agenda ou conta uma história melhor que as outras.

RECURSOS

- Linhas do tempo do movimento ambiental moderno
 - > www.pbs.org/wgbh/americanexperience/features/timeline/earthdays
 - > <http://www.worldwatch.org/brain/features/timeline/timeline.htm>
 - > http://en.wikipedia.org/wiki/Environmental_movement

ATIVIDADE 7.7.3

OPÇÕES DE ENERGIA

Nesta atividade, os alunos têm uma visão sobre as diferentes fontes de energia, avaliação de custo/benefício e padrões de consumo em todo o mundo.

Os estudantes visitam o *site* energy.gov e, em pequenos grupos, utilizam esse e outros recursos para pesquisar fontes energéticas, incluindo bioenergia, carvão, fusão, hidrogênio, gás natural, petróleo, energia geotérmica, hidrelétrica e energias renováveis. O professor explica o conceito de custo/benefício: que uma forma de fazer escolhas é comparar o quanto determinada opção pode custar com os benefícios que pode gerar. Devem ser computados fatores como a produção, a segurança mundial, os benefícios e custos humanos, de saúde, econômicos e ambientais, entre outros. Os alunos são desafiados a determinar um meio de avaliar os benefícios a longo e curto prazo e os custos de cada escolha. Em seguida, o professor orienta a turma a observar os padrões de consumo de energia em todo o mundo utilizando uma ferramenta como os balanços de energia de 2007 da ONU e perfis de eletricidade (<http://unstats.un.org/unsd/energy/balance/Default.htm>).

O professor propõe uma discussão com as seguintes perguntas:

1. Por que alguns países utilizam mais energia que outros?
2. Por que alguns países utilizam tipos de energia diferentes de outros?
3. Como essas tendências se comparam por região?
4. Que regiões ou países tendem a ser melhores para o ambiente em termos de consumo de energia?
5. Existem associações entre tipos de energia e zonas de conflito?
6. Observe que uma das oportunidades desta atividade é mostrar como as escolhas energéticas podem ter um efeito profundo na vida humana. De todas as maneiras possíveis, traga à luz as vantagens e desvantagens da escolha em termos de segurança global (por exemplo, países devastados pela guerra e petróleo), condições de trabalho (por exemplo, as históricas minas de carvão em Appalachia) e meio ambiente (por exemplo, desertificação e seca em consequência de alterações climáticas).

ATIVIDADE 7.7.4

O PLANO PICKENS E O MENINO QUE APROVEITOU O VENTO

Nesta atividade, os alunos aprendem a avaliar criticamente a persuasão de um argumento.

Os estudantes são informados sobre a vida de T. Boone Pickens e William Kamkwamba e suas trajetórias para se tornarem ativistas da energia eólica. Primeiramente, utilizando o que aprenderam na atividade anterior, eles discutem em grupo sobre o que iriam querer e precisar ao tomar uma decisão sobre um plano de energia. Em seguida, visitam os *sites* pickensplan.com e williamkamkwamba.typepad.com para avaliá-los do ponto de vista da persuasão. Eles observam se esses *sites* fornecem todas as informações de que precisam para tomar uma decisão e discutem quais informações adicionais esses *sites* oferecem.

RECURSOS

- *Advanced Placement Environmental Science*, Tópico V: *Energy Resources and Consumption*
 - <https://apstudent.collegeboard.org/apcourse/ap-environmental-science/course-details>
- *Frontline's "The Spill"* (episódio de 60 minutos)
- *World Development Report 2010: Development and Climate Change*
- *PBS's Earth Days* (filme de duas horas)

UNIDADE 7.8

TÓPICO Compra coletiva de energia e responsabilidade social empresarial

TEMAS CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; desenvolvimento econômico; globalização; e política

REGIÕES Organização dos Países Exportadores de Petróleo (Opep)

DURAÇÃO Três semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre compra coletiva como meio de participar da sociedade e como ela deu origem a programas de responsabilidade social empresarial (RSE).
2. **Inspirar** os alunos a pensar sobre seus hábitos de consumo e o poder por trás dessas escolhas.
3. **Agir** como consumidores críticos e esclarecidos.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. compreendem o poder dos consumidores;
2. são apresentados à história, ao poder, aos objetivos e membros da Opep;
3. examinam os conceitos de oferta e demanda; e
4. analisam as nuances da responsabilidade social empresarial, incluindo o fato de ser utilizada como instrumento de marketing, e avaliam os programas de RSE.

VISÃO GERAL

Por meio de um jogo interativo, os alunos assimilam o conceito de poder de compra, bem como o papel da RSE na comunicação com os clientes. Os estudantes entendem o poder dos consumi-

dores, sua importância para as organizações que vendem bens de consumo e de que maneiras podem influenciar as empresas a usar meios de produção éticos. Em uma pesquisa sobre a Opep, os alunos aprendem os conceitos básicos de demanda e oferta de petróleo e como os países trabalham coletivamente para garantir a estabilidade de preços na economia global.

ATIVIDADE 7.8.1

PODER DE COMPRA

O professor dá a cada aluno uma certa quantia em “dinheiro”. Cada estudante poderá comprar produtos de uma loja em sala de aula. Cada produto é produzido por uma empresa diferente, e cada empresa tem um cartão de perfil que os alunos não estão autorizados a ver. O professor explica que, toda vez que gastam um dólar em mercadorias de determinada empresa, essa empresa será capaz de usar uma parcela desse dólar para se expandir e, assim, se tornar maior e mais poderosa. Na primeira rodada, há uma quantidade igual de cada produto. Antes da segunda rodada, o professor adiciona mais um produto para cada 2 dólares gastos na primeira rodada. Portanto, a empresa mais popular terá uma parte maior do espaço de prateleira. Os alunos recebem mais dinheiro para gastar na segunda rodada, e o professor aumenta novamente o número de produtos populares. Na terceira rodada, o professor coloca um cartão com o perfil da empresa na frente de cada produto e dá à turma mais dinheiro para gastar. Alguns perfis de empresas falam sobre os salários justos que pagam aos seus trabalhadores e as tecnologias de manufatura sustentáveis que usam. Perfis de outras empresas informam sobre como elas mantêm os custos baixos usando mão de obra barata no exterior. Na terceira rodada, os estudantes usam os perfis da empresa para fazer decisões de compra e, em seguida, o professor reabastece o suprimento de produtos como antes. Na quarta rodada, no entanto, o professor coloca notícias elogiando as empresas por responsabilidade social ou denunciando-as por práticas reprováveis como o trabalho infantil e más condições de trabalho. Depois que os alunos gastam seu dinheiro, o professor pergunta à classe quais empresas foram

bem-sucedidas quando poucas informações estavam disponíveis, comparando com o desempenho obtido quando mais dados foram apresentados.

Uma atividade alternativa que atende a muitos objetivos de aprendizagem e pode ser utilizada no lugar desta é o *Stock Market Game* (www.stock-marketgame.org). Com base no tempo disponível, como atividade de acompanhamento, os alunos podem realizar pesquisas sobre as iniciativas de RSE de seu fabricante favorito de guloseimas ou roupas.

ATIVIDADE 7.8.2

O PREÇO DA GASOLINA – O QUE ESTÁ POR TRÁS DISSO?

Com esta atividade, os alunos aprendem sobre a Opep, os fundamentos da oferta e da procura, e as formas como vários países se organizaram em torno dessa questão.

Use este plano de aula para aprender sobre a Organização dos Países Exportadores de Petróleo e os muitos fatores, incluindo a demanda (que é outra maneira de observar o poder de compra coletivo), que influenciam os preços dos combustíveis: <http://www.econedlink.org/lessons/index.php?lid=664&type=afterschool>

UNIDADE 7.9

TÓPICO Inventores como agentes de mudança e tecnologias sustentáveis

TEMAS Habilidades mentais e de trabalho: inovação e criatividade; ética: valores comuns; e risco global; meio ambiente

REGIÕES Qualquer uma/todas

DURAÇÃO Quatro semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Saber** como as invenções podem levar a rápidas mudanças sociais e ambientais.
2. **Inspirar** os alunos a planejar um futuro em que as novas tecnologias ajudem a preservar o meio ambiente.
3. **Agir**, tomando cada vez mais consciência das tecnologias que utilizam e seu impacto sobre o meio ambiente.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprendem sobre inventores que foram ativistas ambientais;
2. compreendem que a mudança é provocada por pessoas de áreas muito diversas e por meio de diferentes abordagens;
3. examinam como algumas tecnologias cotidianas tornaram-se mais amigáveis ao ambiente devido à oferta e à procura; e
4. são inspirados a trabalhar em conjunto para executar um plano e criar suas próprias invenções.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos examinam uma tecnologia do cotidiano em profundidade. Eles analisam seu inventor, as situações que levaram à sua criação, duas variações dela e como se popularizou. Traçam o progresso da invenção ao longo do tempo e examinam seu impacto em cada etapa da evolução. Além dessa análise e de

estudar os problemas ambientais existentes, os estudantes devem imaginar como essa tecnologia será vista daqui a 50 anos.

ATIVIDADE 7.9.1

PROJETANDO UM FUTURO AMIGÁVEL

Os alunos devem se reunir em grupos para pesquisar uma tecnologia do cotidiano. Eles podem pesquisar sobre lâmpadas, câmeras ou outra, cobrindo as seguintes áreas:

1. O(s) inventor(es)
 - a. Informações biográficas e formação
 - b. Colaboradores
 - c. Inspirações e/ou pioneiros que ajudaram a pavimentar o caminho para o inventor

2. A ideia
 - a. A primeira iteração da ideia
 - b. A gênese/concepção da ideia
 - c. Os primeiros defensores da ideia

3. A invenção
 - a. A primeira versão da invenção
 - b. Os recursos necessários para a invenção (incluindo mão de obra, competência, matérias-primas e financiamento)
 - c. Os inconvenientes da invenção inicial

4. A divulgação
 - a. Como a invenção “pegou”
 - b. Quem a comercializou e para quem
 - c. Como se popularizou rapidamente

5. A evolução da invenção
 - a. Como a invenção mudou ao longo do tempo
 - b. Como ficou melhor e pior
 - c. Qual será seu aspecto futuro

6. O impacto da invenção
 - a. Como afetou a sociedade
 - b. Como tem influenciado a cultura
 - c. Novas invenções que foram possíveis por sua causa

Os estudantes devem mostrar a tecnologia e seus aspectos em diferentes estágios e, então, tentar imaginar como ela será vista em 50 anos. Ao final, apresentam a evolução da tecnologia para o restante da classe.

RECURSOS

- Buckminster Fuller Institute
 - <http://www.bfi.org>
- *American Masters* “Bucky Fuller” da PBS
 - <http://www.pbs.org/wnet/americanmasters/episodes/r-buckminster-fuller/about-r-buckminer-fuller/599>

Oitavo ano: migração

TEMA

Os povos e os movimentos migratórios.

DESCRIÇÃO

Neste ano do curso, os alunos são apresentados ao conceito de empreendedorismo social e construirão um empreendimento dessa natureza. Para o projeto, estudam oportunidades e desafios nas atuais tendências globais, abordam ferramentas e mudanças demográficas e analisam a migração e suas consequências, como a relação entre o aumento da população e os efeitos no meio ambiente. Quando iniciam a caça ao tesouro cultural na cidade de Nova York, entendem que as flutuações nas populações não são fenômenos recentes, mas parte de um padrão de movimento histórico já existente. Passam 12 semanas estudando o impacto de uma migração em particular – a Rota da Seda – e como os intercâmbios culturais que aconteceram nesse percurso influenciaram a arte, a música, o comércio e as crenças. A seguir, os estudantes põem em prática o que aprenderam sobre padrões históricos e ferramentas modernas de demografia em um estudo de caso na China e na Índia modernas participando da simulação de uma reunião de cúpula (unidade 7). Como atividade final, fazem uma apresentação para a comunidade escolar sobre o projeto de um ano a respeito de um empreendimento social.

CAPÍTULO ANTERIOR

Impulsionar a mudança por meio da organização coletiva e do estudo de casos.

PRÓXIMO CAPÍTULO

Os alunos de nono a décimo segundo anos escolhem três cursos de um semestre e realizam um projeto que permite aprofundar o entendimento acerca de desenvolvimento econômico, saúde pública, conflitos globais, sustentabilidade ambiental e tecnologias emergentes.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Introdução ao empreendedorismo social.
2. O paradoxo populacional: oportunidades e desafios nas tendências globais atuais.
3. Pirâmides populacionais e introdução à demografia básica.
4. Interações humano-ambientais e comparações em todas as espécies.
5. Caça ao tesouro em Nova York: introdução à imigração e à migração.
6. Migração e desenvolvimento internacional: razões e efeitos das migrações.
7. Rota da Seda: uma análise profunda do intercâmbio cultural e os efeitos da migração nos sistemas de arte, música, comércio e crenças.
8. Populações modernas: estudo de caso da China e da Índia.
9. Apresentação do empreendimento social.

ATIVIDADE FINAL

Os alunos criam um empreendimento social relacionado a um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e apresentam seu trabalho no final do ano.

UNIDADE 8.1**TÓPICO** Empreendedorismo social**TEMAS** Ética: valor do potencial humano; habilidades mentais e de trabalho: inovação e criatividade**REGIÕES** Diversas**DURAÇÃO** Duas semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** o que é empreendedorismo social e como empreendedores sociais enfrentam os principais desafios globais.
2. **Inspirar** os alunos a iniciar um empreendimento social para atender a um dos ODS.
3. **Agir**, estabelecendo um empreendimento social.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. estudam o trabalho de vários empreendedores sociais;
2. reconhecem o valor da inovação social na tarefa de enfrentar os desafios do desenvolvimento;
3. identificam as etapas envolvidas na criação de um empreendimento social; e
4. planejam um empreendimento social e desenvolvem um plano para implementá-lo.

Esta unidade baseia-se na última unidade do ano anterior, quando o conceito de empreendimento social foi estudado. Os estudantes começam com uma introdução ou uma revisão sobre esse tipo de iniciativa e desenvolvem e põem em prática um projeto durante o período. Eles analisam os resultados de suas iniciativas, revisam a teoria de ação e ajustam o plano de negócio. O ano termina com uma apresentação dos empreendimentos criados pelos alunos e uma discussão sobre os resultados.

ATIVIDADE 8.1.1

O QUE É EMPREENDEDORISMO SOCIAL?

O professor introduz essa atividade com uma apresentação que explica o conceito de empreendedorismo social. Os alunos descrevem o aumento do envolvimento da sociedade civil na geração de inovação para enfrentar os desafios globais e fornecem uma gama de exemplos de empreendedorismo social. A introdução destaca as várias abordagens para o financiamento de iniciativas desse tipo (por exemplo, com ou sem fins lucrativos, ou híbridas). Se possível, convide empreendedores sociais para visitar a turma e fazer breves apresentações nas quais descrevam seu trabalho e compartilhem sua paixão pela atividade.

RECURSOS

- Uma fonte de exemplos de jovens empreendedores sociais
 - <https://www.changemakers.com/blog?page=17>
- Vídeos sobre inovação no enfrentamento de desafios sociais
 - http://www.pbs.org/frontlineworld/educators/social_entrepreneurs.html
- *Social Entrepreneurship: What Every One Needs to Know*, de David Bornstein e Susan Davis
- *Tactics of Hope: How Social Entrepreneurs Are Changing Our World*, de Wilford Welch
- *The Five Most Important Questions You Will Ever Ask about Your Organization*, de Peter Drucker e Jim Collins
- *Start Something that Matters*, de M. Mycoskie
- *The Lean Startup*, de Eric Ries
- *The Innovators*, de Walter Isaacson

ATIVIDADE 8.1.2

QUAIS SÃO OS ODS?

Em uma discussão em classe, os alunos analisam os ODS e discutem exemplos de como os empreendedores sociais os abordam. Eles podem trabalhar em pequenos grupos que discutem um dos ODS e, ao final, resumem sua pesquisa para toda a turma.

RECURSOS

Os seguintes recursos são bons para ensinar os ODS e podem ser utilizados para fornecer aos estudantes o contexto no momento de escolha do foco de seu empreendimento social:

- Quadrinhos sobre os ODS
 - <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/using-the-power-of-comics/>
- Plano de aula “A Global Goals Assembly”
 - <https://www.tes.com/worldslargestlesson>
- <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>
- <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/>
- https://www.ted.com/talks/michael_green_how_we_can_make_the_world_a_better_place_by_2030?Language=pt
- https://www.ted.com/talks/jamie_drummond_how_to_set_goals_for_the_world?Language=pt-br

ATIVIDADE 8.1.3

CRIAÇÃO DE UM EMPREENDIMENTO SOCIAL

Organizados em pequenos grupos de cinco a seis, os estudantes planejam um empreendimento social. Eles usam os ODS para definir uma área problemática. A seguir, definem uma missão para sua organização, identificam o modelo de negócio e desenvolvem um plano de negócio. Os professores revisam os conceitos de *Design for change* e *Design thinking* apresentados no ano anterior.

Quando o empreendimento social estiver desenhado, os alunos passam a implementá-lo, o que ocorrerá ao longo do ano, com verificações periódicas em sala de aula para rever como os conceitos aprendidos nas atividades 8.1.1 e 8.1.2 aplicam-se ao que estão vivenciando. Idealmente, eles fazem par com mentores que os orientam – voluntários ou empresários sociais atuantes trabalham em iniciativas sociais na cidade. Pais e mães também podem contribuir.

No final do ano letivo, nas semanas 35 e 36, há uma exposição das atividades finais para a qual os alunos devem preparar um relatório escrito e uma apresentação em PowerPoint (ou outro meio

de sua escolha), apresentando seu empreendimento e o que realizaram. Eles também fazem uma breve apresentação a colegas, pais e empresários locais, descrevendo o ODS que se propuseram a abordar, a proposta de valor da empresa, o modelo de negócio, como avaliaram o impacto de seu plano e o que aprenderam no percurso. Seria útil que pessoas com experiência em filantropia, responsabilidade social corporativa ou empreendimento social fossem convidadas a participar como jurados para oferecer *feedback* a cada equipe.

RECURSOS

- Sobre *Design for change*
 - > <http://worldslargestlesson.globalgoals.org/>
 - > <https://www.ideo.com/work/toolkit-for-educators>
 - > <http://www.designthinkingforeducators.com/>
- As seguintes organizações fornecem um programa para ensinar habilidades de negócios para estudantes de *high school*
 - > <http://www.teachingkidsbusiness.com/Home.htm>
 - > <http://www.jany.org>
- <https://www.nfte.com>
- Wolk, A. e K. Kreitz. 2008. *Business Planning for Enduring Social Impact: A How-ToGuide*. Os alunos devem ler as páginas 1 a 26 deste livro da Root Cause. A obra abrange o planejamento para obtenção de impactos sociais e a articulação de um modelo na área. Ela será um guia de referência para os alunos durante o ano sobre como implementar um plano de negócio.

UNIDADE 8.2

TÓPICO O paradoxo populacional: oportunidades e desafios nas tendências globais atuais

TEMAS Ambiente, geografia e demografia

REGIÕES Mundo, Estados Unidos, Índia, Quênia e Japão

DURAÇÃO Duas semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Conhecer** as oportunidades e desafios das atuais tendências demográficas.
2. **Inspirar** os alunos a fazer perguntas sobre ação global ou inação diante das previsíveis tendências demográficas.
3. **Agir**, utilizando ferramentas demográficas ao tomar decisões sobre o futuro.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprofundam sua compreensão sobre questões demográficas;
2. são apresentados ao paradoxo populacional; e
3. utilizam conceitos de matemática, incluindo funções exponenciais, linhas de correlação e outros para responder a uma pergunta do mundo real.

ATIVIDADE 8.2.1**EXPLORAR O PARADOXO POPULACIONAL**

Esta atividade foi adaptada do guia do professor da NOVA sobre *World in the Balance*: http://www.pbs.org/wgbh/nova/teachers/activities/pdf/3108_worldbal.pdf.

Os objetivos são aprofundar a compreensão dos alunos sobre questões demográficas e introduzir o conceito de paradoxo populacional. Os pré-requisitos para esta atividade incluem habilidades e conhecimentos básicos de matemática e de demografia.

O professor utiliza este guia como referência para a exibição do filme *World in the Balance*, da NOVA: http://www.pbs.org/wgbh/nova/teachers/activities/pdf/3108_worldbal.pdf.

Esta atividade permite aos alunos utilizarem suas habilidades matemáticas. Pode ser útil que eles concluam toda a atividade ou parte dela na aula de matemática depois de assistir ao filme no World Course.

RECURSOS

- *World in the Balance*, da NOVA
 - <http://www.pbs.org/wgbh/nova/worldbalance>
- *Population Reference Bureau*
 - www.prb.org

UNIDADE 8.3

TÓPICO Pirâmides populacionais e introdução à demografia básica

TEMAS Risco global: economia, demografia e pobreza

REGIÕES Diversas

DURAÇÃO Duas semanas

Esta unidade baseia-se em uma introdução aos estudos demográficos e populacionais e trata de mortalidade, fertilidade, casamento e níveis e padrões de migração. O professor apresenta também os conceitos de distribuição de populações por categoria (idade, sexo, raça e etnia) e de densidade, distribuição, escala, taxas de natalidade, mortalidade, fertilidade, razão idade-dependência e gráficos idade-sexo. Ele explora ainda fontes de dados demográficos e exibe e explica gráficos populacionais.

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** os conceitos básicos de análises demográficas e estudos populacionais.
2. **Inspirar** os alunos a prosseguir com estudos independentes sobre as populações utilizando as fontes fornecidas nesta unidade e a fazer perguntas como as seguintes: Como o estudo das tendências demográficas do passado ajuda a prever futuras estruturas demográficas? Como as mudanças nas estruturas demográficas afetam eventos sociais, políticos e econômicos?
3. **Agir**, analisando a relação das populações com as mudanças culturais e sociológicas e com o desenvolvimento político e econômico.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. conhecem as categorias de análise demográfica (idade, sexo, raça e etnia);

2. aprendem e descrevem os conceitos de taxa de natalidade, de mortalidade, de fertilidade e de dependência; e
3. tomam conhecimento das principais fontes de informações demográficas.

ATIVIDADE 8.3.1

O professor inicia essa atividade com o vídeo *200 Countries, 200 Years, 4 Minutes*: <http://www.gapminder.org/videos/200-years-that-changed-the-world-bbc>. Uma discussão sobre o vídeo é um bom aquecimento para esta unidade.

ATIVIDADE 8.3.2

FUNDAMENTOS DA DEMOGRAFIA

O professor introduz os conceitos de distribuição da população por categorias (idade, sexo, raça e etnia) e os de densidade, distribuição e escala. Explica conceitos de taxa de natalidade, de mortalidade, de fertilidade, de razão idade-dependência, e gráficos de idade e sexo também são explicados. Além disso, apresenta fontes de dados demográficos e exibe e explica gráficos populacionais (<http://www.prb.org/Educators/LessonPlans/2005/Population-BuildingaFoundation.aspx>).

ATIVIDADE 8.3.3

PIRÂMIDES POPULACIONAIS

O professor introduz a demografia, explicando as pirâmides populacionais e o conceito de níveis e tendências da população. Na classe, os alunos examinam como as pirâmides mudam ao longo do tempo no mesmo país e comparam pirâmides populacionais de vários países. Os dados mencionados podem ser encontrados no *link*: <http://www.prb.org/Educators/LessonPlans/2000/PyramidBuilding.aspx>.

Dados sobre as pirâmides populacionais de vários países: <http://www.un.org/esa/population>.

O professor organiza os alunos em pequenos grupos de estudo que deverão examinar como o aumento do número de jovens em algumas regiões do mundo se relaciona com o desenvolvimento político – com a instabilidade no Oriente Médio, por exemplo.

ATIVIDADE 8.3.4

RELAÇÃO ENTRE COMPOSIÇÃO E ALTERAÇÃO POPULACIONAL E DESENVOLVIMENTO POLÍTICO E ECONÔMICO

O professor introduz os estudos populacionais, examinando como alterações na população influenciam os processos políticos e econômicos.

Este vídeo explica a relação entre pobreza e crescimento populacional: <http://www.gapminder.org/videos/population-growth-explained-with-ikea-boxes>.

RECURSOS

- Planos de aula para estudos populacionais
 - <http://www.prb.org/Publications/Lesson-Plans/Making-PopulationRealNewLessonPlansandClassroomActivities.aspx>

RECURSOS PARA O PROFESSOR

- Shyrock S.; Siegel J.S. e Stockwell E.G. *The Methods and Materials of Demography*. Academic Press, 1976.
- Para professores e alunos que leem francês, o site do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (Ined) da França tem uma seção destinada a estudantes e professores com várias animações interessantes
 - http://www.ined.fr/fr/tout_savoir_population

UNIDADE 8.4

TÓPICO Interações humano-ambientais e comparações entre espécies

TEMAS Risco global: meio ambiente, geografia e demografia

REGIÃO Ártico

DURAÇÃO Uma semana

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** como duas espécies – humanos e ursos polares – interagem com seu ambiente.
2. **Incentivar** os alunos a refletir sobre os impactos que a migração humana, a reprodução e o consumo têm sobre o meio ambiente.
3. **Agir**, transformando-se em guardiões bem informados do meio ambiente.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aplicam conceitos demográficos aos seres humanos como uma espécie e aos ursos polares como outra espécie;
2. entendem os ursos polares e as ameaças a sua existência;
3. aprendem a avaliar os seres humanos de maneira relativamente distanciada; e
4. praticam a habilidade de fazer comparações.

Os alunos são apresentados às ideias básicas sobre interação humano-ambiental assistindo ao filme *A Era do Gelo 2*.

ATIVIDADE 8.4.1

COMPARAR ESPÉCIES POR MEIO DA DEMOGRAFIA

Caso o professor ache necessário, essa atividade pode se estender por todas as unidades sobre demografia, em vez de ter duração de apenas uma semana. Se for estendida, os alunos podem adicionar

informações às comparações feitas à medida que aprendem novos conceitos.

Esta unidade pode começar com um filme divertido, como *A Era do Gelo 2*, que traz à tona questões como aquecimento global e ameaça à vida no Ártico. Depois de assistir ao filme, o professor explica à classe que fará uma comparação estruturada entre seres humanos e ursos polares. Deve usar uma abordagem científica e avaliar os seres humanos como se tivessem poucos conhecimentos prévios de seus hábitos, características e motivações. O professor pode usar os próprios critérios para determinar essa comparação, mas apresentamos aqui algumas ideias:

1. Principais fontes de alimentos
2. Ameaças populacionais
3. Padrões de migração
4. Taxas de reprodução
5. Expectativa de vida
6. Relações com o meio ambiente

Os alunos devem apresentar seus relatórios à classe.

RECURSOS

- Filme *A Era do Gelo 2*
- *Population Reference Bureau*
 - www.prb.org

UNIDADE 8.5

TÓPICO Caça ao tesouro em Nova York: introdução à imigração e à migração

TEMAS CIC³⁴: interpessoal (todas as subcategorias); ética: diversidade religiosa; hábitos mentais e de trabalho: tomada de perspectiva transcultural e mudança cultural; cultura: religiões do mundo; política demográfica: globalização; e relação local-global

REGIÃO Nova York

DURAÇÃO Oito semanas

(Observe que este tópico é ilustrativo. Modifique-o conforme a cidade em que se encontra.)

Esta unidade é uma exploração introdutória aos conceitos de migração e imigração em Nova York. Conduz os estudantes a uma caça ao tesouro pela cidade por meio de buscas na *web* e caminhadas por algumas ruas. Eles pesquisam vizinhanças e bairros e sua evolução demográfica ao longo do tempo.

ATIVIDADE 8.5.1 (PRÉ-ATIVIDADE OPCIONAL)

O professor pede que os alunos descrevam o bairro onde fica a escola (a seguir, uma lista de possíveis aspectos a abordar).

Trata-se de uma preparação para a caça ao tesouro da atividade seguinte. Nesta atividade ou na próxima – caso esta não seja realizada – deve haver uma revisão de orientações básicas de pesquisa; por exemplo, como identificar boas fontes de informação e como determinar se uma fonte/*site* é confiável.

34. N. do E.: sigla de competências interculturais.

ATIVIDADE 8.5.2

Os alunos são divididos em grupos e pesquisam informações sobre os bairros escolhidos (pelo professor, por razões de segurança, por exemplo). Depois de coletar as informações, fazem uma apresentação usando cartazes, vídeos, fotos e outros recursos visuais.

1. Os alunos são estimulados a utilizar, praticar e desenvolver habilidades e estratégias de trabalho em equipe; aprender uns com os outros; e explorar as próprias capacidades e interesses durante a atividade. Eles:
 - a. Fazem uma lista de funções com base nos requisitos de cada uma e definem quem faz o que na equipe (por exemplo, coordenador de logística, cronometrista, gravador, editor etc.), sendo que podem se revezar.
 - b. Elaboram um cronograma das tarefas necessárias para entrega do produto final, com responsabilidades para cada integrante.
 - c. Chegam a um acordo sobre como devem resolver conflitos e diferenças e como executar as reuniões de equipe.
 - d. Discutem sobre as experiências, habilidades e interesses de cada membro da equipe e analisam como podem utilizar melhor essas características para produzir a apresentação final (isso pode ser realizado antes de montar as equipes, ou o professor pode definir um tema, criar as equipes com base em interesses e habilidades e promover o debate sobre essas características entre os alunos).
2. Os alunos são instruídos a realizar pesquisas *on-line* e em livros para responder a perguntas sobre os bairros escolhidos. O professor escreve essas perguntas ou organiza uma sessão de levantamento de ideias sobre as perguntas. A seguir, exemplos de rubricas.

	1710	1810	1910	2010
Tamanho da população				
Extensão (km ²)				
Etnias representadas, em ordem da mais para a menos comum				
Línguas faladas				
Religiões praticadas e/ou instituições religiosas presentes no bairro				
Mapa contemporâneo do bairro				
Principais empresas da região				
Outro(s)				

3. Os alunos ou o professor fazem uma lista de imagens a registrar (ou menus, ou outros itens a serem coletados) à medida que os estudantes percorrem os bairros. Eles são estimulados a planejar os tipos de fotos que farão e com que pessoas conversarão, com base na pesquisa inicial sobre o bairro feita na internet. Após a discussão em seus grupos, eles explicam e justificam suas decisões para o restante da classe. Os seguintes locais podem ser fotografados:
 - a. Cinco tipos de restaurantes
 - b. Cinco tipos de empresas (entre pequenas, médias e grandes)
 - c. Cinco marcos, incluindo memoriais, museus e estátuas
 - d. Cinco esquinas
 - e. Cinco prédios ou espaços de convivência
 - f. Cinco locais de culto que representam diferentes tradições da fé
 - g. Cinco parques ou locais de lazer

4. Os alunos ou o professor fazem uma lista de pessoas a serem entrevistadas. Eles gravam essas breves (não mais de cinco minutos) entrevistas informais em vídeo. A seguir, exemplos de pessoas que podem ser entrevistadas:
 - a. Um pequeno empresário
 - b. Alguém andando pela rua
 - c. Pessoas de várias idades

- d. Alguém com aproximadamente 20 anos
- e. Alguém com aproximadamente 30 anos
- f. Alguém com aproximadamente 40 anos
- g. Alguém com aproximadamente 50 anos
- h. Alguém com aproximadamente 60 anos
- i. Alguém com aproximadamente 70 anos

A seguir, sugestões de perguntas:

- a. Há quanto tempo mora em Nova York?
 - b. Por que decidiu viver em Nova York?
 - c. Onde seus pais moram?
 - d. Onde seus avós moram?
 - e. Onde seus bisavós moravam?
 - f. Quais são seus lugares favoritos no bairro e por quê?
 - g. Que lugares devem ser evitados?
 - h. A quais lugares vai diariamente?
 - i. Pode descrever o lugar onde mora?
 - j. Onde trabalha?
5. Os estudantes caminham juntos pela vizinhança (definida pelo professor) sob a supervisão de um adulto (por razões de segurança) e coletam itens, fazem fotos e vídeos e entrevistam pessoas.
 6. Os alunos identificam uma pessoa que viveu há 30 anos no bairro (ou o professor convida um palestrante) e a entrevista mais amplamente sobre como percebe as mudanças no bairro ao longo dos anos (por exemplo, a evolução demográfica, os desafios e benefícios das movimentações e da migração etc.).
 7. Depois de recolher os dados, eles os apresentam ao restante da classe. Usando cartazes, vídeos, fotos e outros meios visuais, resumem o que aprenderam.

ATIVIDADE 8.5.3 (PRÉ-ATIVIDADE OPCIONAL)

MEU HISTÓRICO FAMILIAR

Muitos alunos fazem esse tipo de atividade nas séries iniciais, mas de maneira mais superficial. Esta atividade deve explorar com

profundidade a história das famílias para se conectar com o tema. Substitua as histórias de todos os integrantes da classe se houver alunos cujas histórias familiares são problemáticas (devido a abuso ou trauma, por exemplo).

Cada estudante conclui um projeto de estudo independente sobre sua história familiar. Durante o processo, os alunos completam no mínimo uma árvore genealógica, um mapa que mostre o movimento dos membros da família ao longo do tempo e uma análise das experiências de mudança, a transmissão cultural e a formação de identidade. Essa análise pode ser apresentada em diversos formatos, incluindo, por exemplo, relato de família escrito, entrevista ou álbum de recordações (*scrapbook*). Os alunos usam a criatividade e exploram o assunto em profundidade.

Neste *site* há exemplos de relatos de família: http://www.Nyc.gov/html/nyc100/html/imm_stories/index.html.

ATIVIDADE OPCIONAL 8.5.4

ESTUDO DIVERSIDADE CULTURAL DE NOVA YORK RESULTANTE DAS MIGRAÇÕES

Esta pode ser uma maneira diferente de organizar a caça ao tesouro – ou seja, por etnias, e não por vizinhanças.

Os alunos exploram a história dos grupos que migraram para Nova York (por exemplo, irlandeses, alemães, italianos, chineses etc.), os motivos da migração e as influências culturais que trouxeram. Eles podem conduzir esse estudo por meio de uma pesquisa sobre as artes de cada cultura presentes nos respectivos bairros e também em toda a cidade.

Eles criam roteiros para passeios a pé pela cidade de Nova York, destacando os principais marcos e edifícios culturais. Vários bairros podem ser visitados. Cada grupo pode preparar uma apresentação que será feita em um bairro adequado. Os próprios alunos atuam como guias turísticos.

RECURSOS

- Berger, Joseph. *The World in a City: Traveling the Globe through*

the Neighborhoods of New York. Ballantine Books, 2007.

- Mapa interativo do jornal *The New York Times* sobre padrões de imigração desde 1880
 - <http://www.nytimes.com/interactive/2009/03/10/us/20090310-immigration-explorer.html>
- Mapas que mostram como a composição racial de Nova York mudou desde 2000
 - <http://www.nytimes.com/interactive/2010/12/14/nyregion/census-graphic-ny.html>
- “Mapping America: Every City, Every Block”, mapa que mostra a distribuição étnica dos bairros (com dados de 2005-2009)
 - <http://projects.nytimes.com/census/2010/explorer?hp?hp>
- http://en.wikipedia.org/wiki/Neighborhoods_of_New_York_City
- A seguinte lista de dados demográficos é baseada em artigo do jornal *The New York Times*
 - <http://cityroom.blogs.nytimes.com/2007/11/14/immigration-in-new-york-city-taking-the-long-view>

1. Sessenta por cento dos residentes da cidade de Nova York são imigrantes ou filhos de imigrantes. A seguir, uma lista de algumas das comunidades e suas localidades:
 - a. Os chineses e coreanos em Flushing
 - b. Os dominicanos em Washington Heights e no Bronx ocidental
 - c. O guianenses em Richmond Hill
 - d. Os caribenhos em East Flatbush
 - e. Os asiáticos do sul em Jackson Heights
 - f. A crescente população chinesa em Bensonhurst
 - g. A mistura poliglota de árabes, brasileiros e bengaleses em Astoria
2. Nova York é uma cidade heterogênea desde sua fundação: falavam-se 17 línguas nas ruas de Nova Amsterdã na década de 1640.
3. Por volta de 1855, Nova York tornou-se “a cidade mais irlandesa da América” e foi um centro da política nacionalista e até do

renascimento gaélico. As mulheres irlandesas eram empregadas domésticas e governantas de famílias ricas e constituíam a espinha dorsal da força docente. Os irlandeses desafiaram a elite social dominada pelos protestantes com uma rede rival de instituições sociais e políticas centradas na Igreja Católica Romana.

4. A imigração de italianos atingiu o pico no final do século 19 e início do século 20. A migração inicial vinda da Itália consistia principalmente de homens, e cerca de um terço dos italianos retornou à Itália. Os italianos vieram, em grande parte, de áreas agrícolas; eles tendiam a trabalhar para seus pares étnicos.
5. A “mudança profunda” nos padrões populacionais de imigrantes após a lei de imigração de 1965 encerrou o sistema de cotas que proibia a entrada da maioria dos imigrantes desde a década de 1920. Em 1970, 18,2% da população da cidade era estrangeira; em 2005, esse número aumentou para 36,6%.
6. Em 1970, Itália, Polônia, União Soviética, Alemanha, Irlanda, Cuba, República Dominicana, Reino Unido, Austrália e Jamaica eram os principais países de origem dos estrangeiros nascidos na cidade. Em 2000, esses países eram República Dominicana, China, Jamaica, México, Guiana, Equador, Haiti, Trinidad e Tobago, Índia e Colômbia.
7. A composição dentro dos grupos raciais também mudou significativamente. Em 1970, dois terços da população hispânica da cidade eram porto-riquenhos; em 2005, os porto-riquenhos representavam cerca de 35% da população hispânica, e os dominicanos, cerca de 24%.
8. A população estrangeira na cidade de Nova York está mais concentrada nos dois bairros mais populosos: 36,2% dos estrangeiros vivem no Queens e 31,4% no Brooklyn, contra 14,7% em Manhattan, 14,4% no Bronx e 3,3% em Staten Island.
9. Em Manhattan, as únicas concentrações de imigrantes estão em Lower Manhattan (área de Chinatown) e em Washington Heights, onde se estima haver 90 mil a cem mil hispânicos – a maioria dominicanos.
10. Mesmo em Staten Island, onde quase não há concentração de imigração, os bairros foram transformados em pouco tempo.

Na década de 1990, a costa norte da ilha perdeu cerca de 12 mil brancos não hispânicos e ganhou cerca de 10 mil residentes negros e latinos.

11. Hoje, menos de um em cada cinco moradores de Nova York é branco nativo com pais nativos, mas apenas 30% dos eleitores são imigrantes.

UNIDADE 8.6

TÓPICO Migração e desenvolvimento internacional: razões e efeitos da migração

TEMAS CIC: Diversas perspectivas culturais e empatia; CIC: interinstitucional; interpessoal; ética: diversidade religiosa e compromisso com a igualdade; hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade e tomada de perspectivas interculturais; cultura: história mundial; e política: globalização e demografia

REGIÕES Várias

DURAÇÃO Três semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre o papel que a imigração desempenha no desenvolvimento dos países anfitriões e sobre o acolhimento da parte destes, conhecer as razões que contribuem para a decisão de migrar e aprender que a imigração é uma das mais importantes e complexas tendências do mundo atual.
2. **Inspirar** a compreensão da importância do papel da imigração na alocação de recursos em diferentes países e sociedades.
3. **Agir**, tratando os imigrantes como iguais e com respeito e demonstrando competências multiculturais.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. analisam padrões globais de migração de refugiados e mapas de estudo e outras ferramentas geográficas para examinar fluxos migratórios;
2. compreendem fatores de expulsão e atração associados à migração e que existem múltiplos fatores que influenciam a decisão de imigrar;
3. compreendem os *trade-offs* entre custos e benefícios associados à migração tanto para o país anfitrião quanto para o país de origem;

4. refletem sobre a diversidade de experiências que os imigrantes acumulam e sobre como essas experiências podem ser positivas e enriquecedoras; e
5. exploram os direitos dos refugiados e dos imigrantes e entendem as vantagens e desvantagens associadas às políticas de imigração.

ATIVIDADE 8.6.1

Os estudantes entrevistam um adulto de sua família e outra pessoa (com supervisão de um adulto) que não seja da família, mas alguém conhecido (por exemplo, o proprietário ou vendedor de uma loja, um amigo da família etc.)³⁵. Na sala de aula, cada aluno apresenta o perfil dessas pessoas com base nas entrevistas. Eles informam de onde os entrevistados são originalmente e quando e por que se mudaram para os Estados Unidos. Com base na discussão gerada, o professor introduz a classe às várias razões pelas quais a migração ocorre e ao fato de que é um processo contínuo. O objetivo é também mostrar que a migração pode ocorrer nacional e internacionalmente.

ATIVIDADE 8.6.2

O professor apresenta à classe números impressionantes sobre migração e um mapa com o fluxo de migrantes pelo mundo, ou seja, um mapa que mostra para onde as pessoas estão se movendo. (Ver http://www.nytimes.com/ref/world/20070622_CAPEVERDE_GRAPHIC.html#.) Os alunos são convidados a especular sobre as razões desses movimentos. Com base na discussão, o professor relaciona três temas/razões. Para cada tema, a turma é dividida em diferentes grupos, e são abordados os fatores de expulsão (razões para as pessoas saírem de seus países) e de atração (razões para as pessoas serem atraídas para outros países).

35. Outro objetivo desta atividade é que os alunos compreendam como coletar dados e realizar pesquisas e tornem-se confiantes para falar com pessoas que não façam parte de seu contexto familiar imediato.

GRUPO 1: CASO RELACIONADO A FATORES AMBIENTAIS E POLÍTICOS		
RECURSOS	ATIVIDADES	DISCUSSÃO E PESQUISA
<ul style="list-style-type: none"> • http://www.unhcr.org/48ce32c54.html • Este vídeo conta a história de um refugiado do Quênia de 12 anos de idade http://www.youtube.com/watch?v=LpwqK3B2ac8 • Filme <i>Lost Boys of Sudan</i> – ver o guia de estudos educacionais e atividades para sala de aula http://www.lostboysfilm.com/learn.html 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos assistem a um vídeo da lista. • Os alunos também leem uma narrativa sobre um jovem refugiado para entender as dificuldades que eles enfrentam e as razões para terem se tornado refugiados. (Ver Catálogo de Materiais Educacionais do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – Acnur). 	<ul style="list-style-type: none"> • Quem são os refugiados/refugiados climáticos?* • Quais são os fatores que os levaram a migrar? • O que aconteceu depois do terremoto no Haiti? As pessoas se mudaram? Para onde? Quais foram os desafios associados?
<p>* O professor deve ter o cuidado de evitar confusão entre ser um refugiado e ser um refugiado climático/ambiental.</p>		

GRUPO 2: CASO RELACIONADO A FATORES ECONÔMICOS		
RECURSOS	ATIVIDADES	DISCUSSÃO E PESQUISA
<ul style="list-style-type: none"> • http://news.bbc.co.uk/2/hi/7118941.stm • https://www.pri.org/stories/2009-02-23/chinas-little-africa-under-pressure 	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos discutem a crescente presença de chineses na África, leem artigos e assistem a vídeos com notícias de diferentes fontes de mídia. • Os alunos acessam informações relacionadas à economia no seguinte <i>link</i> do jornal <i>The New York Times</i>: http://www.nytimes.com/ref/world/20070622_CAPE-VERDE_GRAPHIC.html# 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as perspectivas econômicas da migração? • O que é oferta de trabalho? O que é demanda de trabalho? Como um desajuste entre esses dois aspectos influencia a perspectiva de migração?*
<p>* Esses são conceitos de economia e exigem uma introdução, ainda que não aprofundada.</p>		

GRUPO 3: CASO RELACIONADO A FATORES CULTURAIS		
RECURSOS	ATIVIDADES	DISCUSSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • http://www.pbs.org/independentlens/newamericans/newamericans/mexican_intro.html • <i>Our Selves with Francis Stoner Saunders</i> – uma história sobre <i>Open Source (Public Radio)</i>, de Christopher Lydon • http://radioopensoure.org/borders 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta-se aos alunos os conceitos de efeito de rede e diáspora, que podem afetar a decisão de migrar. • São apresentados também os fatores sociais que estão por trás da migração, incluindo segurança social, harmonia social e mais benefícios sociais. • Também consideram como a perseguição (religiosa ou não) pode levar à migração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os países que têm bons sistemas de serviço público e têm recebido um elevado número de migrantes? (Considere os países escandinavos.) • Por que as culturas e os efeitos de rede podem ser considerações importantes na decisão de migrar?

Utilizando o caso que lhes foi atribuído, os grupos empreendem suas próprias pesquisas sobre cada um desses fatores lendo livros e assistindo a vídeos. Os alunos apresentam as pesquisas sobre seu caso específico em sala de aula. Eles também leem artigos de jornal sobre países com grande fluxo de populações migrantes. Solicita-se que os estudantes reflitam sobre qual dos três fatores anteriores pode ser parte do motivo desses deslocamentos.

ATIVIDADE 8.6.3

Nesta atividade, os alunos são divididos em dois grupos. Um deles representa um país anfitrião (por exemplo, os Estados Unidos); e o outro, um país de origem (por exemplo, o México). Em cada um dos dois grupos, os alunos realizam pesquisas sobre os possíveis impactos da imigração para os dois países. O objetivo é que os estudantes compreendam que a imigração pode impactar cada um dos países de forma muito diferente. Eles são então convidados a escrever um editorial sobre quais acreditam ser os custos e benefícios da migração para cada um dos grupos que representam. Alguns possíveis pontos de discussão podem ser os seguintes:

- O conceito de “fuga de cérebros” (o esgotamento da reserva de recursos humanos) no México.

- Examinar quem, dentro de uma família, tem mais peso em relação à decisão de imigrar (considere aqueles que utilizam recursos da família para migrar e, assim, diminuem os recursos dos que ficam para trás; e lembre-se de que os homens são mais propensos a migrar do que as mulheres e, dessa maneira, as famílias têm de se defender).
- As consequências da imigração para o país de origem: o aumento de remessas para o México, o que contribui para o crescimento da economia e para o aumento da renda das famílias (investimentos em capital humano).

ATIVIDADE 8.6.4

Os alunos são apresentados ao documentário *Taxi Dreams*, da PBS, e assistem a vídeos e entrevistas com 13 taxistas de Nova York. Nas entrevistas, falam sobre as motivações e razões de se mudarem para Nova York e resumem as experiências positivas e negativas que tiveram (Ver <http://www.amazon.com/Taxi-Dreams/product-reviews/B000K15W7U>.) Com o documentário como pano de fundo, os alunos utilizam mídias *on-line* para se conectar com jovens de diferentes escolas. Eles estudam a forma como os imigrantes são tratados em suas sociedades, os estereótipos e as generalizações criados sobre eles e o grau com que foram assimilados em suas sociedades. Com base nisso, os estudantes escrevem um *post* para o *blog State of Migrants* e fazem uma colagem *on-line* de fotos representando a experiência de imigrantes em diferentes países do mundo. Como alternativa, eles também podem trabalhar com alguns imigrantes famosos nos Estados Unidos e examinar suas contribuições únicas para o desenvolvimento da sociedade norte-americana ao longo dos anos.

ATIVIDADE 8.6.5

Nesta unidade, os alunos revisitam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e são apresentados ao papel do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur) e ao conceito de direitos dos refugiados. Além disso, eles são divididos

em dois grupos que debatem vantagens e desvantagens da imigração e a necessidade de uma política de imigração em particular. Os estudantes examinam cada lado do debate e as questões associadas à imigração ilegal, drenagem de recursos e assim por diante. Eles podem ser apresentados a um dilema relacionado com a imigração, por exemplo: dados os fatores de expulsão existentes em casos de migração forçada, quais podem ser os fatores de atração e o que os governos podem fazer? A intenção não é se aprofundar no assunto, pois isso depende de uma compreensão maior. Em vez disso, o foco é ajudar os alunos a entenderem que há vantagens e desvantagens em todas as políticas. O professor deve ser sensível e extremamente cuidadoso para assegurar que nenhum grupo em particular seja alvo ou estigmatizado de alguma forma.

RECURSOS

- <http://www.pbs.org/independentlens/newamericans/newamericans.html>
- <https://www.nationalgeographic.org/activity/introduction-human-migration/>

UNIDADE 8.7

TÓPICO Ao longo da Rota da Seda: um olhar aprofundado sobre o intercâmbio cultural e os efeitos da migração sobre a arte, música, comércio e sistemas de crenças

TEMAS Artes: literatura, artes visuais, música e dança; desenvolvimento econômico; cultura: história mundial e religiões mundiais; hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; ética: diversidade religiosa e modelos de análise ética; e CIC: interpessoal (perspectivas culturais diversas)

REGIÃO China

DURAÇÃO Seis semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Saber** como os relacionamentos entre as civilizações se traduzem em influência artística.
2. **Incentivar** os alunos a identificar a arte e a espiritualidade como elementos comuns em diversos grupos culturais, como aspectos comuns da experiência humana.
3. **Agir**, investigando mais a fundo como várias criações artísticas refletem influência transcultural e examinando como intercâmbios culturais, econômicos e tecnológicos se reforçam mutuamente.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. aprendem sobre os pontos de contato entre civilizações resultantes da migração, incluindo os de intercâmbios culturais, econômicos e tecnológicos; e
2. aprendem sobre a influência da Espanha e dos muçulmanos da Espanha na América Latina (esse pode ser um projeto de pesquisa independente para os estudantes).

RECURSOS

Os planos de aula baseiam-se na unidade curricular “Ao longo da Rota da Seda”. Existem muitos recursos *on-line* sobre esse tópico, como os seguintes:

- <http://msh.councilforeconed.org/lessons.php?lid=68366>
- <http://www.indiana.edu/~iaunrc/content/journeys-along-silk-road-unit-1-middle-high-school>
- *The Music of Strangers: Yo-Yo Ma and The Silk Road Ensemble* é um documentário sobre a vitalidade do intercâmbio musical e uma visão de conexão global por meio da arte e da cultura, no espírito da Rota da Seda. Um currículo baseado no filme para *high school* está disponível em silkroadproject.org.

UNIDADE 8.8

TÓPICO Populações modernas: estudo de caso da China e da Índia

TEMAS Risco global: sociedade e saúde e conflito

REGIÕES China e Índia

DURAÇÃO Seis semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a descrever a composição populacional moderna (por etnia, raça, cultura, crescimento e migração) na Índia e na China e algumas questões políticas relacionadas à população (por exemplo, políticas relativas a imigração, força de trabalho, sustentabilidade ambiental, crescimento populacional, igualdade, educação e mobilidade).
2. **Questionar** a atual distribuição de pessoas pelo mundo e as políticas atuais relacionadas à igualdade.
3. **Atuar**, criando um projeto que integre pelo menos duas questões populacionais.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. descrevem a composição da população moderna (por etnia, raça, cultura, crescimento e migração) na Índia e na China e algumas questões políticas relacionadas à população (por exemplo, políticas relativas a imigração, força de trabalho, sustentabilidade ambiental, crescimento populacional, igualdade, educação e mobilidade);
2. avaliam as oportunidades e os desafios de várias questões populacionais (por exemplo, imigração, crescimento ou declínio populacional, explosão demográfica, integração *versus* assimilação e mescla cultural);
3. utilizam informações de fontes primárias e secundárias variadas para avaliar políticas populacionais;
4. combinam diferentes pontos de vista sobre as políticas demo-

- gráficas e seus desafios e oportunidades; e
5. avaliam políticas e desafios populacionais em relação aos padrões de equidade, viabilidade e legitimidade.

ATIVIDADE 8.8.1

<https://www.nationalgeographic.org/activity/introduction-human-migration/>

ATIVIDADE 8.8.2

A HISTÓRIA POPULACIONAL DA ÍNDIA E DA CHINA

O professor divide a turma em dois grupos. Um focará a Índia; o outro, a China.

Os alunos trabalham em grupos de quatro para pesquisar os padrões históricos de migração na Índia e na China. Eles produzem mapas e gráficos semelhantes, bem como narrativas das tendências no país que lhes foi designado.

Os estudantes formam grupos maiores para apresentar o que aprenderam sobre seu país aos outros grupos que pesquisaram o mesmo país, para trocar informações e para aprofundar sua compreensão dos conceitos por meio da discussão.

Eles se reorganizam em grupos mistos (ou seja, com alunos que estudaram a China e outros que estudaram a Índia) e apresentam uns para os outros as informações que obtiveram.

Os alunos comparam a história da mudança populacional na China com a da Índia utilizando um gráfico simples. Alguns dados importantes estão disponíveis em: www.un.org/esa/population.

ATIVIDADE 8.8.3

DESAFIOS POPULACIONAIS NA ÍNDIA E NA CHINA

O professor orienta uma discussão sobre os muitos desafios populacionais enfrentados pela Índia e pela China. Esses desafios devem incluir pobreza, educação, urbanização e saúde.

A maioria dos alunos escolhe um desafio que lhes interesse e trabalha em grupos para:

1. Identificar a causa do desafio e que papel a população desempenha nele.
2. Pontuar as tentativas anteriores de resolver o desafio e julgar sua eficácia.
3. Propor algumas soluções políticas para o desafio.

Um pequeno grupo de estudantes, em vez disso, pesquisa o panorama geral de cada país. Em vez de se concentrarem em um problema, conduzem pesquisas sobre o estado atual do governo e sobre os desafios globais em cada nação. Na cúpula simulada, esses alunos atuam como um órgão decisório para cada nação e escolhem o grupo com a proposta mais atraente. Esse grupo deve pesquisar os recursos fornecidos pelos governos, bem como por ONGs e outras organizações sociais.

ATIVIDADE 8.8.4

CÚPULA SIMULADA

Cada grupo representa seu país em uma cúpula simulada sobre os desafios que os países enfrentam. Os alunos são colocados em grupos de acordo com o desafio que pesquisaram (na Índia ou na China).

Eles preparam uma apresentação sobre seu desafio e possíveis soluções políticas.

Durante a cúpula, cada grupo faz uma breve apresentação sobre seu desafio e possíveis soluções. Há uma sessão de perguntas e respostas após cada apresentação.

Os poucos estudantes que compõem o órgão de decisão (ver parágrafos anteriores) apresentam ao grupo sua pesquisa sobre os limites de recursos da nação. Reunidos em pequenos grupos, terão que defender seu desafio e apresentar uma solução política e por que seu desafio deve ser uma prioridade. Eles devem se preparar para defender fortemente sua solução política.

Voltando ao cenário mais amplo da cúpula, os alunos argumentam por quais razões sua solução para os desafios e políticas deve ser priorizada. O órgão de decisão deve se reunir para discutir as propostas e então tomar uma decisão. Eles também devem

preparar um raciocínio para sua decisão, que apresentam para a classe como uma decisão final.

O professor pede aos estudantes que façam suas reflexões sobre esse projeto para que possam debater na cúpula. Ele faz as seguintes perguntas: Quais foram os desafios e oportunidades? Como você se sentiu ao ter de esperar por uma decisão depois de se preparar tanto? Como se sentiu vendo a decisão ficar nas mãos do grupo tomador de decisões? O que você aprendeu com essa experiência?

RECURSOS

- Lista de *links* para fontes de dados demográficos dos EUA e de outros países
 - <http://www.ala.org/ala/mgrps/rts/magert/publicationsab/demdata.cfm>

PARTE II

O World Course – nono a décimo segundo anos

Maior autonomia para estudar

Há duas vertentes para o World Course do nono ao décimo segundo anos: uma vertente curricular e um projeto individual. Nesse nível, o World Course espera maior autonomia do aluno para determinar o que estudar, por que e como. Por essa razão, o projeto individual é a âncora desta atividade, e a vertente curricular oferece a base intelectual necessária para ajudar a desenvolver esse projeto. Idealmente, haverá muitas oportunidades de personalização, com os estudantes ajudando a desenvolver o programa de estudo. Por isso, os cursos semestrais são apresentados com menos detalhes do que os do ano anterior.

A **vertente curricular** é composta por cinco disciplinas semestrais que tratam em profundidade dos grandes processos que impulsionam a globalização, os desafios relacionados, as conquistas obtidas no passado e os avanços em andamento na atualidade. Cada aluno deverá escolher ao menos dois, mas pode cursar outros se desejar. Os programas são descritos nas seções a seguir – devem se assemelhar a cursos universitários, e antecipamos que, como os estudantes e seus professores os enriquecem substancialmente, terão de recorrer a cursos de nível superior existentes para identificar conteúdos relevantes. Nossa intenção foi proporcionar abundantes oportunidades de personalização neste nível, portanto, jovens estudando o mesmo tópico encontrarão recursos e conteúdos diferentes e relevantes de acordo com seus interesses e com os projetos que desenvolvem.

Os estudos de caso incluem o ensino e a aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios associados a cada processo e várias maneiras de refletir a respeito – por exemplo, tipos de perguntas a fazer ou modelos que permitem analisar os problemas.

A **vertente do projeto** centra-se em um projeto multianual independente (ou em grupo) sobre um tema que os alunos identificam ao final do nono ano, depois de cursar dois programas semestrais. Esse projeto inclui pesquisa independente, estágio com um mentor e/ou uma organização que trabalha na área, desenvolvimento e implementação de um plano de ação para ajudar a resolver o problema em questão e uma apresentação final, no último ano da *high school*, à comunidade escolar sobre a experiência. Os estudantes são alocados em grupos de atendimento com colegas interessados em assuntos semelhantes e são supervisionados ao longo do décimo ao décimo segundo anos por um conselheiro e, possivelmente, por mentores externos. O projeto pode ser executado individualmente ou em grupo. O foco é ajudar os jovens a utilizar seus talentos e interesses para enfrentar desafios globais.

Exemplos de projetos/temas:

- Ao estudar tecnologias emergentes, os alunos identificam (no final do curso semestral) uma que acreditam ser útil para abordar um desafio global relevante. (Esta é a atividade final do curso semestral.) Identificam empresas, universidades ou outras organizações que trabalham com esse desafio; localizam e realizam um estágio; e escrevem um artigo final sobre sua contribuição ao se envolver na empresa ou universidade onde estagiaram.
- Ao trabalhar a questão dos países em conflito/desafio geopolítico, os estudantes identificam organizações que atuam no campo do entendimento inter-religioso em Nova York; mapeiam as atividades que desenvolvem; identificam lacunas, em especial as relacionadas a pessoas vivendo a etapa da *high school*; criam uma agremiação na escola para fomentar a compreensão inter-religiosa e o entendimento da questão; e obtêm recursos de outras organizações para educar mais jovens sobre o tema.
- Ao estudar os desafios da área de saúde, os alunos localizam organizações que trabalham com a questão da Aids na África do Sul, fazem um estágio e desenvolvem um projeto de livro de arte que será vendido por eles para arrecadar dinheiro para

uma organização identificada como provedora de trabalhos eficazes nessa área.

Como os jovens trabalham em projetos independentes, atuam como monitores de duplas de alunos nos cinco cursos semestrais. Isso serve ao duplo propósito de aproveitar a experiência dos estudantes mais adiantados e mantê-los engajados em um curso estruturado que lhes dá a oportunidade de aprofundar o estudo sobre o assunto com o qual estão lidando. Como esses projetos são interdisciplinares, o projeto independente de um aluno serve para vários cursos semestrais, e não apenas para o curso específico no qual o trabalho se originou. Dessa maneira, os estudantes maximizam a oportunidade de explorar as dimensões interdisciplinares de seus projetos. Por exemplo, um jovem pode iniciar um projeto para estudar as causas do desemprego juvenil no curso semestral sobre conflitos. O trabalho pode evoluir para a utilização de tecnologias da informação para negociar oportunidades de trabalho ou para ajudar candidatos a vagas a desenvolver habilidades por meio de educação com códigos abertos. Assim, esse estudante pode apresentar seu projeto para alunos do curso sobre tecnologias emergentes e para os do programa sobre conflitos. A mesma iniciativa pode ainda desenvolver componentes que seriam de interesse no curso sobre desenvolvimento econômico. Eventualmente, o problema com o qual o aluno está lidando impulsionará o estudo e a integração de conhecimentos de várias disciplinas relevantes para o problema.

Curso semestral 1: o meio ambiente

Neste curso semestral, os alunos estudam o mundo como é, como poderia ser e como deveria ser. Eles utilizam técnicas de mapeamento para representar o mundo natural e artificial em seu estado atual para compreender os desafios que os seres humanos já enfrentam e enfrentarão como resultado da destruição do meio ambiente (ME³⁶). Leem um livro de ficção (*Oryx e Crake*, de Margaret Atwood) e um de não ficção (*Primavera silenciosa*, de Rachel Carson). Utilizam sistemas de pensamento para entender e prever cenários para o futuro caso a degradação ambiental continue. Finalmente, trabalham juntos para elaborar um plano com o objetivo de evitar o futuro desastroso que eles previram.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. O mundo como ele é.
2. O mundo como poderia ser – Planejamento de cenários, parte 1.
3. O mundo como deveria ser – Planejamento de cenários, parte 2.

36. N. do E.: as unidades do World Course para nono a décimo segundo anos são identificadas pelas iniciais do tema.

UNIDADE ME.1

TÓPICO O mundo como ele é

TEMAS CIC³⁷: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); ética: compromisso com a igualdade e o valor do potencial humano; hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; conhecimento: economia, comércio e demografia (desenvolvimento econômico e pobreza); cultura: geografia; política; risco global: ambiente e globalização; artes: literatura; habilidades: investigativas e analíticas (avaliar fontes de informação, uso de evidências, o vínculo local-global e comunicação criativa); e resolução de problemas globais: produzir mídia, consumo crítico e o uso da tecnologia

REGIÃO Globo

DURAÇÃO Seis semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre o mundo natural e artificial e sobre ameaças a ele e ao homem.
2. **Inspirar** os alunos a se esforçarem para entender as ameaças ao ambiente e como podem ser minimizadas.
3. **Agir** como defensores do meio ambiente.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. estudam em profundidade as principais ameaças ao mundo natural;
2. utilizam habilidades matemáticas, científicas e de pesquisa para gerar informações sobre o mundo natural;
3. praticam mapeamento e habilidades gráficas; e

37. N. do E.: sigla de currículo intercultural.

4. obtêm conhecimento aprofundado sobre seis tópicos ambientais.

VISÃO GERAL

O propósito desta unidade é utilizar vários métodos para representar o mundo atual.

ATIVIDADE ME.1.1

COMPREENDER A VIDA SUSTENTÁVEL

Faça o *download* do plano de aula “Understanding Sustainable Living” [Compreender a vida sustentável, em tradução livre] e apresente essa lição de 60 minutos: <https://www.tes.com/worldslargestlesson>.

Estude os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 11 a 15: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>.

ATIVIDADE ME.1.2

MAPEAR O MUNDO

Os alunos começam esta unidade examinando o mundo atual. Eles realizam uma série de atividades de mapeamento que os desafia a traçar e mapear os seguintes aspectos:

1. Água doce *versus* água salgada
2. Desertos e florestas
3. Animais e plantas ameaçados de extinção
4. Recursos energéticos
5. Zonas climáticas
6. População

Os alunos criam mapas, tabelas e gráficos que, juntos, devem compor uma imagem do mundo como é atualmente. Eles se dedicam a cada tópico por uma semana, utilizando fontes múltiplas para coletar informações e vários métodos para compartilhar diferentes aspectos de cada tópico.

Por exemplo, para o tópico 1, podem fazer um mapa mostrando os principais corpos de água doce e de água salgada, observando quais países têm acesso a cada um e quais não têm acesso a nenhum. Os estudantes também podem criar um gráfico que mostra a proporção de água doce para água salgada no planeta e montar tabelas indicando os métodos utilizados para acessar água doce em todo o mundo. Eles podem fazer uma breve investigação de onde vem a água doce que consomem (por exemplo, lençol freático ou aquífero) e sobre como ela chega até as pessoas.

ATIVIDADE ME.1.3

PRIMAVERA SILENCIOSA

Os alunos devem ler o livro *Primavera silenciosa*, de Rachel Carson, como atividade de casa, em preparação para as próximas duas unidades.

UNIDADE ME.2

TÓPICO O mundo como poderia ser – Planejamento de cenários, parte 1

TEMAS CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais e habilidades de resolução de conflitos); ética: confiança e ruptura de confiança nas instituições, valores comuns, compromisso com a igualdade, valor do potencial humano, importância dos pactos globais e compromisso em apoiar os direitos humanos; hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; conhecimento: economia, comércio e demografia (desenvolvimento econômico e pobreza); cultura: geografia; política; risco global: ambiente e globalização; artes: literatura; habilidades: investigativas e analíticas (avaliar fontes de informação, uso de evidências, vínculo local-global e comunicação criativa); e resolução de problemas globais: construção de cenários, estudo do futuro, produção de mídia, consumo crítico e uso da tecnologia

REGIÕES Globo e China

DURAÇÃO Oito semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a utilizar o pensamento sistêmico e o planejamento de cenários para o futuro ambiental.
2. **Inspirar** os alunos a utilizar habilidades de raciocínio crítico para pensar um cenário para seu provável futuro.
3. **Agir** para evitar um futuro potencialmente desastroso.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. utilizam a matemática e as ciências para calcular riscos e fazer projeções sobre o futuro; e

2. utilizam o pensamento sistêmico para estabelecer conexões entre as escolhas humanas, os fenômenos naturais e o meio ambiente.

VISÃO GERAL

O objetivo desta unidade é ajudar os estudantes a refletir sobre o futuro e aonde as tendências atuais podem levar.

ATIVIDADE ME.2.1

ORYX E CRAKE

Os alunos começam a ler (e continuam ao longo desta unidade) *Oryx e Crake*, de Margaret Atwood. Esse livro sobre um futuro fictício os ajuda a refletir criativamente a respeito.

ATIVIDADE ME.2.2

QUAIS SÃO AS QUESTÕES?

Os estudantes trazem artigos e ideias sobre as questões mais urgentes e interessantes no campo do ambientalismo. Eles avaliam esses textos em relação às informações que aprenderam na análise sobre o mundo atual (atividade ME.1.1) e na leitura de *Primavera silenciosa* (atividade ME.1.2). Combinando as três fontes de conhecimento, identificam riscos ambientais como escassez de água, desertificação e erosão, climas extremos, mudanças climáticas, matrizes energéticas, perda de biodiversidade, entre outros. A classe discute essas questões e estabelece relações entre elas. Pode-se recorrer a fluxogramas que mostrem, por exemplo, como a seca, a erosão e a perda de biodiversidade estão relacionadas.

ATIVIDADE ME.2.3

MODELO PARA ENTENDER OS PROBLEMAS: DESENVOLVER O PENSAMENTO SISTÊMICO

O ambiente é um sistema delicado e, quando uma de suas variáveis é alterada, desencadeia-se uma série de mudanças no siste-

ma. Para pensar em maneiras de resolver um problema ambiental, os alunos devem compreender os sistemas e praticar o pensamento sistêmico.

Os estudantes são apresentados ao conceito do pensamento sistêmico por meio de um estudo sobre a relação entre alimentos, energia e água: a produção de alimentos requer água e energia, a captação e a distribuição de água requerem energia, e a produção de energia requer água. Eles demonstram a compreensão do conceito criando diagramas que mostram as conexões entre esses três processos e fazendo uma apresentação interativa (talvez de algo semelhante a uma máquina de Rube Goldberg³⁸) que mostra como a água, a energia e os alimentos interagem. O professor pode sugerir o corpo humano como representação microcós mica dessa dinâmica global.

ATIVIDADE ME.2.4

ESTUDO DE CASO: HIDRELÉTRICA DE TRÊS GARGANTAS, CHINA

O professor conduz a classe no estudo da hidrelétrica de Três Gargantas, na China. Utilizando uma ou mais fontes (sugestões a seguir), a classe estuda os vários dilemas e cenários relacionados à decisão de construir (e a oposição à iniciativa) dessa hidrelétrica. Por exemplo, ele apresenta à classe o seguinte cenário: ocorrem regularmente no vale do rio Chang Jing inundações que matam a população, e as necessidades energéticas da China crescem em ritmo rápido.

Ele pergunta à turma sobre possíveis soluções. Quando os alunos sugerirem uma hidrelétrica, ele revelará o raciocínio do governo chinês para a construção da Três Gargantas, o que inclui os seguintes fatos:

1. uma hidrelétrica emite uma pequena quantidade de gases de efeito estufa;

38. N. do E.: alusão a máquinas complicadas que realizam sequências de atividades para executar tarefas simples; o nome homenageia o inventor e cartunista norte-americano (1883-1970), célebre pela concepção de algumas delas.

2. uma hidrelétrica impediria as inundações crônicas que afetam a região;
3. uma hidrelétrica forneceria eletricidade para acompanhar as crescentes necessidades energéticas da China.

Assim, a classe entende como algumas soluções aparentemente interessantes para o meio ambiente podem gerar problemas ambientais. O grupo também pode refletir sobre como a barragem se encaixa nos sistemas social, político e ambiental.

RECURSOS

- Estudos de caso da American University sobre a hidrelétrica de Três Gargantas
 - <https://revisionworld.com/gcse-revision/geography/development/case-studies/case-study-three-gorges-dam>
 - <https://www.internationalrivers.org/campaigns/three-gorges-dam>

ATIVIDADE ME.2.5

PLANEJAMENTO DE CENÁRIOS, PARTE 1

Os estudantes examinam a lista de questões que trouxeram para a aula durante a primeira atividade e são convidados a pensar sobre como o sistema ambiental atual será se as questões (boas ou ruins) persistirem. Eles criam um relatório que descreva o cenário, utilizando projeções científicas reais sempre que possível. Ao compartilhar seus cenários com a classe, discutem as medidas a tomar para evitar ou melhorar os cenários descritos.

UNIDADE ME.3

TÓPICO O mundo como deveria ser – Planejamento de cenários, parte 2

TEMAS CIC: interpessoal (trabalho em equipes interculturais); CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais e habilidades de resolução de conflitos); ética: confiança e ruptura de confiança nas instituições, valores comuns, compromisso com a igualdade, valorização do potencial humano, importância dos compromissos globais e compromisso de apoiar os direitos humanos; hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; conhecimento: economia, comércio e demografia (desenvolvimento econômico e pobreza); cultura: geografia; política; risco global: ambiente e globalização; habilidades: investigativas e analíticas (avaliar fontes de informação, uso de evidências, vínculo local-global e comunicação criativa); e resolução de problemas globais: construção de cenários, estudo do futuro, produção de mídia, consumo crítico e uso da tecnologia

REGIÃO Globo

DURAÇÃO Quatro semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a usar o pensamento sistêmico e o planejamento de cenários para criar um futuro de que gostem.
2. **Incentivar** os alunos a utilizar habilidades de raciocínio crítico para decidir como criar o futuro que querem.
3. **Agir**, trazendo vida para o futuro ambiental que desejam.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. projetam um futuro saudável para o mundo; e
2. desenvolvem habilidades de planejamento.

VISÃO GERAL

O objetivo desta unidade é ajudar os estudantes a utilizar habilidades de planejamento para fazer algo acontecer.

ATIVIDADE ME.3.1

CRIAÇÃO DE UM PLANO

Utilizando as ideias geradas na discussão em classe sobre os cenários criados pelos alunos, eles trabalham em equipe (podem ser internacionais, caso o professor prefira) na criação de um plano detalhado para evitar ou melhorar um cenário que escolheram entre os temas do grupo. O professor instrui cada grupo com perguntas do tipo: “Como conseguirão que as pessoas mudem de comportamento?” e “Como conseguirão que governos adiram a acordos ambientais?”. Por exemplo, as etapas podem incluir trabalho de proteção ambiental com agências internacionais para defender sanções contra empresas e governos poluidores. O produto dessa atividade será um plano de trabalho detalhado para obter os resultados desejados, o que deve incluir itens como ações efetivas, papéis e responsabilidades, orçamentos e muito mais.

ATIVIDADE ME.3.2:

PLANEJAMENTO DE CENÁRIOS, PARTE 2

Depois de elaborar um plano como grupo, os estudantes escrevem novos cenários individualmente com base no novo futuro que esperam criar. As equipes compartilham visões e discutem como ideias diferentes (ou semelhantes) emergem do mesmo plano. Os alunos compartilham esses relatórios com colegas de outras partes do mundo.

RECURSOS

- Brown, L. et al. (Eds.). “*Analyzing the Demographic Trap*”, em *State of the World*. Nova York: W. W. Norton, 1987, páginas 20-37 do PDF.

- Diamond, Jared. *Collapse: How Societies Choose to Fail or Succeeded*. Nova York: Penguin Books, 2005, capítulos 1 e 2.
- *United Nations Environment Programme*
 - <http://www.unep.org>
- TED Talks
 - Soluções inovadoras para a questão da água
 - http://www.ted.com/talks/rob_harmon_how_the_market_can_keep_streams_flowng.html
 - Derretimento de *icebergs*
 - http://www.ted.com/talks/camille_seaman_haunting_photos_of_ice.html
 - Ser vegetariano por um dia
 - http://www.ted.com/talks/graham_hill_weekday_vegetarian.html
 - Hans Rosling em *Population Growth*
 - http://www.ted.com/talks/hans_rosling_on_global_population_growth.html
 - Poluição por plástico
 - http://www.ted.com/talks/dianna_cohen_tough_truths_about_plastic_pollution.html
 - Salvar o oceano
 - http://www.ted.com/talks/greg_stone_saving_the_ocean_one_island_at_a_time.html

Curso semestral 2: sociedade e saúde pública

Neste curso semestral sobre sociedade e saúde pública (SSP³⁹), os alunos abordam de início suas necessidades individuais. A seguir, o tema se expande para a saúde pública por meio de uma investigação do mapa da cólera de John Snow⁴⁰. Eles comparam a situação em 1900 e hoje, e estabelecem conexões entre saúde, educação e economia. Os estudantes leem *Muito além das montanhas*, de Tracy Kidder, que conta a história de um médico atuante na área da saúde pública. Um estudo nacional e um tópico especial os ajudará a entender os avanços e desafios em escala global. Os alunos criam, planejam e executam uma campanha pública com o tema sociedade e saúde.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Saúde pessoal.
2. Saúde pública (O que é público em saúde pública?).
3. Literatura: *Muito além das montanhas*, de Tracy Kidder, e estudos dos contextos apresentados no livro.
4. A saúde e a riqueza das nações.
5. Projeto de aprendizagem experimental⁴¹.

39. N. do E.: as unidades do World Course para nono a décimo segundo anos são identificadas pelas iniciais do tema.

40. N. do E.: médico que realizou, em 1854, um mapeamento inédito de um surto de cólera em uma região de Londres, modificando a abordagem de doenças.

41. Ver nota na descrição detalhada desta unidade para sugestões sobre a duração desse projeto.

UNIDADE SSP.1

TÓPICO Saúde pessoal

TEMAS CIC: interpessoal (empatia) e CIC: intrapessoal (ética)

REGIÕES Não se aplica

DURAÇÃO Três semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre a saúde pública por meio da análise da saúde pessoal, do que uma pessoa precisa para ser saudável e, em particular, sobre um tópico relacionado à saúde pessoal.
2. **Inspirar** o desejo de preservar a saúde pessoal para uma alta qualidade de vida e mostrar compaixão pelas pessoas que enfrentam desafios relacionados à saúde.
3. **Avaliar** a própria saúde, analisando se as necessidades pessoais são atendidas, e os recursos da saúde.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. entendem amplamente suas necessidades pessoais de saúde física e emocional;
2. compilam e organizam dados sobre saúde pessoal a partir de diversas fontes;
3. explicam e descrevem informações importantes sobre um tópico de saúde de interesse; e
4. identificam e exploram as ligações entre vários componentes da saúde.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os estudantes iniciam o estudo com a saúde pessoal e individual. Eles entrevistam membros da família e o médico pessoal sobre o assunto. Compilam informações sobre um tema de interesse para compartilhar com os colegas. Começam a

explorar os importantes vínculos entre os diferentes aspectos da saúde que serão explorados com mais profundidade em unidades posteriores.

ATIVIDADE SSP.1.1

DO QUE VOCÊ PRECISA PARA SER SAUDÁVEL?

Os alunos investigam o que precisam para ser saudáveis. Para começar, escrevem em seus diários uma reflexão a respeito, abrangendo aspectos físicos e emocionais. A seguir, entrevistam os pais para determinar o que eles acham necessário para serem saudáveis. A partir de suas reflexões, escrevem uma lista de perguntas sobre sua saúde pessoal para fazer ao pediatra ou médico de família. Em uma entrevista com ele, reúnem mais informações clínicas sobre suas necessidades pessoais.

ATIVIDADE SSP.1.2

EDUCAR OS OUTROS SOBRE SAÚDE PESSOAL

Os estudantes devem usar a lista resultante da atividade anterior e outras informações para criar uma tabela em uma página que orientará outras pessoas sobre um tópico de interesse que tenha surgido durante as pesquisas sobre o tema da saúde. Os tópicos escolhidos devem ser variados, de cuidado pré-natal a exercícios, nutrição, vacinação, exames médicos, saúde odontológica, saúde física, saúde emocional, saúde mental e assim por diante. Os tópicos devem estar relacionados à saúde pessoal, e não à saúde pública, que serão abordados mais tarde. Eles devem utilizar a biblioteca e recursos *on-line* para encontrar ao menos cinco fontes para desenvolver a tabela informativa. Sem ter caráter pessoal, o conteúdo deve explorar um tema de saúde pessoal que interesse a cada um (isso é importante porque será compartilhado). Em grupos de quatro ou cinco, os alunos leem as tabelas e dão *feedback* uns aos outros. Eles devem utilizar as anotações dessa rodada para refinar as tabelas e criar uma breve apresentação para a classe.

ATIVIDADE SSP.1.3**MAPEAMENTO DE SAÚDE: VOCÊ É MESMO SAUDÁVEL?**

Há uma infinidade de testes na internet para avaliar a saúde pessoal. Os alunos devem fazer dois ou três e anotar as perguntas que fazem. Em grupos de quatro ou cinco, compartilham as perguntas (e não as respostas) com o objetivo de gerar uma lista extensa de componentes da saúde. Também devem discutir quais serão excluídos (geralmente vacinação e cuidados maternos/pré-natais e, às vezes, saúde mental).

(Observe que os jovens não abordam a própria saúde, mas os tipos de perguntas feitas nos questionários e quais os assuntos não abordados. Em seguida, passam a fazer relações. Eles não devem falar sobre a própria saúde, em especial se não forem ou não estiverem saudáveis e desejarem manter sigilo a respeito. Dito isso, a unidade passa a abordar a saúde pública, e o assunto do estado de saúde de cada um pode surgir. O professor deve estar pronto para lidar com situações potencialmente delicadas.)

Os estudantes utilizam um *software* de mapeamento mental para levantar ideias sobre as relações entre os diversos componentes da saúde, como o acesso a cuidados no pré-natal, recursos econômicos, recursos naturais, vitaminas, água potável, saneamento e higiene. Eles devem revelar as conexões que mapearam e, quando fizerem sua apresentação, os demais devem adicionar a seus trabalhos as relações mencionadas pelos colegas.

UNIDADE SSP.2**TÓPICO** Saúde pública (O que é público na saúde pública?)**TEMAS** CIC: interesseoal (identidade e cultura própria, identidades e cultura do outro e empatia); ética; hábitos mentais e de trabalho: intercâmbio cultural; geografia; história do mundo; risco global: sociedade e saúde; e habilidade investigativa e analítica**REGIÃO** Londres**DURAÇÃO** Três semanas**METAS E OBJETIVOS**

1. **Aprender** a compreender as mudanças históricas nas abordagens de saúde pública, tratamentos e temas da área; entender o impacto dos avanços em saúde pública nas populações; e explorar os aspectos culturais das questões de saúde.
2. **Inspirar** compaixão por questões de saúde pública, bem como interesse pelo desenvolvimento de conhecimentos e perspectivas sobre a área ao longo do tempo.
3. **Avaliar** o papel das informações nos avanços em saúde pública e demonstrar o entendimento a respeito em apresentações em sala de aula.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. compreendem as mudanças nas abordagens de saúde pública, bem como as mudanças no entendimento das questões de saúde;
2. avaliam o impacto dos avanços no entendimento da saúde pública;
3. fazem conexões entre disponibilidade de informações e avanços na área;
4. compilam, avaliam e apresentam informações sobre um avanço na área que desperta seu interesse; e

5. examinam normas e expectativas culturais em torno de questões de saúde pública.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os jovens fazem uma exploração histórica da saúde pública. Eles examinam o mapa da cólera de John Snow a fim de estabelecer a relação entre informação, acesso à informação e avanços em saúde pública. Investigam abordagens históricas e modernas sobre questões da área, bem como aspectos culturais relacionados.

ATIVIDADE SSP.2.1

O QUE É PÚBLICO EM SAÚDE PÚBLICA?

Mostre aos alunos uma imagem do mapa da cólera de John Snow (http://www.ph.ucla.edu/epi/snow/snowmap1_1854_lge.htm), certificando-se de que nenhuma legenda esteja visível, e peça que adivinhem o propósito desse registro. Eles devem observar que existem gráficos de barras nas ruas da cidade. Quando perceberem que são registros de mortes, revele a causa (cólera). Peça que façam observações sobre a concentração de óbitos (estão agrupados em torno de uma bomba de água e ausentes na área próxima a uma cervejaria.) Solicite que adivinhem como o mapa foi utilizado para entender a propagação da doença.

Cada estudante deve rever as atividades independentemente no *site* a seguir, que apresenta mapas interativos e imagens: http://www.makingthemodernworld.org.uk/learning_modules/geo-raphy/05.TU.01/?Section=2

ATIVIDADE CORRELATA DE CIÊNCIAS

Este plano de aula pode ser utilizado tanto no World Course como em uma unidade de aprendizagem experiencial ou em conjunto com o departamento de ciências: http://www.cdc.gov/excite/ScienceAmbassador/ambassador_pgm/lessonplans_epi.htm

ATIVIDADE SSP.2.2**ANTES E AGORA: SAÚDE PÚBLICA NA DÉCADA DE 1900
E NA ATUALIDADE**

O *site* abaixo fornece uma comparação histórica interessante entre saúde pública na década de 1900 e na atualidade. Tornam-se evidentes os avanços tanto em termos de ferramentas quanto de abordagem. Trata-se de uma excelente introdução à história da saúde pública:

<https://www.lessonplanet.com/teachers/then-and-now-public-health-from-1900-to-today>

ATIVIDADE SSP.2.3**AVANÇOS QUE MELHORARAM A SAÚDE PÚBLICA**

Os alunos pesquisam avanços em saúde pública e fazem apresentações em classe. Embora sejam apenas um componente da saúde pública, as doenças infecciosas são abordadas aqui porque o conhecimento a respeito mudou muito ao longo dos últimos cem anos. Eles devem apresentar o entendimento no passado e na atualidade e explicar como ambos afetaram a gestão da área. Podem emergir subtemas como prontidão internacional, imunização, saneamento, higiene, conscientização, doenças e guerra, rastreio, diagnóstico e tratamento.

ATIVIDADE SSP.2.4**COMPONENTES CULTURAIS DA SAÚDE PÚBLICA**

Depois das apresentações, os estudantes devem refletir, com toda a turma ou em pequenos grupos, sobre os elementos de saúde que são ou se tornaram parte relevante da cultura. Algumas sugestões: natureza cultural da higiene pessoal, espaço e distância pessoal e preparação de alimentos.

UNIDADE SSP.3

TÓPICO *Muito além das montanhas*

TEMAS CIC: interpessoal (identidade e cultura próprias, identidade e cultura do outro, empatia); ética; geografia; desenvolvimento econômico; pobreza; risco global: sociedade e saúde; e habilidade investigativa e analítica

REGIÕES Haiti, Rússia e Peru

DURAÇÃO Seis semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a compreender as questões de saúde pública de maneira aprofundada por meio de uma análise da literatura; conectar-se com um caso de compromisso pessoal com o tema utilizando os contextos apresentados no livro *Muito além das montanhas* como estudos de caso sobre a complexidade e diversidade dos desafios em saúde.
2. **Inspirar** nos alunos o desejo de promover questões de saúde pública e trabalhar para diminuir o impacto da pobreza sobre a saúde.
3. **Avaliar** as políticas de saúde pública e seus impactos na vida de grande número de pessoas.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. avaliam a história pessoal de uma pessoa comprometida com a pobreza e os problemas de saúde pública;
2. exploram a conexão entre pobreza e saúde;
3. compilam, organizam e apresentam informações sobre a diversidade de contextos apresentados em *Muito além das montanhas*; e
4. avaliam e exploram carreiras em saúde pública.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os estudantes conhecem a vida de Paul Farmer, médico comprometido com a saúde e a pobreza que é tema do livro de Tracy Kidder intitulado *Muito além das montanhas* (<http://www.esextante.com.br/livros/muito-alem-das-montanhas/>). Depois da leitura (336 páginas), eles exploram e apresentam informações sobre os contextos da obra, que podem ser considerados estudos de caso sobre a interseção entre saúde, cultura, economia e política. A seguir, pesquisam carreiras em saúde pública, conectando-se e conversando com profissionais da área.

ATIVIDADE SSP.3.1

MUITO ALÉM DAS MONTANHAS

(Observe que essa leitura pode abranger as duas atividades seguintes ou ser realizada mais rapidamente apenas na primeira.)

Os alunos devem ler *Muito além das montanhas*, de Tracy Kidder. Para planos de aula, consulte os seguintes sites:

- <http://www.webenglishteacher.com/kidder.html>
- http://www.bookrags.com/Mountains_Beyond_Mountains

A seguir, algumas perguntas para discussão, reflexão ou para a produção de um ensaio:

1. Quais são os significados da metáfora de *Montanhas além das montanhas*? Qual é a relação entre essa metáfora e a saúde?
2. Qual a relação entre pobreza e saúde apresentada no livro? Você concorda ou discorda dessa posição? Por quê?
3. O que você aprendeu sobre o personagem do dr. Paul Farmer?
4. Como as ideias de Farmer sobre justiça evoluíram ao longo do tempo?

ATIVIDADE SSP.3.2

ENTENDER OS CONTEXTOS APRESENTADOS NO LIVRO

Os estudantes preparam relatórios sobre os contextos de saúde

pública presentes no livro trabalhando em pequenos grupos. Cada um investiga um dos seguintes contextos: Haiti, populações carcerárias na Rússia e favelas em Lima, Peru. As apresentações devem responder às seguintes perguntas:

1. Quais eram os desafios de saúde na época abordada no livro? Quais são os desafios atuais?
2. Como você descreveria o histórico desses desafios?
3. Qual era a perspectiva histórica em relação a esses desafios? Qual é a perspectiva moderna a respeito?
4. Qual é a relação entre saúde e pobreza nesses contextos?

ATIVIDADE SSP.3.3

CARREIRAS EM SAÚDE PÚBLICA

Utilizando o plano de aula a seguir como ponto de partida, os alunos devem explorar profissões na área de saúde pública: <http://www.discoveryeducation.com/teachers/free-lesson-plans/careers-in-health.cfm>. Em seguida, cada um deve escolher uma área para pesquisar em profundidade. Os estudantes simulam um dia de trabalho nessas ocupações e apresentam informações a respeito aos colegas. Importante: como preparação, eles devem entrevistar profissionais, investigar os requisitos em termos de formação, pesquisar oportunidades de emprego e reunir outras informações relevantes. A relação pessoal com indivíduos que trabalhem em saúde pública é a chave para esta atividade.

UNIDADE SSP.4**TÓPICO** A saúde e a riqueza das nações**TEMAS** CIC: interpessoal (identidade e cultura próprias, identidade e cultura do outro, empatia); ética: compromisso com a igualdade e apoio aos direitos humanos; geografia; risco global: sociedade e saúde; e habilidade investigativa e analítica**REGIÕES** Uganda e mundo**DURAÇÃO** Três semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** a compreender as questões de saúde pública, particularmente a relação entre saúde e riqueza das nações, em nível nacional; compreender, avaliar e utilizar indicadores de saúde pública; avaliar uma questão de saúde pública em profundidade por meio de um estudo de caso sobre um surto de ebola em Uganda; e coletar, avaliar e apresentar informações sobre um tema de saúde pública.
2. **Inspirar** nos alunos o compromisso com a justiça em relação às políticas de saúde pública em âmbito nacional.
3. **Avaliar** a complexidade das políticas nacionais de saúde e as complexas relações com a riqueza por meio dos indicadores da área e da apresentação de informações sobre seus desafios.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. compreendem e articulam a ligação entre riqueza e saúde em âmbito nacional;
2. avaliam e utilizam os indicadores nacionais de saúde pública;
3. avaliam os desafios de saúde pública em âmbito nacional; e
4. compilam, organizam e apresentam informações sobre um tópico de saúde pública.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos examinam a conexão entre a saúde e a riqueza das nações. Eles avaliam e utilizam diversos indicadores de saúde e (se o tempo permitir) apresentam sua pesquisa sobre esses dados com o *software StatPlanet*. Analisam questões de saúde pública em âmbito nacional e um estudo de caso de surto de ebola em Uganda. Aplicam o que aprenderam nesta unidade ao explorar um tópico especial de saúde pública.

ATIVIDADE SSP.4.1

A SAÚDE E A RIQUEZA DAS NAÇÕES

Os estudantes usam o *software* da *Gapminder* para descrever a conexão entre a economia e a saúde das nações (<http://www.gapminder.org/world/#;example=75>). Definem os indicadores utilizados e avaliam sua importância. Devem investigar a diversidade de indicadores de saúde disponíveis nesse *software*.

ATIVIDADE SSP.4.2

DESAFIOS GLOBAIS DE SAÚDE

Os alunos examinam o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para boa saúde e bem-estar e utilizam o *site* da Organização Mundial da Saúde (OMS) para investigar os desafios de saúde de diferentes nações em vários continentes. Observe que cada estudante deve escolher um país de uma lista (quatro ou cinco de cada continente), e o professor deve se certificar de que todos os países sejam escolhidos. Os grupos são organizados de acordo com os continentes e discutem os desafios de saúde. Depois, comparam os desafios ao redor do mundo.

Para examinar indicadores específicos do ODS 3, saúde e bem-estar: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>.

Como ampliação desta atividade, os alunos podem utilizar o *software StatPlanet* para exibir suas descobertas por meio de mapas interativos (<http://www.sacmeq.org/statplanet>).

ATIVIDADE SSP.4.3**RESPOSTAS A SURTOS MODERNOS: O CASO DO EBOLA EM UGANDA**

Os alunos assistem ao vídeo a seguir sobre a resposta do Centro de Controle e Prevenção de Doenças sobre essa enfermidade: <https://www.cdc.gov/cdctv/diseaseandconditions/outbreaks/responding-to-outbreaks.html>.

Depois, o utilizam como modelo para simular uma resposta a um surto dentro da escola.

Como ampliação da atividade, o World Course pode ser utilizado em conjunto com o departamento de ciências da escola, e este plano de aula aprofundado pode ser empregado para simular o uso do método científico na investigação de um surto de doença fictício na escola: http://www.cdc.gov/excite/ScienceAmbassador/ambassador_pgm/lessonplans/Johns%20Epi%20Lesson%20Plan.pdf.

A seguinte apresentação dá suporte à lição anterior: http://www.publichealthtools.com/documents-and-resources/doc_download/59-understanding-epidemiology-steps-to-outbreak-investigation.

ATIVIDADE SSP.4.4**TÓPICOS ESPECIAIS EM SOCIEDADE E SAÚDE**

Os alunos ampliam a compreensão da sociedade e da saúde por meio de investigações em grupo sobre os seguintes tópicos especiais: envelhecimento, aumento (para países em desenvolvimento) e declínio populacional (para países desenvolvidos), pobreza e fome, urbanização, planejamento urbano e saneamento, migração e igualdade e escassez de recursos.

RECURSOS PARA O PROFESSOR

- Atividade do *site* Lesson Planet sobre saúde pública (<http://www.lessonplanet.com/lesson-plans/public-health>)

RECURSOS

- Conselho Global de Saúde

- > <http://www.globalhealth.org>
- Organização Mundial da Saúde
 - > <http://www.who.int/en>
- Centro de Controle e Prevenção de Doenças
 - > <http://www.cdc.gov>

UNIDADE SSP.5**TÓPICO** Projeto da campanha de sensibilização**TEMAS** CIC: interpessoal (identidade e cultura próprias, identidade e cultura do outro, empatia); ética: compromisso com a igualdade e apoio aos direitos humanos; risco global: sociedade e saúde; e habilidade investigativa e analítica**REGIÃO** Não se aplica**DURAÇÃO** Três semanas

(Observe que três semanas é apenas uma estimativa de prazo. No entanto, o professor deve começar esta unidade no início do semestre para que os alunos possam trabalhar em um tema de saúde pública que escolheram ao mesmo tempo em que aprendem sobre ele em sala de aula. Alguns componentes do projeto podem ser dados como atividade de casa logo no início do semestre, mas o semestre deve terminar com a conclusão desta unidade.)

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a compreender os componentes de uma campanha de conscientização e aplicar esse conhecimento no desenvolvimento de um projeto de campanha.
2. **Inspirar** nos alunos o desejo de defender a conscientização sobre questões de saúde pública.
3. **Avaliar** a complexidade das questões de saúde pública por meio do desenvolvimento e da implantação de uma campanha de sensibilização na área.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. compreendem os componentes de uma campanha de conscientização e aplicam esse conhecimento ao desenvolvimento de um projeto de campanha;

2. avaliam a eficácia de campanhas de sensibilização e aplicam esse conhecimento ao projeto de campanha; e
3. refletem sobre experiências pessoais com a sensibilização em torno de um problema de saúde pública.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos põem em prática os conhecimentos sobre um problema de saúde pública e criam uma campanha de sensibilização sobre um tema da área. O objetivo do projeto é que se vejam como atores e defensores da igualdade e da justiça em questões de saúde pública e se envolvam em uma iniciativa que lhes permita contribuir de maneira significativa. No projeto, devem lidar com as complexidades do tema escolhido e refletir sobre desafios e sucessos tanto durante quanto após a conclusão do projeto.

ATIVIDADE SSP.5.1

PROJETO DE APRENDIZAGEM EXPERIMENTAL

Os estudantes criam um projeto de aprendizagem experimental no qual abordam um problema de saúde global. Eles focam em projetos que modifiquem comportamentos, políticas públicas ou acesso da comunidade a cuidados e informações. Devem escolher um assunto e trabalhar em grupo. Exemplos: aumento da resistência a antibióticos e tratamentos médicos, contaminação de alimentos e água, comportamentos de risco, estilo de vida sedentário, uso de drogas e outras substâncias, saúde mental, acesso a vacinação, prevenção, alimentos saudáveis e cuidados médicos. Eles devem estar preparados para explorar o assunto e também as relações com a economia, a cultura, a história, a igualdade e o acesso a recursos.

Para a campanha, os alunos devem:

1. Criar um vídeo educativo ou de anúncio público.
2. Produzir duas páginas com informações, recursos e uma lista de referências.
3. Planejar, executar e refletir sobre uma atividade voluntária relacionada ao tópico.

Curso semestral 3: conflitos e soluções globais

Com a turma inteira ou dividida em grupos de quatro ou cinco, os estudantes se reúnem regularmente para ler e discutir (com perguntas orientadoras do professor) livros sobre conflitos e soluções globais (CSG⁴²).

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Introdução a modelos para analisar origem e possibilidades de resolução de conflitos e introdução a alguns conflitos globais e suas causas.
 - a. Anatomia de um conflito.
 - b. Escolhas em conflitos internacionais, com foco em questões de segurança na Ásia (opcional).
 - c. Teoria da Guerra Justa e Segunda Guerra Mundial.
 - d. Uma agenda para a paz.
 - e. Indivíduos, sociedade civil e respostas ao conflito.
2. Estudo de caso Israel e Palestina: conflitos e soluções no Oriente Médio.
3. Recuperação do conflito: justiça transicional (opcional).

42. N. do E.: as unidades do World Course para nono a décimo segundo anos são identificadas pelas iniciais do tema.

GRUPOS DE LEITURA GUIADA

Um dos objetivos dos grupos de leitura é complementar o conteúdo do curso com relatos de interesse humano sobre o impacto e as reações das pessoas, inclusive crianças, ao conflito. Os alunos são instigados a fazer conexões entre o que estão aprendendo nesses livros e as discussões sobre o conteúdo do curso. Se formarem grupos, podem mudar de composição a cada três a seis semanas, o que permite interagir com mais colegas e ter a oportunidade de enfrentar e resolver diferenças de opinião que possam surgir (praticando, assim, um dos temas do semestre – a resolução de conflitos). O professor pode escolher uma bibliografia que corresponda à região específica que está sendo estudada no momento ou ampliar os conhecimentos da turma para outras regiões do globo. Os livros devem permitir abordar conflitos e soluções. A seguir, apresentamos algumas recomendações:

1. *Exodus*, de Leon Uris (Israel/Palestina)
 2. *When Heaven and Earth Changed Places*, de Le Ly Hayslip (Vietnã)
 3. *The Things They Carried*, de Tim O'Brien (Vietnã)
 4. *Muito longe de casa*, de Ishmael Beah (Serra Leoa)
 5. *Mornings in Jenin*, de Susan Abulhawa (Palestina/Israel)
- Livro com excelente avaliação. Este belo, detalhado e profundo romance examina os conflitos palestinos e judaicos de meados do século 20 até 2002 (originalmente publicado como *The Scar of Davi* em 2006 e agora reeditado), Abulhawa dá ao terrível conflito uma face humana. A história começa com Amal olhando para o cano da arma de um soldado – e se desenrola do presente para o passado a fim de apresentar a história que precedeu aquele momento. Na Palestina de 1941, os avós de Amal vivem em uma fazenda de oliveiras na aldeia de Ein Hod. O filho mais velho da família, Hasan, é o melhor amigo de um refugiado judeu, Ari Perlstein – a Segunda Guerra Mundial está em curso. No entanto, em maio de 1948, o Estado de Israel é proclamado, e Ein Hod, fundada em 1189 a.C., é tirada de seus filhos palestinos [...] e os moradores transferidos para o campo de refugiados de Jenin, onde Amal nasce. Através de

seu olhar, experimentamos as indignações e os sofrimentos dos refugiados palestinos e também a amizade e o amor. Abulhawa faz um grande esforço de empatia para com todos os lados e conta uma história impactante e importante que é tanto literatura quanto comentário social.

6. *Tasting the Sky: A Palestinian Childhood*, de Ibtisam Barakat.
 - Livro com excelente avaliação. As comoventes lembranças de uma menina sobre a Guerra dos Seis Dias e suas consequências são apresentadas em cenas maravilhosamente construídas. Barakat, que agora vive e trabalha nos Estados Unidos, conta sua história entre 1967 e 1970 por meio de duas cartas escritas para si mesma quando era estudante de *high school* em 1981. Detida por soldados durante uma viagem de ônibus cotidiana, é estimulada a relembrar sua infância e a compartilhar suas experiências. Ela começa com uma descrição de si mesma aos 3 anos, temporariamente separada da família durante a primeira e frenética fuga de sua casa em Ramallah, quando eclode a guerra. Seu amor pelo campo e por sua cultura brilha em meio a lembranças doces e amargas. A escolha cuidadosa dos episódios e os detalhes dos relatos revelam um mundo palestino que pode parecer estranho a princípio, mas o leitor acabará se encantando pela aspirante a escritora que se apaixona pelo giz, pelo alfabeto árabe e pelo professor de primeiro ano que reconhece suas habilidades.

ATIVIDADE FINAL

O projeto final será um conjunto de informações organizadas (*briefings*) sobre conflitos produzido pelos alunos em grupo e simulações de negociações de paz com um dia de duração. Os textos incluem:

1. A história do conflito, incluindo incidentes importantes de confrontos e as várias tentativas de solução.
2. Uma lista das partes interessadas, queixas e demandas.
3. As consequências econômicas, sociais, culturais, pessoais e outras do conflito, e uma explicação sobre a quem afetam.

UNIDADE CSG.1

TÓPICO Anatomia de um conflito

TEMAS CIC: intrapessoal (habilidade de solução de conflitos); CIC: interpessoal (empatia); hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; política; e risco global: conflito

REGIÕES Diversas

DURAÇÃO Uma semana

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** que os conflitos são formados por diferentes elementos e componentes, que eles podem ter resultados positivos e negativos e que esses resultados determinam se um conflito é construtivo ou destrutivo.
2. **Inspirar** os alunos a compreender que as pessoas reagem a conflitos de diferentes maneiras e que essas respostas podem levar à solução ou ao agravamento de alguns de seus componentes, à criação de novos conflitos ou a nenhuma alteração no conflito original.
3. **Agir**, traduzindo ou aplicando um modelo de análise aos conflitos atuais tal como são descritos em um jornal.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. analisam exemplos de conflitos e reconhecem semelhanças e diferenças;
2. percebem que as pessoas podem ver a mesma situação de maneiras variadas;
3. reconhecem que o conflito é uma característica recorrente da experiência humana; e
4. desenvolvem definições de “conflito”.

VISÃO GERAL

Com base no material do Programa de Educação Intercultural e Transcultural de Stanford e no Projeto de Segurança Internacional e Controle de Armas, esta unidade introduz conflitos internacionais.

ATIVIDADE CSG.1.1

INTRODUÇÃO AO TEMA CONFLITOS

1. Os alunos expressam o motivo pelo qual estão interessados em participar deste curso eletivo e são convidados a escrever sobre um conflito que vivenciaram ou testemunharam, incluindo as pessoas envolvidas, as causas e consequências e como isso os afetou e aos outros. A atividade começa uma discussão sobre a natureza e o impacto do conflito.
2. Os estudantes assistem a trechos de filmes e programas de televisão que ilustram os vários tipos de conflito. As sugestões a seguir baseiam-se em programas disponíveis nos Estados Unidos, mas uma pesquisa rápida mostrará filmes e programas de outros países sobre o mesmo tema:
 - i. trecho da série *Glee* sobre como um personagem lida com metas, crenças ou decisões conflituosas ou trecho dos filmes *O discurso do rei* ou *Hamlet* (intrapessoal).
 - ii. trecho do seriado *The Office* sobre conflitos entre indivíduos (interpessoais).
 - iii. trecho do seriado *Modern Family* sobre um conflito dentro de um grupo, como uma família (intragrupo).
 - iv. trecho do seriado *Lost* sobre um conflito entre dois grupos ou trecho de um filme que aborde a ideia de identidade étnica como motivo de separação de dois grupos, como conteúdo para discussões posteriores sobre o conflito entre Palestina e Israel.
 - v. trecho de qualquer filme de super-herói para ilustrar um conflito entre duas ou mais nações ou um trecho do filme *Treze dias que abalaram o mundo* (internacional).
 - vi. trecho de qualquer filme de super-herói ou documentário sobre o meio ambiente ou outros temas (*The Cove*) para ilustrar

questões, ações ou valores em que há conflito entre envolvidos que não pertencem a países ou grupos distintos (globais).

3. Ao discutir os vídeos acima, os alunos falam sobre como sabem que há um conflito e sobre suas causas e impactos, incluindo os positivos (ênfase na ideia de que nem todos os conflitos são negativos e que os conflitos não devem ser evitados, mas vistos como parte da vida cotidiana); e conexões pessoais.
4. Os vídeos podem ser complementados com imagens (ideia do Stanford Program on International and Cross-Cultural Education – Spice) de acidentes automobilísticos, conflitos em esportes, ferimentos de guerra, lutas entre irmãos ou protestos, para atrair visualmente os alunos. Eles podem ser convidados a compor esquetes com diálogos para explicar as causas e consequências de um dos conflitos mostrados nas imagens e também resolvê-lo.
5. Como atividade para casa, os alunos devem buscar e trazer para a sala de aula mais exemplos de conflitos que se encaixem nas categorias anteriores.
6. Uma atividade alternativa ou suplementar seria conduzir a seguinte simulação produzida pelas Iniciativas de Gestão de Conflitos da University of Colorado e pelo *Conflict Research Consortium*: http://www.colorado.edu/conflict/civil_rights/simulations/racial_conflict.

ATIVIDADE CSG.1.2

ANÁLISE DE CONFLITOS

1. O professor escolhe um conflito atual e traz uma cópia de um texto de jornal a respeito (por exemplo, comentário sobre crise do teto da dívida, reportagem sobre guerra no Sudão, editorial sobre alguma questão controversa etc.). Os alunos exploram os cinco elementos de conflito definidos no currículo do Spice: (1) participantes (e seus sentimentos e reações); (2) objetivos; (3) interrupção (evidência visível ou outros sinais de que há um conflito); (4) métodos de gestão/resolução; e (5) resultados. A classe analisa o evento para identificar os cinco elementos.

2. Os estudantes aplicam o modelo de análise aos outros exemplos de conflitos discutidos na aula anterior.
3. O modelo é aplicado a um conflito que vivenciaram pessoalmente e para discuti-lo (O exemplo do Spice envolve um jovem que está tentando estudar para um exame enquanto o irmão mais novo assiste à TV em alto volume.) O professor pode complicar a situação. Utilizando o exemplo do Spice, ele agrega o fato de que há um histórico de conflito entre os irmãos a respeito do volume da TV, que um deles teve um dia ruim antes da interação, que o mais novo tem que assistir à TV para uma atividade de casa e assim por diante.
4. Ao longo da unidade, os alunos são estimulados a levantar questões não respondidas e aspectos sem resposta sobre o conflito (por exemplo, fazendo perguntas sobre eventos imprevisíveis, clareza de objetivos das partes envolvidas, reconhecimento por parte dos participantes de que há realmente um conflito, história do conflito etc.), com a orientação de evitar a simplificação de situações complexas.

ATIVIDADE CSG.1.3

RESOLUÇÃO, GERENCIAMENTO E RESULTADOS DE CONFLITOS

1. Os estudantes aprendem a diferença entre as grandes categorias de gestão e resolução de conflitos levantando ideias a partir de uma lista de métodos de resolução que já conhecem. (O currículo do Spice inclui negociação, votação, força/violência, compromisso, manipulação, litígios, pressão – como boicote, protesto e golpe –, negação de poder, ameaças e intimidação e competição e retirada). Devem informar quem poderia utilizar esses métodos (por exemplo, governos, indivíduos ou outros grupos). Devem examinar também em que situações são e não são relevantes. (Utilize os exemplos de conflitos que eles trouxeram para a aula, de acordo com a atividade para casa do dia anterior.)
2. Os alunos discutem se há conflitos que não podem ser gerenciados nem resolvidos e por que isso pode acontecer.
3. Percorra os seguintes pontos do currículo do Spice:

- a. Métodos reativos *versus* métodos proativos de resolução de conflitos.
 - b. Maneiras unilaterais *versus* maneiras bilaterais ou multilaterais de administrar ou resolver um conflito.
 - c. Métodos violentos *versus* métodos não violentos.
 - d. Métodos que podem ser utilizados simultaneamente ou em estágios.
 - e. Métodos que buscam acordo, estimulam mudanças sociais, operam por meio de instituições e assim por diante.
 - f. Outras categorias (convide os alunos a pensar a respeito).
4. Os trechos dos livros a seguir são bons complementos para a atividade e estimulam os jovens a falar sobre as diferenças entre os resultados ganha-ganha, ganha-perde e perde-perde:
- a. *Getting to Yes: Negotiating Agreement without Giving In*, de Fisher e Ury.
 - b. *Difficult Conversations: How to Discuss What Matters Most*, de Stone, Patton e Heen.
5. Peça a eles que utilizem alguns dos exemplos com os quais trabalharam ou que pesquisaram nos dias anteriores para criar esquetes que mostrem como os conflitos podem ser resolvidos (ou não) utilizando os vários métodos de resolução discutidos anteriormente. Em todos os casos a seguir, os alunos devem ser estimulados a falar sobre os sentimentos das partes interessadas (por exemplo, o desejo de resolução rápida, o medo do agravamento do conflito, a ansiedade sobre a incerteza, a fome de poder etc.), bem como os valores (por exemplo, o orgulho nacional, a não violência, o desejo de manter a tradição etc.) que podem influenciar e determinar suas escolhas e decisões.
- a. Uma atividade adicional é a classe toda ler o seguinte trecho do *Diálogo Meliano de Tucídides* e depois representar atenienses e melianos para tentar negociar um final diferente para o conflito (ideia tirada do International Association of Facilita-

tors – IAF): <https://spice.fsi.stanford.edu/catalog>. Metade dos estudantes participa da atividade de RPG e a outra metade assiste e reflete a respeito. Depois, os grupos mudam de papel, com o segundo tentando outra solução, e o primeiro observando e depois debatendo. Alternativamente, a turma pode ser dividida em dois grupos de melianos e dois de atenienses que, em pares, representam suas posições e negociações, um após o outro. A classe toda discute as encenações, abordando vantagens e desvantagens (e similaridades e diferenças) apresentadas em cada caso.

- b. Utilizando os *briefings* do currículo do Spice (<https://spice.fsi.stanford.edu/catalog>), os alunos examinam o conflito entre Rússia e Japão sobre os Territórios do Norte. Nessa lição, os estudantes tomam conhecimento do histórico sobre os “Territórios do Norte” e como as ilhas que os compõem se tornaram uma barreira nas relações entre Rússia e Japão. Os alunos caracterizam os pontos de vista japonês, russo, norte-americano e aino (povo indígena) sobre o assunto. Eles então aplicam o modelo de análise à questão em um tribunal internacional simulado, identificando e utilizando os elementos dos conflitos que estudaram até este ponto, e geram possíveis soluções ou alternativas de gestão.

RECURSOS

- <http://spice.fsi.stanford.edu/catalog>
- <http://hrlibrary.umn.edu/education/4thR-sm94/conflict-sm94.htm>

UNIDADE CSG.2 (OPCIONAL)

TÓPICO Escolhas em conflitos internacionais: questões de segurança na Ásia

TEMAS CIC: intrapessoal (habilidade de resolução de conflitos); CIC: interpessoal (empatia); hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; cultura: história mundial; política; e risco global: conflito

REGIÃO Ásia

DURAÇÃO Duas semanas

(Observe que o site www.cfr.org fornece módulos acadêmicos sobre questões de conflito em outras partes do mundo que podem ser utilizadas se o professor quiser focar outras regiões além da Ásia.)

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre vários conflitos na Ásia e os diversos tipos de solução e gestão de conflitos.
2. **Inspirar** os alunos a perguntar por que e quando um método é escolhido pelas partes envolvidas em um conflito em detrimento de outros métodos.
3. **Agir**, trabalhando em pequenos e grandes grupos em gestão de conflitos.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. ganham experiência na identificação, análise e compreensão de conflitos;
2. analisam os resultados positivos e negativos de determinados métodos de solução e gestão de conflitos;
3. aprendem a interpretar e utilizar dados para chegar a conclusões sobre conflitos complexos;

4. reconhecem que é necessário compreender os contextos geográficos e históricos de um conflito para entender a situação atual; e
5. aprendem habilidades para dar visibilidade a conflitos e comunicar a respeito.

VISÃO GERAL

Inspirada em parte em uma publicação do currículo do Spice, esta unidade examina vários estudos de caso de conflitos internacionais sobre questões de segurança na Ásia, incluindo:

1. Bases militares dos Estados Unidos em Okinawa, Japão
2. Península da Coreia
3. Camboja
4. Os efeitos de conflitos de longo prazo

ATIVIDADE CSG.2.1

QUESTÕES DE SEGURANÇA NA ÁSIA

“Esta atividade tem três partes. O foco das partes 1 a 3 é fornecer aos alunos um modelo conceitual para lidar com questões de segurança internacional. Eles desenvolvem uma definição de segurança e conflito e aprendem vários métodos de gerenciamento e resolução de conflitos. Também descobrem como o conflito internacional afeta a vida pessoal e por que a manutenção da segurança internacional é importante.”

a. Bases militares dos Estados Unidos em Okinawa, Japão

“Esta atividade estuda os conflitos sobre as bases militares dos Estados Unidos em Okinawa, Japão, a partir de diferentes pontos de vista. Os estudantes incorporam essas perspectivas em encenações para a turma em sala de aula. Após as apresentações, a classe estuda opções para resolver ou gerenciar esses conflitos.”

b. Península da Coreia

“Esta atividade apresenta aos alunos questões de segurança relacionadas à península coreana. Estudantes representando China, Coreia do Sul, Coreia do Norte, Japão, Rússia e Estados Unidos desenvolvem projetos de jornais que apresentam os pontos de vista desses países.”

c. Camboja

“Esta atividade estuda o Camboja e a questão da resolução de conflitos violentos de longa duração. Os estudantes aprendem sobre mediação e ajuda multilateral como meio de influenciar a segurança interna e examinam a missão de paz multidimensional da ONU ao Camboja em 1992.”

RECURSO

- <http://spice.stanford.edu/catalog/10027>

UNIDADE CSG.3

TÓPICO	Teoria da guerra justa e Segunda Guerra Mundial
TEMAS	CIC: intrapessoal (habilidade de solução de conflitos); CIC: interpessoal (empatia); hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; cultura: história mundial e tradições filosóficas; política; e risco global: conflito
REGIÕES	Japão e Estados Unidos
DURAÇÃO	Três semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** os princípios da teoria da guerra justa.
2. **Incentivar** os alunos a compreender a complexidade envolvida nas avaliações éticas e a determinar se um ato de guerra ou a guerra em si são “justos”.
3. **Agir**, participando de uma simulação de julgamento pelo bombardeamento de Hiroshima por parte dos Estados Unidos para determinar se o ato foi justo.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. compreendem a base de acordos internacionais, como a Convenção de Genebra, que regula a conduta das nações em tempos de guerra; e
2. aprendem os seis princípios de uma guerra justa (“jus ad bellum”).

VISÃO GERAL

Os estudantes se concentram na Segunda Guerra Mundial e discutem os componentes da teoria da guerra justa e sua aplicação nos conflitos.

ATIVIDADE CSG.3.1

Os alunos leem o discurso do presidente Franklin D. Roosevelt ao Congresso norte-americano que conduziu à declaração de guerra contra o Japão (o “dia que viverá no discurso da infâmia”) para avaliar se ele sustentou a tese de guerra justa (http://www.pbs.org/thewar/downloads/just_war.pdf).

ATIVIDADE OPCIONAL

Utilize o seguinte plano de aula sobre guerras justas, que inclui uma encenação sobre a decisão dos Estados Unidos de entrar na Guerra da Coreia e também uma avaliação do massacre de My Lai durante a Guerra do Vietnã: <http://www.yale.edu/ynhti/curriculum/units/2002/3/02.03.01.x.html>.

ATIVIDADE CSG.3.2

Os estudantes são organizados em papéis e participam de uma simulação de julgamento do bombardeio dos Estados Unidos contra Hiroshima. Aplicando as discussões e os conceitos apresentados na unidade, eles debatem se o bombardeio para encerrar a Segunda Guerra Mundial foi justificável.

Os papéis incluem advogados de defesa e de acusação, juiz, oficial de justiça e testemunhas.

ATIVIDADE OPCIONAL CSG.3.3

Os alunos escolhem um discurso presidencial sobre um ato de guerra (por exemplo, o de George Bush após o ataque às Torres Gêmeas de Nova York em 11 de setembro de 2001 ou o de Barack Obama sobre a presença no Afeganistão) e o comparam com o de Roosevelt. Eles também avaliam uma guerra mais contemporânea com base na teoria da guerra justa e debatem esse tipo de decisão.

RECURSO

- http://www.pbs.org/thewar/downloads/just_war.pdf

UNIDADE CSG.4

TÓPICO Uma agenda para a paz: o papel da ONU e do movimento de direitos humanos

TEMAS CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); ética: confiança e ruptura da confiança nas instituições, valores comuns, importância dos acordos globais e compromisso de apoio aos direitos humanos; hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; cultura: história mundial; política; e risco global: conflito

REGIÕES Diversas

DURAÇÃO Uma semana

OBJETIVOS E METAS

1. **Entender** o papel de uma organização internacional como a ONU na resolução e/ou gestão de conflitos.
2. **Inspirar** os alunos a determinar se e como as organizações internacionais podem ser eficazes na resolução de conflitos.
3. **Agir**, participando da simulação de uma cúpula.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. compreendem melhor os conceitos de paz e conflito;
2. exploram a origem da ONU; e
3. conhecem os principais eventos e atores do movimento de direitos humanos.

VISÃO GERAL

Os estudantes analisam os conceitos de paz e conflito por meio das atividades da ONU. Eles estudam como a entidade tenta cumprir seus objetivos de manter e garantir a paz.

ATIVIDADE CSG.4.1

1. Aplicar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) aos conflitos apresentados nas unidades anteriores. Os alunos devem responder às seguintes perguntas:
 - Quais direitos são violados nessas situações?
 - Como garantir que os direitos humanos sejam mantidos nessas situações?
 - Quem, se houver alguém, é responsável por manter esses direitos?
2. Recordar (se os alunos tiverem feito o World Course da educação infantil até o oitavo ano) as condições em que a ONU foi fundada, para definir o contexto histórico da unidade.
3. Relembrar a história do movimento de direitos humanos.
4. Trechos de livros como *Inventing Human Rights: A History*, de Lynn Hunt, são um bom complemento para esta unidade.

ATIVIDADE CSG.4.2

Os estudantes definem “paz” e “conflito” como conceitos base para esta unidade.

ATIVIDADE CSG.4.3

Os alunos estudam as três áreas de interesse da ONU – manutenção da paz, provimento de assistência/desenvolvimento e meio ambiente – no âmbito dos conceitos de paz e conflito.

ATIVIDADE CSG.4.4

Utilizando fontes primárias do currículo do Spice, os estudantes analisam o impacto das missões de paz da ONU. Eles podem debater a eficácia da organização depois de ler uma variedade de artigos e editoriais sobre o papel que desempenha em situações de conflito. Considere os seguintes textos e documentos:

- <https://www.cfr.org/background/un-security-council>
- <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=6138745>
- US General Accounting Office's, relatório de 1997 "UN Peacekeeping: Issues Related to Effectiveness, Cost, and Reform"
- <http://www.gao.gov/archive/1997/ns97139t.pdf>

Eles podem então encenar a Conferência da Carta da ONU em São Francisco e, com base no que discutiram durante o debate sobre a eficácia da ONU, propor alterações.

RECURSOS

- <https://spice.fsi.stanford.edu/catalog>
- <http://www.amnesty.org/en/armed-conflict>
- <http://www.hrw.org/category/topic/international-justice>
- <http://www.un.org/en/rights>

UNIDADE CSG.5

- TÓPICO** **Indivíduos, sociedade civil e respostas ao conflito**
TEMAS **CIC: interpessoal (empatia e etiqueta); hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; cultura: história mundial; política; risco global: conflito; e ética: compromisso com os direitos humanos**
REGIÕES **Diversas**
DURAÇÃO **Dois semanas**

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** como vários indivíduos e sociedades civis respondem a conflitos.
2. **Inspirar** os alunos a encontrar indivíduos e organizações com os quais tenham afinidade em termos de causas e métodos de resolução de conflitos.
3. **Agir**, escrevendo cartas (via e-mail) para indivíduos e/ou organizações discutidas nesta unidade.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. revisam e aprendem novas habilidades de pesquisa;
2. revisam e aprimoram habilidades em relação a trabalho em grupo; e
3. revisam e expandem habilidades de apresentação.

VISÃO GERAL

Os estudantes estudam em grupo as organizações que trabalham em prol da paz e da resolução de conflitos e fazem relatos em classe. Eles estudam individualmente a biografia de um ativista da paz, entram em contato (ou com parentes vivos) e compartilham a experiência com a classe.

ATIVIDADE CSG.5.1

Em grupos, os alunos estudam as organizações listadas a seguir e, em sala de aula, identificam os seguintes tópicos: histórico da organização, seus objetivos, sua eficácia (exemplos e avaliação), oportunidades e desafios que enfrenta, orçamento e fontes de receita, principais doadores, lista de clientes e outras informações relevantes. Eles são orientados a entrar em contato direto com a organização para obter dados adicionais e marcar entrevistas (utilizando tecnologia) com representantes. Exemplos de perguntas a fazer:

1. Quais as diferenças entre construção da paz, manutenção da paz e pacificação, e como você se vê trabalhando nessas áreas?
2. Utiliza um modelo de análise para entender como os conflitos são construídos, gerenciados e resolvidos? Se sim, pode compartilhá-la com a classe?
3. Quais são os caminhos para os alunos de *high school* se envolverem na causa de sua organização?
4. Como você, pessoalmente, se interessou e passou a trabalhar com essa questão?
5. Quais são as competências necessárias para ser eficaz nessa área?
6. Você trabalhou em outras organizações relacionadas a essa causa? Se sim, quais? Como você as compararia (por exemplo, organizações governamentais *versus* organizações não governamentais ou internacionais, por exemplo)?

A seguir, veja uma lista com algumas organizações possíveis (há muitas):

1. Global Partnership for the Prevention of Armed Conflict
 > <http://www.gppac.net>
2. Iniciativa de gestão de crises Every Peace Matters, fundada por um vencedor do Prêmio Nobel
 > <http://www.cmi.fi>
3. Citizens for Global Action
 > <http://globalsolutions.org/blog/2011/02/diplomacy-action-us-unesco-civil-society>

4. Plano de aula da Learning to Give com uma lista de organizações que trabalham com questões globais
 - <http://learningtogive.org/lessons/unit68/lesson1.html>

Além disso, os palestrantes que trabalham com causas dessa natureza em várias organizações relevantes em Nova York podem ser convidados a fazer uma apresentação para a classe.

ATIVIDADE CSG.5.2

Individualmente, os alunos pesquisam a biografia de um vencedor do Prêmio Nobel da Paz (ver a lista de personalidades sugeridas). Eles fazem uma apresentação contemplando as seguintes informações:

1. Principais realizações
2. País de atuação e contexto de seu trabalho
3. Infância (onde ele cresceu, sua família, história etc.)
4. Principais motivações para sua atuação (inspiração/modelos de conduta, fé, valores, experiências, sonhos etc.)
5. Principais desafios pessoais, políticos e outros, e como foram superados
6. Episódios interessantes

Dependendo do professor e dos alunos, a apresentação pode assumir diversos formatos – não precisa ser apenas um discurso curto. Considere os exemplos a seguir:

1. Quatro ou cinco alunos apresentam um painel coordenado por um moderador, apresentar-se como vencedores e responder a perguntas.
2. Os estudantes realizam entrevistas no estilo de um programa de entrevistas televisivo.
3. A classe organiza um evento de premiação simulado no qual as realizações são lidas em voz alta e os “vencedores” fazem um breve discurso.

4. O grupo encena um coquetel para as personalidades pesquisadas. Alguns estudantes comparecem caracterizados como tais, preparados para responder a perguntas de três ou quatro convidados com os quais interagem na “festa”.
5. Os alunos criam uma apresentação utilizando a maior variedade possível de recursos visuais (por exemplo, imagens de sites, revistas ou livros que ilustram os pontos principais de sua apresentação) para “narrar” a vida da personalidade que escolheram.
6. A classe trabalha individualmente ou em grupo para produzir vídeos biográficos sobre as personalidades.
7. Os estudantes fazem apresentações com base em cinebiografias das personalidades, se houver.

A seguir, sugerimos o estudo das biografias dos seguintes ganhadores do Prêmio Nobel da Paz:

1. Liu Xiaobo (2010)
2. Muhammad Yunus (2006)
3. Wangari Muta Maathai (2004)
4. Shirin Ebadi (2003)
5. Jimmy Carter (2002)
6. Kim Dae-Jung (2000)
7. Médicos Sem Fronteiras (1999)
8. International Campaign to Ban Landmines (ICBL) e Jody Williams (1997)
9. Yasser Arafat, Shimon Peres e Yitzhak Rabin (1994)
10. Nelson Mandela e Frederik Willem de Klerk (1993)
11. Rigoberta Menchú Tum (1992)
12. Aung San Suu Kyi (1991)
13. O décimo quarto Dalai Lama, Tenzin Gyatso (1989)
14. Desmond Mpilo Tutu (1984)
15. Lech Walesa (1983)
16. Gabinete do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (UNHCR) (1981)
17. Anistia Internacional (1977)

RECURSOS

- http://nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates
- http://www.nobelpeace laureates.org/teach_peace.html
- <http://www.amazon.com/Peacemakers-Winners-Nobel-Oxford-Profiles/dp/0195103165>

UNIDADE CSG.6**TÓPICO** Conflitos e soluções no Oriente Médio**TEMAS** CIC: interpessoal (empatia e diversas perspectivas culturais); CIC: habilidades intrapessoais (resolução de conflitos); ética: diversidade religiosa; hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade e diversidade dentro de grupos culturais; cultura: história mundial e tradições filosóficas; política; e risco global: conflito**REGIÃO** Oriente Médio**DURAÇÃO** Oito semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** fatos históricos, culturais, geográficos e outros sobre o Oriente Médio e como os conflitos afetam as pessoas.
2. **Inspirar** os alunos a pensar em maneiras de resolver ou gerenciar conflitos.
3. **Agir**, participando de uma reunião de cúpula simulada sobre conflitos regionais em todo o mundo.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. obtêm uma visão geral dos fatores históricos que levaram às situações de conflito no Oriente Médio e aprendem que podem existir diversas perspectivas acerca de um mesmo conflito;
2. tomam conhecimento de como os conflitos afetam as pessoas, incluindo as crianças;
3. determinam e classificam os fatores que contribuem para o cisma atual entre os dois grupos muçulmanos no Iraque e listam as questões com as quais sunitas e xiitas terão de lidar antes de resolver suas diferenças; e
4. aprendem que há diversidade entre grupos de pessoas independentemente de serem definidos pela geografia, religião ou outras categorias.

VISÃO GERAL

Os estudantes aprendem inicialmente “como o Oriente Médio ficou assim”. Eles assistem e discutem sobre um documentário e leem e debatem sobre um artigo. Aprendem sobre diversidade entre muçulmanos, bem como dentro do Estado de Israel, e estudam a região sob os aspectos da geografia, demografia e importância da água como um recurso. Mergulham no contexto histórico do conflito entre Israel e Palestina e examinam como famílias e indivíduos são afetados. Revisam várias reações à questão e participam de uma reunião de cúpula simulada para resolver conflitos em várias partes do mundo.

ATIVIDADE CSG.6.1

“COMO O ORIENTE MÉDIO FICOU ASSIM”

Os alunos assistem ao filme *Promises* (em português: *Promessas de um Novo Mundo*) e discutem as questões que ele apresenta:

- <http://www.pbs.org/pov/promises>
- *Trailer* disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=ySJaH7OXzOA>
- *Site* disponível em <http://www.promisesproject.org/film.html>

A seguir, veja um resumo do conteúdo extraído de seu *site*:

Promises acompanha a jornada de um dos cineastas, o israelita-americano B. Z. Goldberg. B. Z. visita um campo de refugiados palestinos, um assentamento israelense na Cisjordânia e bairros de Jerusalém, onde encontra sete crianças palestinas e israelenses.

Embora as crianças morem a apenas 20 minutos de distância, encontram-se em mundos completamente separados; os obstáculos físicos, históricos e emocionais entre elas são bastante profundos.

Promises explora a natureza dessas fronteiras e conta a história de algumas crianças que se atrevem a cruzar as divisas para conhecer seus vizinhos. Em vez de se concentrarem em eventos políticos, as sete personagens de *Promises* oferecem um panorama novo, humano e algumas vezes bem-humorado do conflito entre Palestina e Israel.

Promises, um filme de Justine Shapiro e B.Z. Goldberg, codirigido e editado por Carlos Bolado, foi filmado entre 1995 e 2000.

Duração: 106 minutos. Diálogos: árabe, hebraico e inglês, com legendas em inglês.

As crianças:

As sete crianças apresentadas em *Promises* foram filmadas ao longo de quatro anos, quando tinham entre 9 e 12 anos de idade:

Yarko e Daniel. Meninos gêmeos seculares israelitas que vivem em Jerusalém.

Faraj. Menino refugiado palestino que vive no Campo de Refugiados Deheishe na Cisjordânia.

Sanabel. Menina refugiada palestina do Campo de Refugiados Deheishe na Cisjordânia.

Shlomo. Judeu ultraortodoxo morador do bairro judeu da Cidade Velha de Jerusalém.

Mahmoud. Menino palestino que vive em Jerusalém Oriental.

Moishe e Raheli. Irmão e irmã que vivem no assentamento Beit El no Banco Oeste.

Os estudantes leem um artigo curto como introdução a uma visão geral da história do Oriente Médio após a Segunda Guerra Mundial.

A seguir, constroem uma linha do tempo com os eventos principais e fazem perguntas sobre o conteúdo do artigo. Em grupos, pesquisam as respostas, utilizando a internet e outras fontes.

ATIVIDADE CSG.6.2

DIVERSIDADE ENTRE MUÇULMANOS

Consulte o seguinte plano de aula sobre o conflito entre sunitas e xiitas: <http://www.morningsidecenter.org/teachable-moment/lessons/sunni-shiite-conflict>.

Utilizando um plano de aula do programa *Great Decisions* da *Foreign Policy Association*, os alunos aprendem sobre a diversidade muçulmana de maneira mais ampla.

ATIVIDADE CSG.6.3

ISRAEL: DIVERSIDADE E IDENTIDADE

Apresentar as várias identidades culturais, religiosas e étnicas da população de Israel, incluindo Ashkenazim, Mizrahim, árabes israelenses e drusos. Discutir a história do sionismo, a criação de Israel e a atual luta política entre judeus religiosos e seculares.

ATIVIDADE CSG.6.4

Compreender o Oriente Médio por meio da geografia e da demografia

RECURSOS:

- <http://ncmideast.org/outreach/teaching>
- http://teachmideast.org/teaching_tools/digital-resources-for-teachers

ATIVIDADE CSG.6.5

A ÁGUA NO ORIENTE MÉDIO

A *National Geographic* produziu este plano de aula sobre água e petróleo no Oriente Médio:

<http://www.learnnc.org/lp/external/5752?ref=search>

RECURSO

- <http://www.pbs.org/wgbh/globalconnections/mideast/questions/resource/>

ATIVIDADE CSG.6.6

RETRATOS DO CONFLITO ENTRE ISRAEL E PALESTINA

Observe o conflito do ponto de vista de duas famílias que foram vítimas de tragédia:

<http://www.cfr.org/israel/crisis-guide-israeli-palestinian-conflict/p13850>

ATIVIDADE FINAL

(uma semana para uma série de quatro simulações)

1. O projeto final é um conjunto de informações organizadas (*briefings*) sobre vários conflitos preparados pelos alunos em grupos, que serão utilizados em simulações de tentativas de resolução dos conflitos. Eles são orientados a pensar em métodos governamentais e não governamentais para geri-los e/ou resolvê-los.
2. Os *briefings* devem incluir o seguinte:
 - a. Uma análise do conflito utilizando o modelo apresentado no início do semestre, incluindo sua história, as principais incidências de confrontos e as várias tentativas de resolução.
 - b. Listagem de partes envolvidas, queixas e demandas.
 - c. Consequências econômicas, sociais, culturais, pessoais e outras do conflito e a quem afetam.
3. Considere os quatro tópicos a seguir como sugestão para as simulações:
 - a. Líbia
 - b. Israel/Palestina
 - c. Coreia do Norte
 - d. Sudão
4. O quinto dia da semana pode ser dedicado a uma discussão sobre as oportunidades de ação pessoal, conforme apresentado neste *site*: <https://www.facinghistory.org/books-borrowing/darfur-now>

ATIVIDADE OPCIONAL

A Facing History and Ourselves também tem unidades e um modelo de análise sobre justiça transicional (reconstrução, reparo e reconciliação) e sobre África do Sul, Ruanda e Irlanda do Norte que podem ser relevantes para este semestre.

OUTROS RECURSOS

- American Friends Service Committee
 - <http://afsc.org/resource/faces-hope-learn-about-palestinian-israeli-conflict>
- O livro de Joseph Nye
 - <http://www.alibris.com/search/books/qwork/11896747/used/Understanding%20Global%20Conflict%20and%20Cooperation%3A%20An%20Introduction%20to%20Theory%20and%20History>
- Mais informações sobre conflitos internacionais
 - <http://www.lessonplanet.com/search?keywords=international+conflicts&media=lesson>
- Recursos de *Envision* para professores sobre globalização
 - <http://www.globalenvision.org/teachers>
- Leitura opcional
 - http://en.wikipedia.org/wiki/The_Man_in_the_High_Castle

Curso semestral 4: economia do desenvolvimento – crescimento e desenvolvimento na América Latina

Neste curso semestral, os alunos estudam as dependências econômicas globais por meio do comércio internacional, dos investimentos e das taxas de câmbio. Eles questionam seu papel no crescimento e no desenvolvimento e procuram encontrar novas abordagens holísticas para o desenvolvimento. Também abordam dilemas – por exemplo, se o desenvolvimento humano e a democracia precedem o crescimento ou se o crescimento vem depois. Por meio de dados, histórias pessoais e fundamentos econômicos, a unidade visa oferecer aos jovens a oportunidade de conectar temas muito amplos com o âmbito pessoal. Cada unidade tem uma atividade com base em dados e outra que se conecta com o projeto final. Este programa deriva da introdução aos cursos de economia do desenvolvimento (ED⁴³) de nível universitário e extrai muitos conteúdos do currículo Advanced Placement Econo-

43. N. do E.: as unidades do World Course para nono a décimo segundo anos são identificadas pelas iniciais do tema.

mics⁴⁴ – sem intenção de suplantá-lo, pretende servir como estímulo para despertar o interesse dos estudantes em se aprofundar nos desafiadores conceitos dessa disciplina.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. Comércio internacional
2. Taxas de câmbio, investimento direto estrangeiro (IDE) e crise argentina
3. Pobreza e desigualdade na América Latina e economia e política do crescimento econômico

44. N. do E.: currículo preparatório para exame na área de economia oferecido por *high schools* certificadas para esse fim por uma instituição denominada College Board e que conta pontos no processo de admissão à universidade nos Estados Unidos e no Canadá.

UNIDADE ED.1**TÓPICO** Comércio internacional**TEMAS** CIC⁴⁵: interpessoal (empatia e trabalho em equipes interculturais); CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); ética: confiança e ruptura da confiança nas instituições e importância dos pactos globais; desenvolvimento econômico; e pobreza**REGIÕES** Mundo e América Latina**DURAÇÃO** Seis semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** sobre o comércio internacional e os conceitos de livre comércio e comércio justo.
2. **Inspirar** os estudantes a entender o funcionamento do comércio internacional e como pode ser uma ferramenta poderosa e eficiente para construir pontes e criar desigualdades simultaneamente.
3. **Agir** de maneira bem informada para sustentar sua opinião perante informações equivocadas relacionadas ao comércio internacional (por exemplo, que resulta em desemprego quando um país importa o que poderia produzir).

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. estabelecem uma ligação pessoal entre a pobreza nos níveis global/regional e individual;
2. aprendem sobre diversos índices de pobreza e desigualdade (por exemplo, coeficiente de Gini e curva de Lorenz);
3. utilizam estatísticas e dados sobre o comércio internacional para fundamentar e confirmar as próprias hipóteses intuitivas;

45. N. do E: sigla de competências interculturais.

4. examinam políticas comerciais protecionistas na América Latina e acordos de livre comércio; e
5. analisam vencedores e perdedores no debate sobre a globalização por meio de estatísticas, histórias pessoais e conceitos fundamentais da economia.

VISÃO GERAL

A unidade começa com uma introdução aos conceitos de pobreza, crescimento sustentado, inclusivo e sustentável e desigualdade na América Latina, e os alunos leem vários artigos e relatórios atuais a respeito. As atividades centram-se em comércio internacional, razões pelas quais os países mantêm relações comerciais, conceitos de vantagem comparativa e absoluta e se o comércio é realmente um elemento importante do crescimento para os países da região.

ATIVIDADE ED.1.1

CRESCIMENTO SUSTENTÁVEL

Estudar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 8, crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável; pleno emprego produtivo; e trabalho decente para todos: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>.

ATIVIDADE ED.1.2

POBREZA E DESIGUALDADE

Os alunos começam assistindo a trechos do documentário *The End of Poverty* (<http://topdocumentaryfilms.com/end-of-poverty>). A seguir, discutem o que consideram alarmante no filme e algumas das características comuns da pobreza nas diferentes regiões do mundo abordadas, especificamente as diferenças na pobreza dos países da América Latina apresentados no documentário.

O professor apresenta o conceito de pobreza e a classe discute a partir das seguintes perguntas:

1. Como é definida a “pobreza”? Como é medida?

2. Quais são os indicadores de um e dois dólares por dia para a pobreza?
3. O que significa “pobreza absoluta”?

Utilizando trechos do plano de aula a seguir, extraído do Council for Economic Education, os alunos aprendem sobre a curva de Lorenz e o cálculo do coeficiente de Gini: <http://www.econedlink.org/lessons/index.php?lid=885&type=educador>.

O seguinte *site* fornece informações básicas: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTPOVERTY/EXTPA/0,,contentMDK:20238991~menuPK:492138~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:430367,00.html>.

Os estudantes coletam dados sobre taxas de pobreza e desigualdade na América Latina e, com base em suas análises, escrevem um artigo sobre o declínio da pobreza e da desigualdade na região. Eles podem escolher um país ou um grupo de países da região. Em particular, devem se concentrar nas diferenças nas médias das tendências. Alternativamente, se o tempo permitir, também podem examinar algumas das pesquisas demográficas domiciliares (PDD) utilizadas nos países latino-americanos para analisar como a pobreza é medida por meio de vários indicadores diferentes.

RECURSO

- http://siteresources.worldbank.org/INTLACREGTOPPOVANA/Resources/840442-1291127079993/Inequality_Reduction.pdf

ATIVIDADE ED.1.3

PERSPECTIVAS PARA A AMÉRICA LATINA

Como introdução ao semestre e com foco no desenvolvimento econômico da América Latina, os alunos devem ler os seguintes artigos e relatórios sobre o crescimento da América Latina e as perspectivas de crescimento para a região entre 2008 e 2011:

- artigo da revista *The Economist* sobre o renascimento econômico latino-americano na última década e os impedimentos

potenciais ao crescimento (<http://www.economist.com/node/16990967>)

- breve resumo de um relatório da Brookings sobre como a demografia, o crescimento lento da China e o nível de poupança global abrem caminho para oportunidades de crescimento na América Latina <https://www.brookings.edu/opinions/latin-america-decade-a-once-in-a-lifetime-opportunity/>

(Observe que o professor deve estar ciente de que esses materiais podem suscitar perguntas sobre, por exemplo, a crise da dívida da América Latina e algumas questões sobre flutuação das taxas de câmbio. Os alunos devem ser informados de que obterão respostas conforme avançam no conteúdo e estudam outras questões em aulas de economia mais avançadas.)

Os estudantes são convidados a rever esse material e a dividir-se em grupos. Cada um escolhe alguns países, coleta os seguintes dados listados a seguir e analisa as tendências históricas relevantes de 1970 até a atualidade:

1. Produto Interno Bruto (PIB)
2. Taxas de crescimento econômico
3. Porcentagem do PIB atribuída aos setores primário (agricultura e recursos naturais), secundário (indústria transformadora) e terciário (serviços) ao longo do tempo
4. Valor das exportações e importações ao longo do tempo
5. Parceiros comerciais
6. Taxas de desemprego e inflação

Os alunos apresentam suas observações sobre os períodos em que houve picos, depressões e anomalias nos dados. Examinam se a natureza do comércio mudou ao longo do tempo e se parece haver alguma tendência nos tipos de bens que são exportados e importados na região. Coletam dados sobre a economia dos Tigres Asiáticos (Hong Kong, Cingapura, Taiwan e Coreia do Sul) e os comparam com os dos países latino-americanos.

A seguir, uma lista de fontes úteis sobre a economia da América Latina:

- Dados e estatísticas do Banco Mundial sobre a América Latina
 - <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/LACEXT/0,,menuPK:258575~pagePK:146732~piPK:146813~theSitePK:258554,00.html>
- Página sobre a América Latina e o Caribe da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)
 - <http://www.oecd.org/dev/americas>

(Observe que a segunda fonte acima pode ser utilizada como referência para o professor.)

ATIVIDADE ED.1.4

ENTENDER O LIVRE COMÉRCIO E A VANTAGEM COMPARATIVA

Utilizando o exemplo dos personagens Bob e Ann, que estão ilhados e trocam itens para sobreviver, a turma é apresentada aos conceitos de vantagem absoluta e vantagem comparativa.

Os planos de aula a seguir mostram o conceito de vantagem comparativa:

- <http://www.econlib.org/library/Enc/ComparativeAdvantage.html>
- <http://www.flatworldknowledge.com/pub/international-trade-theory-and/199668#web-199668>
- <http://www.imf.org/external/np/exr/center/students/hs/think/lesson4.pdf>

Depois de compreender vantagem comparativa, o conteúdo se expande para abarcar o conceito de livre comércio entre países. Os alunos fazem uma análise detalhada dos dados coletados na atividade 1.

Conduzidos pelo professor, eles aprendem e extraem as correlações e associações entre taxas de crescimento, aumento do PIB, taxas de desemprego e grau de comércio na América Latina. O objetivo é que compreendam se o padrão de vida realmente aumentou por conta do comércio na região como um todo ou se isso se deu em países com grau de comércio mais alto.

Finalmente, utilizando o caso da América Latina, os estudantes escrevem um documento se posicionando sobre como o comércio internacional pode resultar em mais benefícios para todos. Eles podem consultar o seguinte artigo como exemplo do que se espera para a atividade: http://www.econedlink.org/lessons/docs_lessons/575_international_trade1.pdf.

RECURSOS PARA O PROFESSOR

- <http://www.crawfordsworld.com/rob/ape/APEBrueNotes/APEBrue18.html>
- Plano de aula “Why Nations Trade”
 - <http://www.globalization101.org/teacher/trade>

ATIVIDADE ED.1.5

O LIVRE COMÉRCIO É UMA SITUAÇÃO GANHA-GANHA PARA TODOS?

Os alunos revisitam os problemas numéricos que enfrentaram quando foram apresentados ao conceito de livre comércio e agora examinam – novamente do ponto de vista numérico – casos de comércio restrito e protecionismo. Em particular, analisam as maneiras pelas quais o comércio entre as nações pode ser restringido por meio de cotas, tarifas, embargos e restrições voluntárias à exportação. A seguir, uma lista de planos de aula e leituras para o entendimento conceitual do protecionismo:

RECURSO PARA O PROFESSOR

- http://www.councilforeconed.org/resources/lessons/Focus_International_Econ_Sample_Lesson.pdf

RECURSOS

- Conteúdo relacionado ao embargo dos Estados Unidos a Cuba, que examina por que alguns agricultores norte-americanos defendem sua suspensão

- <http://www.econedlink.org/lessons/index.php?lid=529&type=educador>
 - <http://www.globalization101.org/index.php?file=issue&pass1=subs&id=14>
- Recurso sobre o protecionismo como maneira de preservar postos de trabalho
 - <http://www.econlib.org/library/Enc/FreeTrade.html>

Os estudantes se organizam em grupos e escolhem países da América Latina que tenham passado por experiências com políticas protecionistas (por exemplo, a proibição do Brasil sobre a exportação de arroz em 2008 para proteger seus consumidores domésticos e a tarifa de 2009 imposta pelo México às importações dos Estados Unidos como resposta à política protecionista norte-americana). Apresentam então seus estudos à turma, respondendo às seguintes perguntas:

1. O que é industrialização de substituição de importações?
2. O que é a industrialização orientada para a exportação? Como se relaciona com o comércio? O que causou a mudança para esta estratégia?
3. Qual é a história do protecionismo nesse país em particular?
4. Quem se beneficia do protecionismo nesse país?
5. Quem perde com o protecionismo e quem é prejudicado?
6. Existem razões não econômicas (por exemplo, razões políticas como violações de direitos humanos ou proliferação nuclear) que estejam direcionando uma política protecionista?
7. Os diferentes interesses podem ser equilibrados ou se trata de uma escolha do tipo “se-ou”?
8. Quais são as opiniões políticas atuais sobre o protecionismo nesse país?
9. Qual lado você acha mais convincente? Por quê?

Os alunos podem assistir aos seguintes filmes:

1. *The Seattle Syndrome*, documentário sobre os protestos na reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC) em Seattle,

UNIDADE ED.2

TÓPICO Taxas de câmbio e investimento direto estrangeiro (IDE) e crise argentina

TEMAS CIC: interpessoal (empatia e trabalho em equipes interculturais); CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); ética: confiança nas instituições; e desenvolvimento econômico

REGIÃO América Latina, com foco na Argentina

DURAÇÃO Seis semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** como as flutuações cambiais influenciam o crescimento econômico por meio do IDE.
2. **Inspirar** os alunos a examinar em profundidade o mercado financeiro internacional e suas complexidades.
3. **Atuar** como estudantes conscientes que entendem as vantagens e desvantagens da globalização e reconhecem indicadores de ruptura de confiança nas instituições.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. estudam conceitos econômicos fundamentais sobre taxas de câmbio livre e flutuante, os tipos de investimento e seus determinantes, paridade de poder de compra e índice Big Mac;
2. interessam-se em examinar como as flutuações no mercado financeiro internacional podem influenciar o crescimento e o desenvolvimento;
3. tomam conhecimento e são informados sobre o Consenso de Washington e seu papel na crise argentina; e
4. aprendem sobre o colapso da confiança nas instituições no caso da crise argentina por meio do estudo de histórias pessoais.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os estudantes aprendem conceitos econômicos fundamentais associados ao mercado internacional de câmbio e como o dinamismo das flutuações afetam o comércio, o investimento e o crescimento dos países.

ATIVIDADE ED.2.1

TAXAS DE CÂMBIO

Utilizando leilões e simulações conforme descrito nos planos de aula do Fundo Monetário Internacional (FMI) a seguir, os alunos aprendem sobre a procura e oferta de moeda estrangeira e como as taxas de câmbio são determinadas:

<http://www.imf.org/external/np/exr/center/students/hs/think/lesson7.pdf>

Por meio desses conteúdos, eles compreendem os conceitos de taxas de câmbio fixas e flexíveis e os vários fatores que causam mudanças nas taxas de câmbio flexíveis.

(Observe que, com base nas simulações, o professor pode criar circunstâncias que forçam a classe a pensar mais sobre os fatores que provocam alterações nas taxas de câmbio flexíveis.)

Os estudantes visitam o *site* www.xe.com, onde há registros de taxas de câmbio entre vários países desde 1995, e examinam algumas das tendências nas taxas de câmbio dos países da América Latina.

RECURSO PARA O PROFESSOR

- Plano de aula do Council for Economic Education sobre taxas de câmbio
 - <http://www.econedlink.org/lessons/index.php?lid=342&type=educator>

ATIVIDADE ED.2.2**COMÉRCIO, TAXAS DE CÂMBIO E PARIDADE DE PODER DE COMPRA (ÍNDICE BIG MAC)**

Utilizando o plano de aula a seguir, do Council for Economic Education, os alunos aprendem como as taxas de câmbio afetam os níveis de comércio e estudam os conceitos de valorização e desvalorização: <http://www.econedlink.org/lessons/index.php?lid=342&type=educator>.

Cada um escolhe um país e coleta informações sobre a taxa de câmbio interna em comparação com a dos Estados Unidos. Utilizando dados sobre o valor da moeda, eles estimam se houve valorização ou desvalorização e preveem o efeito dessas mudanças nas importações e exportações do país.

A seguir, os estudantes voltam aos dados iniciais que recolheram e examinam como a pauta de importação e exportação dos países pode ter mudado devido às flutuações da moeda.

Alternativamente, os estudantes podem examinar dados do índice Big Mac da revista *The Economist* e examinar se a moeda do país escolhido está supervalorizada ou subvalorizada e quão próxima se encontra da paridade do poder de compra.

ATIVIDADE ED.2.3**INVESTIMENTOS ESTRANGEIROS NA AMÉRICA LATINA**

O plano de aula do Globalization101 sobre investimentos estrangeiros na América Latina é altamente recomendado.

Os alunos devem navegar por alguns dos conteúdos desse site. A seguir, uma lista das perguntas que devem responder (o *link* onde podem encontrar as respostas é <http://www.globalization101.org/investment-2/>):

1. Quais são os diferentes tipos de investimento estrangeiro?
2. Quais são as diferenças entre o IDE e os investimentos em carteira?
3. Como globalização e aumento do investimento financeiro se relacionam?

ATIVIDADE OPCIONAL

- <http://www.globalization101.org/teacher/investment>
1. Esta atividade mostra uma fábrica de roupas norte-americana. A empresa está avaliando investir em um país estrangeiro, especificamente na América Central, porque sabe que a região negociou um acordo de livre comércio com os Estados Unidos. Os estudantes devem analisar as informações relacionadas a cada país da América Central e recomendar uma decisão sobre qual deles deve ser selecionado para receber o investimento. A empresa tem capital suficiente para investir em apenas um país. São mostradas também algumas maneiras opcionais de analisar a decisão em diferentes circunstâncias. O cenário é descrito na folha de atividade.
 2. O professor lê o cenário na folha de atividade 4 para a classe ou fornece uma cópia a cada aluno. Ele deve atuar como gerente da empresa e perguntar, em primeiro lugar, sobre os possíveis benefícios e custos associados a um investimento em um país da América Central. Em seguida, deve pedir aos estudantes que listem os principais critérios ou variáveis econômicas, políticas, jurídicas e tecnológicas relacionadas a cada país que precisam ser analisados antes de decidir sobre onde investir. A fim de evitar um exercício excessivamente extenso e complexo, pode-se pedir a eles que selecionem apenas as cinco ou seis variáveis mais importantes. As respostas podem ser apresentadas oralmente na aula em grupo ou elaboradas individualmente por escrito, em uma atividade para casa.
 3. O professor pode pedir pesquisas adicionais sobre os países da América Central que assinaram o acordo de livre comércio (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicarágua e Costa Rica) utilizando os seguintes *links*:
 - *site* do Fundo Monetário Internacional (FMI)
 - <http://www.imf.org/external/country/index.htm>
 - *site* do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)
 - <http://www.iadb.org>
 - página de *links* da Auladeeconomia.com
 - <http://www.auladeeconomia.com/links2.htm>

- seção de *links* do globalization101.org e também *sites* de outras organizações internacionais ou de mídia.
4. Depois que os alunos tiverem selecionado e compilado informações sobre as variáveis que vão rever para cada país, o professor pode pedir que façam uma comparação utilizando a tabela a seguir:

PAÍS					
Variáveis	Guatemala	Honduras	El Salvador	Nicarágua	Costa Rica

1. Peça aos alunos que tomem uma decisão. Solicite que estudem os possíveis riscos associados à decisão.
2. Pergunte-lhes como sua decisão mudaria se investir na China fosse uma opção.
3. Peça também que considerem como sua decisão mudaria se a empresa quisesse instalar um centro de assistência ao cliente nos Estados Unidos em vez de fabricar roupas.
4. Finalmente, eles devem elencar uma série de conclusões sobre benefícios, custos e riscos para as empresas quando investem no exterior e decidir quais desses fatores determinam suas decisões sobre investimentos em outras nações.

ATIVIDADE 4

O CONSENSO DE WASHINGTON E A CRISE ARGENTINA (1999-2002)

Os alunos formam grupos para ler, discutir e apresentar opiniões sobre trechos dos seguintes livros:

- *The Wind of the Hundred Days: How Washington Mismanaged Globalization*, de Jagdish Bhagwati

- *Globalization and Its Discontents*, de Joseph Stiglitz
- *O fim da pobreza*, de Jeffrey Sachs
- *The Elusive Quest for Growth: Economists Adventures and Misadventures in the Tropics*, de William Easterly

A seguir, os estudantes são convidados a apresentar em sala de aula um estudo de caso sobre um país que foi impactado pelas reformas do Consenso de Washington (positiva e negativamente). Eles devem responder às seguintes perguntas:

1. O que foi o Consenso de Washington?
2. Quais foram as recomendações políticas feitas pelo consenso para o país?
3. Por que algumas das recomendações foram mal ou bem-sucedidas nesse país?
4. De que maneira a América Latina foi uma região especificamente afetada pelo consenso?

Depois, eles devem ler arquivos de diferentes jornais que relataram a crise argentina. Utilize as seguintes fontes:

- <http://www.time.com/time/world/article/0,8599,189393,00.html>
- <http://www.econedlink.org/lessons/index.php?lid=776&type=educator>
- <http://www.guardian.co.uk/world/2001/dec/20/argentina1>

Os alunos podem assistir ao documentário *The Take*, história sobre como o colapso econômico na Argentina afetou a classe média e resultou em altos índices de desemprego http://thetake.org/index.cfm?page_name=synopsis.

ATIVIDADE FINAL

Os estudantes dividem-se em dois grupos e utilizam essas fontes, bem como o entendimento que adquiriram a respeito de mercados e conceitos de câmbio em torno da fuga de capitais, para completar a atividade final.

Um grupo cria um vídeo sobre a crise argentina, a situação no país durante os nove dias de fechamento dos bancos e a ruptura de confiança do povo na moeda do país.

O segundo grupo cria um vídeo sobre a resposta do governo argentino à crise.

UNIDADE ED.3

TÓPICO **Pobreza e desigualdade na América Latina e economia e política do crescimento econômico**

TEMAS **CIC: interpessoal (trabalho em equipes interculturais e empatia); CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); ética: confiança nas instituições; desenvolvimento econômico; pobreza; e política: governo**

REGIÕES **América Latina e Ásia (Butão)**

DURAÇÃO **Seis semanas**

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre abordagens alternativas para o crescimento e o desenvolvimento e o papel da política no crescimento e no desenvolvimento.
2. **Inspirar** os alunos a questionar e examinar as próprias interpretações e entendimento de crescimento dentro de contextos culturais.
3. **Agir** como agentes informados que entendem que o crescimento não ocorre isoladamente e que vários fatores inter-relacionados determinam como os países crescem e como as disparidades convergem ou divergem.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. examinam, por meio de dados, a importância do desenvolvimento do capital humano no crescimento e desenvolvimento econômico e seu papel na experiência latino-americana;
2. aprendem sobre redes de segurança social e programas condicionais de transferência de dinheiro;
3. refletem sobre novas abordagens para o desenvolvimento e suas aplicações; e
4. abordam a relação entre política e economia e a importância de uma governança forte na promoção do crescimento.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os alunos investigam além das medidas tradicionais de crescimento econômico para entender como poderia ser um desenvolvimento inclusivo e holístico. Eles também examinam a inter-relação entre economia e política e o papel da democracia na experiência de crescimento latino-americana.

ATIVIDADE ED.3.1

ESTUDO DO ODS 10: REDUZIR A DESIGUALDADE NOS PAÍSES E ENTRE PAÍSES

Utilize o seguinte *link*: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals>.

ATIVIDADE ED.3.2

INVESTIR NO CAPITAL HUMANO

Nesta atividade, pede-se aos estudantes que escolham um país e apurem as seguintes informações: o progresso do país nos ODS de educação e saúde, as taxas históricas de acesso à educação e aos cuidados de saúde e como a situação nesses campos mudou ao longo do tempo com a globalização. (Utilize os dados que os alunos coletaram ao longo do ano sobre taxas de crescimento e desenvolvimento.)

RECURSOS

- *Unequal Schools, Unequal Chances: The Challenges to Equal Opportunity in the Americas*, de Fernando Reimers
- Capítulo 5 de “*Inequality of Opportunity in Educational Achievement in Five Latin American Countries*”, publicado em 2008 no relatório do Banco Mundial intitulado *Inequality of Opportunities in Latin America and the Caribbean*
- *Quantity without Quality*: relatório sobre educação na América Latina

Com base em suas análises, os alunos devem abordar o seguinte: um crescimento mais elevado permite obter maior capi-

capital humano ou taxas mais elevadas de desenvolvimento do capital humano permitem obter taxas de crescimento mais elevadas. O professor apresenta os conceitos de subsídios e transferências monetárias condicionais. Os estudantes apresentam à turma pesquisa sobre redes de segurança social como estratégia de redução da pobreza e o uso de transferência condicionada de renda (TCR) em países de sua escolha. Eles devem tentar responder às seguintes perguntas:

1. Quando foram introduzidas as TCR? Por quê?
2. Quais são as condições da TCR? O que ela procura fazer?
3. Quais são as experiências com a TCR até agora? O programa é considerado bem-sucedido?

Os alunos podem utilizar os seguintes recursos do Banco Mundial:

- <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/LACEXT/EXTLACREGTOPLABSOCPRO/0,,contentMDK:21246201~pagePK:34004173~piPK:34003707~theSitePK:503655,00.html>
- <http://www.economist.com/node/4408187>

Eles também leem o seguinte artigo sobre PROGRESA: <http://www.economist.com/node/181376>.

ATIVIDADE ED.3.3

O CRESCIMENTO É TUDO QUE IMPORTA PARA O DESENVOLVIMENTO?

Os estudantes leem o primeiro e os capítulos finais de *Development as Freedom*, de Amartya Sen, como introdução ao conceito de capacidades e liberdade como definição de desenvolvimento.

Eles também analisam como países e agências estão trabalhando para ir além do crescimento econômico justo. Os alunos podem ser divididos em grupos e apresentar as diferentes abordagens utilizadas para examinar o desenvolvimento. Alguns tópicos podem ser:

1. O Botão e a experiência com a “Felicidade Nacional Bruta”; se essa ideia é replicável; e o que o “bem-estar subjetivo” representa como indicador de desenvolvimento.
2. Comparação entre o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial e o Relatório sobre o Desenvolvimento Humano.
3. A estabilidade e a paz como indicadores do desenvolvimento.
4. Acemoglu, Johnson e Robinson sobre o papel da geografia e das instituições no desenvolvimento (2001).

Os estudantes podem questionar se a tese principal do tema que lhes coube é forte, pertinente e prática nos contextos atuais e se essas novas abordagens ao desenvolvimento podem ser expandidas. Acha que existem lacunas? Em caso afirmativo, quais são e como o desenvolvimento holístico e inclusivo pode ser definido e medido?

ATIVIDADE ED.3.4 A

ECONOMIA POLÍTICA DE CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO DA AMÉRICA LATINA

Os alunos começam lendo os seguintes itens:

- Artigo sobre a economia política da América Latina e seu papel no crescimento e desenvolvimento da região:
 - <http://www.economist.com/node/16964114>
- Artigo sobre democracia e crescimento na América Latina:
 - http://Foreign.Senate.gov/imo/media/doc/Reid_Testimony.pdf
- Artigo sobre a necessidade de o Panamá (a economia de mais rápido crescimento da América Latina) abordar questões de governança
 - <http://www.economist.com/node/18959000>

Os textos a seguir são utilizados para responder às seguintes perguntas:

1. A democracia é um precedente para o crescimento?

2. Qual pode ser a influência dos regimes sobre o crescimento?
3. Quais foram as experiências históricas dos países da região?
4. Como as taxas de criminalidade e a dívida pública influenciam a confiança dos investidores e o fluxo de IED?
5. Qual é o papel da corrupção e das economias informais no crescimento?
6. Como se dá o crescimento e o desenvolvimento em países com regimes não democráticos?

Opção 1

Os estudantes podem usar um conjunto de dados de fluxo de IDE e sobrepô-los a desenvolvimentos políticos importantes em um país de sua escolha para examinar as relações entre política e economia e as mudanças ao longo do tempo. Eles também podem mapear taxas de crescimento e características de regime político, como feito pelo projeto Polity IV: <http://www.systemicpeace.org/polity/polity4.htm>.

Opção 2

Os alunos podem entrevistar o diretor de investimentos de uma multinacional que tem operações na América Latina ou em diferentes partes do mundo sobre alguns dos fatores que considerou ao decidir onde investir. Simultaneamente, o chefe de assuntos econômicos do consulado de um dos países do BRIC (Brasil, Rússia, China e Índia) pode ser convidado a fazer uma apresentação sobre algumas das reformas e incentivos que esses governos estão promovendo para atrair investimentos e restaurar a confiança dos investidores.

Curso semestral 5: tecnologia, inovação e globalização

Neste curso semestral sobre tecnologia, inovação e globalização (TIG⁴⁶), os alunos examinam a relação entre desenvolvimento tecnológico e social. Eles estudam como a aceleração da inovação tecnológica provoca mudança social e pode servir para abordar desafios globais críticos. Também analisam várias tecnologias emergentes e discutem, além de suas implicações sociais, possíveis utilizações e consequências para a globalização.

PANORAMA DAS UNIDADES

1. As maravilhas da inovação e o mundo dos inventores
2. Desenvolvimento tecnológico e sociedade
3. Tecnologias emergentes e globalização

46. N. do E.: as unidades do World Course para nono a décimo segundo anos são identificadas pelas iniciais do tema.

UNIDADE TIG.1

TÓPICO As maravilhas da inovação e o mundo dos inventores

TEMAS CIC⁴⁷: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); ética: valores comuns; hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; conhecimento: política; habilidade investigativa e analítica; analisar assuntos globais: avaliar fontes, uso de evidências e comunicação criativa; e resolução de problemas globais: estudos sobre o futuro, construção de cenários e uso de tecnologia

REGIÃO Não se aplica

DURAÇÃO Três semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** a apreciar a invenção como um processo contínuo que resulta em melhorias na qualidade de vida e analisá-la como produto do trabalho dos indivíduos em contextos que apoiam a inovação.
2. **Inspirar** os alunos a ser curiosos sobre as tecnologias emergentes e antecipar seu provável impacto social.
3. **Avaliar** as principais inovações tecnológicas do século 20 e demonstrar compreensão de como o processo de inovação tecnológica melhora o bem-estar.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. identificam as principais inovações tecnológicas emergentes no século 21; e
2. explicam e descrevem as prováveis consequências sociais de pelo menos uma das inovações tecnológicas emergentes prin-

47. N. do E: sigla de competências interculturais.

cipais, quais tecnologias substituíram, os custos e benefícios associados e como podem ser utilizadas para enfrentar um dos desafios globais identificados nos ODS.

Esta unidade introduz o tema da invenção e examina como ela aborda desafios sociais. Utilizando episódios do *Dean of Invention* da Planet Green TV, no qual o inventor Dean Kamen discute tecnologias emergentes, eles examinam algumas inovações tecnológicas atuais e discutem suas aplicações. Também analisam as contribuições do próprio Kamen como inventor.

ATIVIDADE TIG.1.1

ESTUDO SOBRE INOVAÇÕES

Em pequenos grupos, os estudantes selecionam um episódio de *Dean of Invention* (<https://www.scientificamerican.com/article/kamen-dean-of-invention/> e <https://www.youtube.com/watch?v=WDSdW4hPGhU>) e estudam uma invenção, como *microbots*, corpos biônicos, cérebros com fio, robôs, energia, movimento ou voo, entre outras.

Para cada uma, devem preparar um relatório que responda às seguintes perguntas:

1. Quais são os benefícios dessa inovação tecnológica?
2. Que tecnologias anteriores essa inovação substitui, melhora ou desenvolve?
3. Quais são os custos dessa inovação?
4. Como esses custos se comparam aos benefícios?
5. De que modo essa inovação pode abordar alguns dos desafios globais identificados nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)?
6. Que papéis o governo e o setor privado desempenharam no apoio a essa inovação?
7. Quais são os obstáculos que essa inovação poderá enfrentar à medida que ganha escala?

ATIVIDADE TIG.1.2

INVENÇÃO E SOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Os alunos apresentam e discutem os relatórios em sala de aula. Na discussão, examinam semelhanças e diferenças nas maneiras pelas quais cada invenção modifica uma abordagem existente para resolver um problema. Avaliam também como as tecnologias emergentes dão suporte à invenção e quais as instituições que as fomentaram.

ATIVIDADE TIG.1.3

O MUNDO DOS INVENTORES E A VIDA DE DEAN KAMEN

Os alunos leem o livro *Reinventing the Wheel: A Story of Genius, Innovation, and Grand Ambition*, de Steve Kemper (<http://www.amazon.com/Reinventing-Wheel-Genius-Innovation-Ambition/dp/0060761385>), sobre a emblemática invenção de Dean Kamen, o transportador humano SegWay.

Eles escrevem um trabalho com reflexões que resumem o principal argumento do livro e analisam as contribuições de Kamen para a sociedade. Eles examinam de que maneira ele se beneficiou de fatores sociais (por exemplo, regulamentações, acesso a capital ou outras inovações) que deram suporte a seu trabalho.

O professor pode complementar esta atividade com os seguintes vídeos com entrevistas e discursos de Kamen:

- <http://www.youtube.com/watch?v=uHwCPHcKAqY>
- <http://www.youtube.com/watch?v=rNgqQNovWTc>
- <http://www.youtube.com/watch?v=bjV11FZXq7E>
- <http://www.youtube.com/watch?v=AoY1cItRiHA>

Recomenda-se também a leitura do livro *Os inovadores*, de Walter Isaacson.

UNIDADE TIG.2**TÓPICO** Desenvolvimento tecnológico e sociedade**TEMAS** CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); ética: valores comuns; hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; conhecimento: política (riscos globais); habilidade investigativa e analítica; analisar os assuntos globais: avaliar fontes, utilização de evidências e comunicação criativa; e resolução de problemas globais: estudos sobre o futuro, construção de cenários e utilização da tecnologia**REGIÕES** Não se aplica**DURAÇÃO** Três semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** a reconhecer a invenção como força que molda a vida e a história humana, a entender a relação entre o desenvolvimento científico e tecnológico e inovação, e a compreender a inovação como um processo global que muitas vezes se baseia em invenções anteriores e em tentativas e erro.
2. **Incentivar** os alunos a contribuir com a evolução das tecnologias existentes e a aplicar essas tecnologias à solução de problemas sociais que sejam significativos para eles.
3. **Agir**, demonstrando compreensão da evolução histórica de uma das principais tecnologias do século 20.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. reconhecem os principais avanços tecnológicos do século 20;
2. identificam as inovações que os precederam; e
3. explicam as contribuições sociais de pelo menos uma dessas inovações.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os estudantes examinam o desenvolvimento histórico de várias tecnologias, começando com a história da computação. Eles realizam uma pesquisa independente sobre a história de algumas das principais tecnologias do século 20.

ATIVIDADE TIG.2.1

A HISTÓRIA DO COMPUTADOR

Nesta atividade, o professor conduz a classe pela história do computador, começando com o primeiro projeto: a “máquina analítica” do matemático inglês Charles Babbage, datada de 1884. Ele apresenta uma linha do tempo sobre a história dos computadores e os alunos examinam como o desenvolvimento da eletrônica, a miniaturização dos processadores, a redução de custos e o aumento do poder de processamento e memória resultaram no desenvolvimento de novas aplicações. Eles discutem as muitas aplicações dos computadores na vida moderna e como várias atividades mudaram como resultado de sua popularização. Essa análise de mudanças pode abordar o impacto dos computadores em hospitais, bancos, escolas, administrações municipais, animação, composições musicais e performances.

ATIVIDADE TIG.2.2

A EVOLUÇÃO DOS COMPUTADORES

Em grupos de dois ou três, os estudantes discutem como os computadores evoluíram ao longo dos últimos 30 anos e avaliam a maneira como essas mudanças afetaram suas aplicações. Eles pesquisam previsões feitas no início desse período e as comparam com os avanços reais utilizando, por exemplo, artigos de jornais. Também especulam sobre mudanças prováveis que os computadores podem apresentar no futuro. Cada equipe apresenta um relatório à classe.

RECURSOS

- *The History of Computers*, de Les Freed
- Cronologia dos computadores pessoais
 - > <http://pctimeline.info>
 - > http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_computer_hardware

ATIVIDADE TIG.2.3

EVOLUÇÃO DA TECNOLOGIA

Como a tecnologia evolui? Os alunos discutem a seguinte palestra sobre o assunto: http://www.ted.com/talks/kevin_kelly_on_how_technology_evolves.html.

ATIVIDADE TIG.2.4

HISTÓRIA DAS PRINCIPAIS INVENÇÕES DO SÉCULO 21

(PROJETO DE PESQUISA INDEPENDENTE)

Individualmente ou em pares, os alunos estudam a história dos mais importantes avanços tecnológicos do século 20 segundo a National Engineering Academy dos Estados Unidos:

1. Eletricidade
2. Automobilismo
3. Aviação
4. Abastecimento e distribuição de água
5. Eletrônica
6. Radiodifusão e televisão
7. Mecanização da agricultura
8. Computação
9. Telefonia
10. Refrigeração (incluindo o ar-condicionado)
11. Transporte rodoviário
12. Transporte espacial
13. Internet
14. Tecnologia da imagem
15. Tecnologia doméstica (aparelhos domésticos)

16. Tecnologias da saúde
17. Tecnologias do petróleo e petroquímica
18. Lasers e fibras ópticas
19. Tecnologias nucleares
20. Ciência dos materiais

Eles identificam as contribuições de cada avanço, aplicações econômicas e sociais, fatores determinantes, papéis desempenhados pelo governo e pelo setor privado, antecedentes, evolução e desdobramentos futuros. O formato deve ser uma apresentação em PowerPoint com o resumo dos resultados da pesquisa a ser apresentado à classe e sua publicação em uma plataforma *on-line*.

RECURSOS

- História da Ciência e da Tecnologia do Instituto Franklin
 - > <http://www.fi.edu/learn/sci-tech>
- Linhas do tempo que mostram a história das invenções
 - > http://inventors.about.com/od/timelines/Timelines_of_Invention_and_Technology.htm

UNIDADE TIG.3**TÓPICO** Tecnologias emergentes e globalização**TEMAS** CIC: intrapessoal (curiosidade sobre assuntos globais); ética: valores comuns; hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; conhecimento: política (riscos globais); habilidade investigativa e analítica; analisar assuntos globais: avaliar as fontes, o uso de evidências e a comunicação criativa; e resolução de problemas globais: estudos sobre o futuro, construção de cenários e utilização de tecnologia**REGIÕES** Não se aplica**DURAÇÃO** Doze semanas**OBJETIVOS E METAS**

1. **Aprender** que papéis as tecnologias emergentes desempenham como impulsionadoras da globalização e como podem ser utilizadas para enfrentar os desafios globais mais significativos.
2. **Incentivar** os estudantes a enfrentar os desafios globais por meio da criação de instituições sociais – por exemplo, empresas, empreendimentos sociais e outras – que capitalizem as tecnologias emergentes.
3. **Avaliar** as principais tecnologias emergentes, benefícios e prováveis usos para enfrentar desafios globais significativos.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. reconhecem as principais contribuições para a saúde humana e o bem-estar resultantes de biotecnologia, bioinformática, interfaces cérebro-computador e neurotecnologia, sistemas energéticos e ambientais, computação e redes, nanotecnologia, robótica e inteligência artificial;
2. identificam os usos atuais dessas tecnologias emergentes; e

3. explicam e descrevem os principais benefícios e potenciais usos das tecnologias emergentes no enfrentamento de desafios globais e as barreiras à universalização do acesso a elas.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os estudantes examinam o papel da tecnologia da informação, da biotecnologia, da bioinformática, das interfaces cérebro-computador, da neurotecnologia, dos sistemas energéticos e ambientais, da nanotecnologia e robótica e da inteligência artificial para apoiar o processo de globalização e desafios globais. Para cada uma dessas tecnologias emergentes, eles analisam as ideias e os conceitos básicos, as contribuições para o bem-estar humano, as prováveis aplicações econômicas e os desafios para universalizar esses benefícios.

ATIVIDADE TIG.3.1

INTERNET, COMPUTAÇÃO, REDES E COMUNICAÇÕES

Os alunos discutem os usos da internet para as comunicações, os negócios e os governos. Eles leem o seguinte texto sobre computação em rede e a nuvem: <http://computer.howstuffworks.com/cloud-computing.htm>.

Também assistem ao vídeo *United Breaks Guitars* (<http://www.youtube.com/watch?v=5YGc4zOqozo>) e discutem as implicações das intermináveis informações na internet para a liderança.

ATIVIDADE TIG.3.2

CÓDIGOS ABERTOS E COPYRIGHT

O professor discute como a internet permitiu a colaboração mundial e ela é tipificada por *software* de código aberto. Os estudantes conhecem Linus Benedict Torvalds, que iniciou a criação do Linux, um sistema operacional de código aberto que está sendo desenvolvido por meio da colaboração global de voluntários.

Os alunos aprendem sobre “copyleft”⁴⁸, ou liberação de certos tipos de direitos, domínio público, licenças Creative Commons e licenças de código aberto, e sobre *copyright*, também conhecido como *software* de código fechado. Eles assistem a uma apresentação em PowerPoint de Larry Lessig baseada em seu livro *Free Culture* (<http://w2.eff.org/IP/freeculture/free.html>). (Consulte a seguinte referência: http://www.amazon.com/Free-Culture-Nature-Future-Creativity/dp/0143034650/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1311818067&sr=8-1.)

Os estudantes examinam criticamente o caso dos códigos abertos e o argumento a favor da propriedade intelectual e dos direitos autorais como motores da inovação e da criatividade nos negócios (https://www.ted.com/talks/larry_lessig_says_the_law_is_strangling_creativity e <http://www.wipo.int/publications/en/>).

ATIVIDADE TIG.3.3

IMPLICAÇÕES ECONÔMICAS E SOCIAIS DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA GLOBALIZAÇÃO

Nesta aula, o professor examina o impacto da tecnologia da informação nas estruturas industriais, no emprego, na mão de obra e nos mercados financeiros.

Os alunos discutem a seguinte palestra sobre o assunto e ponderam sobre como a tecnologia pode ajudar a enfrentar os maiores problemas da humanidade: http://www.ted.com/talks/nick_bostrom_on_our_biggest_problems.html.

RECURSOS

- http://www.globalization101.org/issue_main/technology
- Castells, Manuel. *Information, Technology, and Social Development*, Organização das Nações Unidas (ONU), 1999.

48. N. do E.: jogo de palavras que contrapõe “left” (esquerda, em português) a “right” (direita), palavra que compõe o termo “copyright” (direito autoral). “Copyleft é um método geral para tornar um *software* (ou outra obra) livre (*free*, em inglês, no sentido de liberdade, e não de “gratuidade”) e exigir que todas as versões modificadas e extensões do programa também sejam livres. (Fonte: <https://www.gnu.org/licenses/copyleft.pt-br.html>)

ATIVIDADE TIG.3.4**BIOTECNOLOGIA, BIOINFORMÁTICA E SAÚDE**

O professor apresenta uma introdução à biotecnologia, oferecendo uma definição da área abrangendo a biologia molecular, o DNA e sua recombinação, a engenharia genética e as células estaminais, a clonagem e a terapia genética.

Os estudantes assistem *An Introduction to Biotechnology*, de Daniel Reda, da Singularity University (http://www.biomedox.com/media/daniel-reda-an-introduction-to-biotechnology-and-bioinformatics_74da295e8.html). O professor mostra vídeos que ilustram algumas aplicações contemporâneas da biotecnologia, por exemplo sobre alimentos geneticamente modificados (<https://www.youtube.com/playlist?list=PL4AE9E9BA9E4E522F>), regeneração do corpo por meio da tecnologia médica (http://www.ted.com/talks/alan_russell_on_regenerating_our_bodies.html) ou da modificação do DNA (https://www.ted.com/talks/paul_rothemund_details_dna_folding?language=en).

Os alunos discutem os vídeos e analisam as prováveis aplicações dessas tecnologias no futuro.

RECURSO

- Diretriz curricular para um curso introdutório de um semestre sobre biotecnologia no nível de *high school* (<http://www.amazon.com/Biotechnology-Comprehensive-Curriculum-Semester-Community/dp/1419683004>)

ATIVIDADE TIG.3.5**AVANÇO NA SAÚDE GLOBAL POR MEIO DA BIOTECNOLOGIA**

Nesta atividade os alunos selecionam uma aplicação emergente da biotecnologia na área da saúde e discutem as maneiras pelas quais tal aplicação contribui para a saúde global no presente, bem como as possibilidades no futuro. Eles examinam as barreiras que precisam ser discutidas a fim de tornar os benefícios desse avanço amplamente disponíveis. Os seguintes recursos fornecem exemplos de aplicações da biotecnologia à saúde global.

RECURSOS

- <http://www.technologyreview.com/video/?vid=689>
- <https://www.youtube.com/playlist?list=PL4AE9E9BA9E4E522F>
- https://www.ted.com/talks/juan_enriquez_shares_mindboggling_new_science?language=en
- https://www.ted.com/talks/juan_enriquez_on_genomics_and_our_future?language=en
- *Evolving Ourselves*, de Juan Enriquez e Steve Gullan

ATIVIDADE TIG.3.6

INTERFACES COMPUTADOR-CÉREBRO, NEUROTECNOLOGIA E MEDICINA

O professor apresenta uma introdução ao funcionamento das interfaces cérebro-computador (<http://computaher.howstuffworks.com/brain-computer-interface.htm>). Em seguida, exibe e discute com a classe o seguinte vídeo da CBS: <http://www.cbsnews.com/stories/2008/10/31/60minutes/main4560940.shtml>.

A partir da ciência básica, o professor passa às aplicações contemporâneas das interfaces cérebro-computador. Os alunos podem assistir a um vídeo sobre a pesquisa DEKA e os braços robóticos (http://www.youtube.com/watch?v=R0_mLumx-6Y).

RECURSOS

- <http://www.youtube.com/watch?v=NIG47YgndP8&search=brain>
- <http://www.technologyreview.com/video/?vid=689>

Para concluir a atividade, cada aluno redige individualmente um resumo sobre a neurotecnologia e as interfaces entre cérebro e computador. Os estudantes escrevem um breve ensaio resumindo a história e o estado atual dessas interfaces e discutindo suas aplicações. Identificam grupos populacionais contemporâneos que se beneficiariam das aplicações dessa tecnologia e abordam as barreiras atuais para universalizar os benefícios dessa tecnologia.

ATIVIDADE TIG.3.7

ENERGIA E SISTEMAS AMBIENTAIS

Os alunos assistem e discutem a *TED Talk*, de Al Gore (https://www.ted.com/talks/al_gore_warns_on_latest_climate_trends?Language=pt), que aborda crise energética e aquecimento global. Eles analisam os méritos e os inconvenientes de várias soluções tecnológicas desenvolvidas para enfrentar esses desafios, tais como a energia eólica, a iniciativa do Massachusetts Institute of Technology (MIT) para captar a energia gerada pelo caminhar (<http://www.media.mit.edu/resenv/power.html>), a energia nuclear (estudo dos acidentes de *Three Mile Island* e *Chernobyl*), a energia geotérmica, a energia hidrelétrica e os combustíveis fósseis.

ATIVIDADE TIG.3.8

TRANSFORMAÇÃO DE RESÍDUOS EM ENERGIA

Os estudantes assistem ao vídeo *Gonzo for Guano* e escrevem um ensaio curto individual que discute os benefícios e os inconvenientes dessa tecnologia e as prováveis consequências econômicas e sociais da adoção de tecnologias desse tipo em larga escala.

RECURSO

- *Gonzo for Guano* (<https://www.youtube.com/playlist?list=PL4AE9E9BA9E>)
- <http://www.technologyreview.com/video/?vid=689>

ATIVIDADE TIG.3.9

INTRODUÇÃO À NANOTECNOLOGIA

O professor apresenta aos alunos a área de nanotecnologia e algumas de suas aplicações contemporâneas.

RECURSOS

- <http://www.understandingnano.com/nanotech-applications.html>

- <http://www.technologyreview.com/video/?vid=689>

ATIVIDADE TIG.3.10

ROBÓTICA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Os estudantes examinam a evolução do Kismet, da inteligência artificial e da aprendizagem de máquinas e robôs.

Em grupos pequenos, pesquisam o trabalho da equipe de inteligência artificial do MIT no Kismet, que está documentado em vários vídeos em <http://www.ai.mit.edu/projects/sociable/videos.html>.

A seguir, o professor lidera uma discussão sobre robótica e inteligência artificial. Os seguintes vídeos servem como introdução ao campo da robótica:

- <http://www.youtube.com/watch?v=Iqf5hHdphX4>
- <http://www.youtube.com/watch?v=QKyDrUonp98>

Os alunos assistem ao seguinte vídeo curto da CBS sobre o Watson, o supercomputador da IBM, e sobre os esforços em andamento para utilizá-lo na área da saúde: <http://www.youtube.com/watch?v=950fbQfdoj8&feature=fvst>. A seguir, o professor lidera uma discussão sobre os prováveis resultados positivos e negativos do uso dos computadores para reduzir erros de diagnóstico, e os alunos especulam sobre a probabilidade de universalização do diagnóstico por computador.

RECURSO

- <http://www.technologyreview.com/video/?vid=689>

UNIDADE TIG.4

TÓPICO	A aceleração das mudanças tecnológicas e o futuro
TEMAS	Hábitos mentais e de trabalho: inovação e criatividade; conhecimento: política (riscos globais); habilidade investigativa e analítica; analisar os assuntos globais: avaliar fontes, utilização de evidências e comunicação criativa; e resolução de problemas globais: estudos sobre o futuro, construção de cenários e o uso da tecnologia
REGIÕES	Não se aplica
DURAÇÃO	Quatro semanas

OBJETIVOS E METAS

1. **Aprender** sobre a taxa exponencial do desenvolvimento tecnológico, as implicações dessa aceleração para a capacidade de enfrentar os desafios sociais e o conceito de singularidade proposto por Ray Kurzweil.
2. **Incentivar** os alunos a se envolverem na utilização da tecnologia para atender a propósitos sociais que sejam significativos para eles.
3. **Avaliar** um desenvolvimento que aborda um desafio global e é baseado em uma tecnologia emergente.

HABILIDADES E CONHECIMENTOS

Os alunos:

1. reconhecem a natureza exponencial do desenvolvimento tecnológico e a capacidade de grupos menores de pessoas para conceber soluções inovadoras para desafios globais por meio de abordagens como o XPRIZE;
2. identificam o conceito de singularidade; e
3. explicam e descrevem as maneiras pelas quais um desafio global atual pode ser atenuado ou resolvido por meio da utilização de uma tecnologia emergente.

VISÃO GERAL

Nesta unidade, os estudantes examinam as mudanças na taxa de desenvolvimento tecnológico, discutem o conceito de singularidade, examinam abordagens alternativas para estimular a inovação tecnológica e desenvolvem uma ideia para enfrentar um desafio global utilizando uma tecnologia emergente.

ATIVIDADE TIG.4.1

DISCUSSÃO SOBRE O FILME *TRANSCENDENT MAN*

Os alunos assistem e discutem o filme *Transcendent Man*, que apresenta as ideias e contribuições de Ray Kurzweil a partir de seu livro *The Singularity is Near* (<http://transcendentman.com>).

Eles devem se concentrar no conceito de crescimento exponencial em tecnologia da informação e na noção de que ele levará à fusão de seres humanos com máquinas. O filme examina os avanços na genética e a possibilidade de que ela permita reprogramar a biologia, eliminar doenças e prolongar a vida. A discussão deve incluir as preocupações levantadas pelos críticos do filme.

RECURSO PARA O PROFESSOR

- Kurzweil, Ray. *The Singularity is Near: When Humans Transcend Biology*. Nova York: Viking, 2005.

ATIVIDADE TIG.4.2

DESAFIOS GLOBAIS E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

Esta é uma atividade de pesquisa em sala de aula. Os estudantes assistem a uma palestra do TED sobre os maiores desafios que a humanidade enfrenta (http://www.ted.com/talks/nick_bostrom_on_our_biggest_problems.html).

O professor apresenta o quadro econômico mundial para a avaliação de riscos globais (<https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2016/>) e introduz cada um deles:

RISCOS ECONÔMICOS

1. Volatilidade dos preços dos alimentos
2. Picos dos preços do petróleo
3. Principais quedas do dólar americano
4. Desaceleração da economia chinesa (mais de 6%)
5. Crises fiscais
6. Colapso dos preços dos ativos
7. Redução do ritmo da globalização (países desenvolvidos)
8. Redução do ritmo da globalização (países emergentes)
9. Carga da regulamentação
10. Subinvestimento em infraestrutura

RISCOS GEOPOLÍTICOS

11. Terrorismo internacional
12. Proliferação nuclear
13. Irã
14. Coreia do Norte
15. Instabilidade no Afeganistão
16. Criminalidade transnacional e corrupção
17. Israel e Palestina
18. Iraque
19. Lacunas de governança global

RISCOS AMBIENTAIS

20. Condições climáticas extremas
21. Seca e desertificação
22. Escassez de água
23. Catástrofes nacionais (ciclone)
24. Catástrofes nacionais (terremotos)
25. Catástrofes nacionais (inundações nas ilhas)
26. Catástrofes nacionais (inundações costeiras)
27. Poluição do ar
28. Perda da biodiversidade

RISCOS SOCIAIS

29. Pandemias
30. Doenças infecciosas
31. Doenças crônicas
32. Regimes de responsabilidade
33. Migração

RISCOS TECNOLÓGICOS

34. Informação crítica – colapso da infraestrutura
35. Toxicidade de nanopartículas
36. Fraude/perda de dados

Os alunos examinam, em uma discussão em grupo, como cada um desses riscos globais se relaciona com uma tecnologia emergente e até que ponto o risco pode ser gerenciado e como fazê-lo.

Eles analisam o *Design for change* (<http://worldslargestlesson.globalgoals.org/take-action/>) e o *Design thinking* e discutem o seguinte *TED Talk* de Tim Brow: https://www.ted.com/talks/tim_brown_urges_designers_to_think_big?language=en.

Em seguida, individualmente ou em pequenos grupos, eles selecionam um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e analisam como a área problemática que a meta se propõe a resolver (por exemplo, pobreza, fome, saúde, educação etc.) tem sido abordada no passado sob o aspecto dos avanços tecnológicos. Os estudantes discutem como tecnologias emergentes podem ajudar a enfrentar o desafio e fazem uma apresentação oral para o restante da turma.

ATIVIDADE TIG.4.3

TECNOLOGIA E INOVAÇÃO PARA TODOS: O XPRIZE

O professor conduz a classe em uma discussão sobre o XPRIZE, um processo para estimular a inovação que capitaliza a capacidade de grupos relativamente pequenos de indivíduos para lidar com desafios sociais significativos utilizando o conhecimento e a tecnologia. O professor apresenta a Fundação XPRIZE e o XCHALLENGE,

suas origens e aplicações para encontrar soluções inovadoras para viagens espaciais e manejo do petróleo.

Os alunos respondem às seguintes perguntas:

1. Qual é o valor da concorrência como processo para estimular a inovação?
2. Por que pequenos grupos de pessoas podem conduzir novos projetos que até recentemente só podiam ser desenvolvidos por governos e grandes corporações?
3. Quais são as desvantagens de prover recompensas econômicas apenas para os vencedores das competições?
4. Quais desafios têm maior e menor probabilidade de ser resolvidos utilizando abordagens do tipo XCHALLENGE? Por quê?
5. Que competições da Fundação XPRIZE estão abertas atualmente? Os alunos conseguem se imaginar participando de uma dessas competições? O que precisariam fazer para produzir um *design* competitivo?

ATIVIDADE TIG.4.4

UM PROCESSO PARA ENFRENTAR UM DESAFIO GLOBAL POR MEIO DE TECNOLOGIAS EMERGENTES

Em pequenos grupos, os alunos selecionam um desafio global identificado nos ODS e formulam um conceito para contribuir com o desenvolvimento de soluções que utilizem alguma(s) das tecnologias emergentes discutidas no curso. O conceito pode envolver um negócio, um empreendimento social, uma organização sem fins lucrativos ou outra instituição que desenvolveria e implementaria uma intervenção para impactar esse desafio com alguma(s) dessa(s) tecnologia(ia)s.

Os projetos são então apresentados em um “festival de inovação”, uma celebração da inovação aberta para os pais e a comunidade. O evento é uma oportunidade para convidar inventores da comunidade local a se conectarem com os estudantes.

Conclusão e novos começos

A cidadania global é um processo contínuo de desenvolvimento da capacidade de dar sentido a nossa existência e a daqueles que nos rodeiam em um mundo cada vez mais interdependente. A educação para a cidadania global é, portanto, mais uma viagem do que um destino, pois estamos sempre no processo de nos tornarmos cidadãos globais. Esperamos que o World Course que oferecemos neste livro represente um começo, de duas maneiras.

Para os alunos, o World Course fornece uma base para iniciar a jornada de cidadãos globais preocupados e engajados, pessoas para as quais “Nada do que é humano me é estranho”, para usar as palavras de Terêncio⁴⁹. O programa reúne conhecimentos básicos, desenvolve habilidades e estimula a curiosidade em relação ao mundo em que vivemos e nosso lugar nele. Também esperamos que fomente a confiança em que cada um tem muitas escolhas sobre como enfrentar a mudança e a complexidade da crescente interdependência global que afetará nossas vidas. Concebemos este curso com entusiasmo, de modo que a cidadania global que ele engendra represente abraçar possibilidades de trabalhar com o outro para que o mundo se torne um lugar melhor.

Para os professores, o World Course é um convite para se unir a outros docentes no processo de reinventar a educação, tornando-a mais relevante e significativa no propósito de enfrentar os sérios desafios globais que partilhamos e para criar oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento para nossos alunos inven-

49. Terêncio, cujo nome completo era Publius Terentius Afer, foi um dramaturgo da República Romana (195-159 a.C.). Nascido no Norte da África, foi levado a Roma como escravo para servir a um senador romano, que, por fim, o libertou.

tarem o futuro – um futuro que seja melhor do que o presente que entregamos a eles. Esse processo de repensar a educação necessita de esforços sérios e concentrados de muitos. Precisa envolver estudantes, pais e membros da comunidade, muitos professores e os profissionais que dão suporte ao trabalho deles. O modelo proposto neste livro pretende dar suporte a esse processo de repensar e colaborar. Utilizamos uma licença Creative Commons para disseminar este trabalho, facilitando possibilidades de colaboração profunda entre os professores como profissionais que construirão a partir dele. Na busca de sucesso na educação de todas as crianças e jovens para que se tornem cidadãos globais, precisaremos de uma colaboração sem precedentes, que resulte em inteligência coletiva sobre como atingir tal objetivo. Este livro é apenas um pequeno passo nesse ambicioso e necessário esforço global para alinhar a educação com as aspirações da Declaração Universal dos Direitos Humanos e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Concluimos este livro com profunda esperança de que, a partir desse começo, surgirá um mundo no qual todos possamos viver em paz uns com os outros e com todas as formas de vida da Terra.

Autores

FERNANDO M. REIMERS

Especialista na área de políticas educacionais globais e inovação, é professor de Práticas Internacionais de Educação da Fundação Ford, diretor da Global Education Innovation Initiative e do Programa de Políticas de Educação Internacional da Harvard University. Suas pesquisas e aulas examinam como as políticas, as lideranças, o ensino e a inovação capacitam crianças e jovens a desenvolver as habilidades de que precisam para prosperar no século 21. Na Global Education Innovation Initiative, ele e seus colegas concluíram recentemente um estudo comparativo sobre objetivos educacionais, tais como refletidos nos currículos de Chile, China, Índia, México, Cingapura e Estados Unidos. Os resultados são apresentados no livro *Teaching and Learning for the Twenty-first Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*, publicado pela Harvard Education Press e também disponível em chinês, espanhol e inglês. Outro livro recente, *Fifteen Letters on Education in Singapore*, examina os esforços de Cingapura para tornar o magistério uma profissão valorizada e está disponível em livro e e-book. Publicou, como autor, editor ou coeditor, 14 livros e 90 artigos de pesquisa, além de ter contribuído em capítulos de obras sobre educação.

Reimers leciona em cursos de pós-graduação sobre políticas educacionais e inovação educacional na Harvard Graduate School of Education, que também são oferecidos *on-line* pela Harvard Extension School. É chefe de cadeira de vários programas de desenvolvimento de liderança oferecidos pela Harvard Graduate School of Education – inclusive um dirigido a gestores interessados em promover a educação global.

Ele presta consultoria a governos, organizações internacionais de desenvolvimento, universidades, escolas (públicas e independentes), fundações e outras instituições da área educacional. É membro do Massachusetts Board of Higher Education, onde presi-

de o comitê de planejamento estratégico, que trabalha com todas as universidades públicas do estado para alinhar seus planos estratégicos com a Visão de Projeto do estado.

Também é membro da Comissão dos Estados Unidos para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e presta consultoria para formuladores de políticas nos Estados Unidos, na Ásia, na América Latina e no Oriente Médio.

Em reconhecimento a sua liderança educacional global, foi nomeado como C. J. Koh Visiting Professor do Instituto Nacional de Educação de Cingapura e doutor *honoris causa* pelo Emerson College (Boston, Massachusetts). É bacharel em psicologia pela Universidad Central de Venezuela e tem mestrado em educação pela Harvard University.

VIDUR CHOPRA

É candidato a doutorado na Harvard Graduate School of Education, com o tema ativismo cívico de adolescentes e jovens em países em desenvolvimento, em particular naqueles em situação de pós-conflito com grandes populações nessa faixa etária. Também se interessa pela relação entre oportunidades de educação formal e informal e a constituição dos papéis que os jovens imaginam para si na reconstrução de sociedades conflagradas, e no potencial da educação para a construção da paz. Chopra tem experiência em formulação de políticas por ter prestado consultoria para o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e para o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), e por ter atuado em organizações internacionais como Save the Children e RET International. Também trabalhou com questões de desenvolvimento na primeira infância em países em desenvolvimento e teve experiências internacionais em Burundi, Butão, Etiópia, Índia, Líbano, Ruanda, Síria e Estados Unidos. Possui mestrado em educação internacional pela Harvard Graduate School of Education, mestrado em economia internacional e do desenvolvimento pela Yale University, e é bacharel em economia pela Universidade de Délhi, na Índia.

CONNIE K. CHUNG

É diretora de pesquisa da Global Education Innovation Initiative (Harvard Graduate School of Education), um grupo de pesquisas, práticas e políticas que trabalha com instituições de ensino em sete países. Seus campos de pesquisa são a educação para o século 21, a educação cívica e a educação para a cidadania global. Ela trabalha para que organizações e pessoas possam atuar em conjunto a fim de propiciar uma educação potente, relevante, rigorosa e significativa para todas as crianças, que apoie não apenas o desenvolvimento individual, mas também o das comunidades nas quais vivem. É coeditora do livro *Teaching and Learning for the Twenty-first Century: Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*, mencionado anteriormente.

Em sua pesquisa sobre maneiras pelas quais pessoas com experiências diversas podem aprender a trabalhar juntas e a alavancar seu poder coletivo para fazer mudanças positivas em suas comunidades, envolveu-se em um estudo multissetorial sobre reformas educacionais e organização comunitária nos Estados Unidos, cujos resultados foram publicados no livro *A Match on Dry Grass: Community Organizing as a Catalyst for School Reform* (Oxford University Press, 2011). Trabalhou em várias organizações internacionais de direitos humanos e educação cívica, além de ter sido consultora e palestrante. Atua no conselho de duas organizações sem fins lucrativos, incluindo a Aaron's Presents, que oferece bolsas para estudantes até o oitavo ano para incentivar seu desenvolvimento e o de suas comunidades. Lecionou inglês em uma *high school* pública, onde foi indicada pelos alunos a vários prêmios. Lecionou como professora adjunta sobre os temas de gestão sem fins lucrativos e educação multicultural e foi consultora para a criação de um currículo para a cidadania global da educação infantil ao final do ensino médio. É bacharel em literatura inglesa pelo Harvard College e fez mestrado em ensino e currículo (1999) e em políticas educacionais internacionais (2007) na Harvard Graduate School of Education, onde também obteve o doutorado.

A maior satisfação de Chung está no trabalho com os jovens. Ao final de um ano letivo, recebeu de um deles o seguinte bilhete: "Acho que aprendi mais sobre a vida em suas aulas do que em

qualquer outro curso na *high school*. Obrigado por não apenas nos ensinar a pensar criticamente, mas também humanitariamente, como cidadãos do mundo. Quando comentei sobre minha visão de um programa de mentoria, você realmente me ouviu. Sinto-me encorajado a fazer isso acontecer antes do final do meu último ano e a fazer as coisas acontecerem para toda minha *vida*.”

JULIA HIGDON

Concluiu o doutorado pela Harvard Graduate School of Education em maio de 2015. Em sua tese, utilizou dados de 2009 do International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) para examinar os determinantes interculturais de atitudes entre adolescentes ($n = 16.847$) em sete países da Europa – Inglaterra, Suécia, Suíça, Espanha, Bulgária, Polônia e Grécia –, com foco em contexto cultural e clima escolar. Higdon estabeleceu a constância de diversas medidas de atitudes interculturais para apoiar a validade de comparação entre culturas, utilizando uma abordagem inovadora na estrutura bayesiana. Também examinou as maneiras pelas quais o contato intergrupar, gênero e clima escolar se relacionavam com atitudes intergrupais nesses sete países. Embora tenha encontrado pouca evidência de atitudes interculturais positivas nos contatos entre nativos e imigrantes, descobriu que tais atitudes estavam consistentemente associadas ao clima escolar positivo e democrático, bem como a atitudes relacionadas à igualdade de gênero. Trabalhava em sua tese quando este livro foi escrito.

Ela também se interessa por questões de medição e promoção do uso de métodos estatísticos na pesquisa educacional aplicada. Atualmente, é pesquisadora sênior na equipe Tiger Works Research and Development da escola Avenues.

E. B. O'DONNELL

É doutoranda na Harvard Graduate School of Education e consultora na área de educação. Tem mais de dez anos de experiência de

trabalho com escolas, organizações sem fins lucrativos e organizações não governamentais internacionais. Suas áreas específicas de interesse e especialização são desenvolvimento curricular, educação global, crenças de pais e mães, cuidados na educação infantil e desenvolvimento de letramento e numeramento. É bacharel em estudos internacionais e francês pela Washington University (Saint Louis, Missouri) e possui mestrado em políticas educacionais internacionais pela Harvard Graduate School of Education.

Este livro foi composto nas fontes Milo e Milo Serif
e impresso em setembro de 2017.

Se o propósito da educação é capacitar todas as crianças e jovens para que se tornem cidadãos globais, devemos elevar o nível de nossas aspirações sobre o que significa educar bem. A urgência de preparar todos os estudantes para serem cidadãos globais exige programas inovadores, que forneçam novas formas de ensino e aprendizagem. [...] Este livro apresenta um currículo de educação para a cidadania global abrangente, rigoroso e coerente, para ser implementado desde a educação infantil até o ensino médio, concebido com a intenção de formar cidadãos para o mundo. Esperamos que sirva como provocação e estimule a inovação curricular e pedagógica, bem como adaptações das ideias aqui apresentadas, que estão alinhadas com os objetivos e bases conceituais de nosso trabalho.

FERNANDO M. REIMERS

Diretor do Programa de Políticas de Educação Internacional da Harvard University

ISBN: 978-85-16-10835-9



9 788516 108359