

Componente curricular: História • Ensino Fundamental • Anos Finais

Manual do  
Professor

Material  
Digital

Laís Tubertini (organizadora)

Ronaldo Vainfas  
Jorge Ferreira  
Sheila de Castro Faria  
Daniela Buono Calainho

# HISTÓ RIA.doc 9



Editora  
Saraiva

Material Digital do Professor

Bem-vindo

## **História.doc – 9º ano**

Ensino Fundamental – Anos Finais

Componente curricular: História

Manual do Professor

### **Ronaldo Vainfas**

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo  
Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense

### **Jorge Ferreira**

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo  
Professor do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense

### **Sheila de Castro Faria**

Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense  
Professora do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense

### **Daniela Buono Calainho**

Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense  
Professora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Paulo, 2018

2ª edição



**Licença aberta do tipo *Creative Commons* – Atribuição não comercial (CC BY NC 3.0BR), exceto o Material Audiovisual, cuja licença está especificada para cada objeto.**

Material digital desenvolvido pela Saraiva Educação como parte integrante do **Manual do Professor** do livro **História.doc** – 9º ano.

**São permitidas a adaptação e a criação a partir deste material para fins não comerciais desde que os novos trabalhos atribuam crédito ao autor e que licenciem as criações sob os mesmos parâmetros, sendo permitido fazer o *download* ou a redistribuição da obra da mesma maneira que na licença anterior.**



**Direção geral:** Guilherme Luz

**Direção editorial:** Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas

**Gestão de projeto editorial:** Mirian Senra

**Organização:** Laís Tubertini

**Gestão de área:** Wagner Nicaretta

**Coordenação:** Eduardo Guimarães

**Edição:** Fabiana Ferreira Lopes

**Responsável editorial:** Bianca de Andrade Silva e Fernanda Barbosa Moraes (avaliações), Heloísa Pimentel, Cristiane Buranello de Lima, Michelle Yara Urcci Gonçalves e Daniela Camargo (sequências didáticas), Daniela Viegas, Gabriela Degen e Diogo Oliveira (audiovisuais)

**Gerência de produção editorial:** Ricardo de Gan Braga

**Planejamento e controle de produção:** Paula Godo, Roseli Said e Amanda Nogueira

**Revisão:** Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.), Rosângela Muricy (coord.), Emilia Yamada e Heloísa Schiavo

**Arte:** Antonio Cesar Decarli, Daniela Amaral, Erik Yukio Taketa, Gláucia Correa Koller, Guilherme Filho, Gustavo Vanini, Marisa Inoue Fugyama e Tatiane Porusselli

**Iconografia:** Sílvio Kligin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.), Roberta Freire Lacerda Santos e Paula Dias (pesquisa iconográfica)

**Licenciamento de conteúdos de terceiros:** Thiago Fontana (coord.), Flavia Zambon (licenciamento de audiovisuais), Liliâne Rodrigues (licenciamento de textos), Erika Ramires e Cláudia Rodrigues (analistas adm.)

**Tratamento de imagem:** Cesar Wolf e Fernanda Crevin

**Ilustrações:** Avits Estúdio Gráfico e Ilustra Cartoon

**Cartografia:** Alexandre Bueno, Eric Fuzii, Mouses Sagiorato e Robson Rosendo da Rocha

**Saraiva Educação S.A.**

Avenida das Nações Unidas, 7221 – 1º andar, Setor A – Espaço 2 – Pinheiros – SP  
CEP 05425-902 | SAC 0800 011 7875 | [www.editorasaraiva.com.br](http://www.editorasaraiva.com.br)

## Apresentação

O **Manual do Professor** do livro impresso apresenta a estrutura da coleção, os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam a elaboração do conteúdo e reúne, página a página, orientações sobre as atividades a serem trabalhadas no livro do estudante. O **Manual do Professor** é complementado por este conteúdo que ora apresentamos, o **Material Digital do Professor**. O objetivo do **Material Digital do Professor** é organizar e enriquecer o trabalho docente, contribuindo para sua contínua atualização e oferecendo subsídios para o planejamento e o desenvolvimento de suas aulas. Ele é composto de quatro tipos de recurso.

- Planos de desenvolvimento.
- Sequências didáticas.
- Proposta de acompanhamento da aprendizagem.
- Material audiovisual.

### Planos de desenvolvimento

O objetivo dos planos de desenvolvimento é apresentar os objetos de conhecimento e habilidades trabalhados em cada bimestre, bem como e a disposição deles no livro do aluno. Os planos de desenvolvimento também sugerem práticas que contribuam para a aplicação em sala de aula da metodologia adotada pela coleção. Os planos de desenvolvimento abordam os seguintes tópicos.

- Indicação dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propostas para o bimestre.
- Sugestão de atividades em sala de aula que favoreçam o desenvolvimento das habilidades propostas para o bimestre.
- Relação entre as habilidades propostas para o bimestre e a prática didático-pedagógica.
- Orientação sobre a gestão em sala de aula e sobre o acompanhamento das aprendizagens dos alunos, levando em consideração abordagens diferenciadas para alunos que necessitem de maior investimento para alcançar o aprendizado esperado.
- Outras orientações adicionais, quando necessário, sobre o trabalho no bimestre.
- Sugestão de fontes de pesquisa voltadas para o uso dos alunos em casa e em sala de aula.
- Proposta de projeto integrador para o bimestre.

Cada plano de desenvolvimento está disponível no menu correspondente ao bimestre (por exemplo, *1º bimestre*, no tópico *Plano de desenvolvimento*).

### Sequências didáticas

De acordo com a organização e distribuição dos conteúdos propostas para a obra, foram sugeridas três sequências didáticas por bimestre. Cada sequência didática aborda, de forma seletiva, objetos de conhecimento e habilidades previstos para o período e foi elaborada segundo à estrutura apresentada a seguir.

- Definição de objetivos de aprendizagem que explicitam os objetos de conhecimento e as habilidades da BNCC propostos.
- Planejamento aula a aula que orienta a organização dos alunos, do espaço e do tempo para cada proposta de atividade.
- Sugestões de atividades complementares.
- Apresentação de diferentes maneiras de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.
- Questões que contribuem para avaliar o desenvolvimento das habilidades listadas nas sequências didáticas.

Cada sequência didática está disponível no menu correspondente ao bimestre (por exemplo, *1º bimestre*, no tópico *Sequência didática*).

### Proposta de acompanhamento da aprendizagem

De acordo com a organização e distribuição dos conteúdos propostas para a obra, foi sugerida uma **avaliação** para cada bimestre. Cada avaliação é composta de 10 questões abertas e de múltipla escolha que devem ser respondidas individualmente pelos alunos. O **gabarito** que acompanha cada avaliação apresenta os itens abaixo.

- Objetos de conhecimento e habilidades avaliados.
- Tipo de cada questão (aberta ou múltipla escolha).
- Capítulo ao qual se refere cada questão.
- Grade de correção nas questões abertas ou justificativas para as alternativas das questões de múltipla escolha.
- Orientações sobre como interpretar as respostas e redefinir o planejamento com base nos resultados.

## Apresentação

Para auxiliar o monitoramento das aprendizagens dos alunos, são fornecidas **fichas de acompanhamento das aprendizagens**. Essas fichas devem ser preenchidas a cada bimestre e podem ser usadas como subsídio em reuniões de conselhos de classe e atendimento aos pais ou responsáveis, fornecendo um retrato do desenvolvimento de habilidades de cada estudante.

A avaliação, o gabarito e a ficha de acompanhamento da aprendizagem de cada bimestre estão disponíveis no menu correspondente ao bimestre (por exemplo, *1º bimestre*, respectivamente nos tópicos *Avaliação sugerida*, *Gabarito da avaliação* e *Ficha de acompanhamento das aprendizagens*).

### Material audiovisual

O material audiovisual é direcionado aos alunos e tem por objetivo favorecer sua compreensão sobre relações, processos, conceitos e princípios, bem como permitir a visualização de situações e experiências da realidade, podendo ainda servir como ferramenta para o aprofundamento de conceitos, para a síntese de conteúdos e para o estabelecimento de relações com o contexto cultural do estudante. Esse material é também uma ferramenta de auxílio ao professor, de forma alinhada e complementar ao conteúdo do livro impresso.

- Para favorecer o uso de cada audiovisual, são apresentados os seguintes elementos.
- Sugestão do melhor momento de utilização de acordo com o bimestre e o livro do aluno.
- Categoria (vídeo ou videoaula) e duração (em minutos).
- Unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC relacionados.
- Orientações didáticas, com os objetivos do audiovisual e sugestão de abordagem em sala de aula (antes, durante e após a apresentação do audiovisual).
- Sugestão de atividade complementar.

O material audiovisual e as respectivas orientações de uso estão disponíveis no menu *Outros recursos educacionais*, no tópico *Audiovisuais e orientações de uso*.

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

O presente plano de desenvolvimento tem o objetivo de auxiliar a prática docente, fornecendo um percurso de trabalho sistematizado para a aplicação, em sala de aula, do conteúdo didático contido no Livro do Estudante, em consonância com os objetos de conhecimentos e habilidades estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, este plano propõe um cronograma de tarefas para docentes e discentes para o 1º bimestre deste ano letivo e um projeto que integra componentes curriculares de História e Arte.

### 1. Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

Na tabela abaixo, é apresentada a distribuição dos objetos de conhecimento e habilidades ao longo dos três capítulos trabalhados no 1º bimestre do 9º ano.

| Referência no material didático                      | Objetos de conhecimento  | Habilidades   |
|--|--|---|
| <b>Capítulo 1</b><br>A Primeira Guerra Mundial       | O mundo em conflito:<br>a Primeira Guerra Mundial<br>A questão da Palestina<br>A Revolução Russa<br>A crise capitalista de 1929  | Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. <b>(EF09HI10)</b>                                 |
| <b>Capítulo 2</b><br>A Revolução Russa               | O mundo em conflito:<br>a Primeira Guerra Mundial<br>A questão da Palestina<br>A Revolução Russa<br>A crise capitalista de 1929  | Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. <b>(EF09HI10)</b>                                 |
|  |  | Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico. <b>(EF09HI11)</b>   |
| <b>Capítulo 3</b><br>A Primeira República brasileira | Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo<br>A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos  | Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. <b>(EF09HI01)</b>                                      |
|  |  | Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954. <b>(EF09HI02)</b>                                     |
|  | A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição<br>Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações   | Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. <b>(EF09HI03)</b>   |
|  |  | Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. <b>(EF09HI04)</b>   |
|  | Primeira República e suas características<br>Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930   | Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive. <b>(EF09HI05)</b>                            |
|  | A questão indígena durante a República (até 1964)  | Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. <b>(EF09HI07)</b> |
| Anarquismo e protagonismo feminino                   | Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. <b>(EF09HI08)</b> |   |

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

### 2. Atividades recorrentes na sala de aula

É esperado que no processo ensino-aprendizagem o aluno domine conteúdos, mas também seja capaz de atuar como cidadão consciente de seu poder de mudança. Ele deve estar no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção do conhecimento.

A sala de aula, embora não seja o único lugar em que o aluno constitui conhecimento e se constrói como indivíduo e cidadão, é o ambiente em que ele tem a maior possibilidade de contato com conteúdos, experiências e vivências sistematizadas e dedicadas exclusivamente ao objetivo de formá-lo como sujeito e de prepará-lo para as exigências do mundo social e do trabalho.

Na trajetória de formação desse sujeito dotado de pensamento crítico, autônomo e consciente de seu papel no processo histórico, você tem responsabilidades e desafios. Por meio de seu exercício na sala de aula, o aluno pode se tornar partícipe desse processo. Por isso, a empreitada exige do profissional tempo, estudo, criatividade e organização.

O dia a dia em sala de aula traz desafios e dificuldades. Em meio a tantas novidades tecnológicas as aulas podem tornar-se algo maçante, caso não haja uma preocupação em fazê-las dinâmicas e interessantes. O uso de diferentes recursos e linguagens na abordagem dos conteúdos é importante para despertar o interesse do grupo pelas temáticas escolares e para a mobilização adequada dos objetos de conhecimento e habilidades previstos na BNCC.

Por isso, será fundamental apropriar-se de diferentes recursos didáticos e metodológicos para trabalhar os conteúdos, bem como as habilidades e competências. As estratégias são inúmeras: leituras e análises de imagens, exposições didáticas realizadas pelo professor, fazendo uso do quadro e/ou projetor multimídia, explorando os temas estudados, notícias de jornais e revistas, interpretações de mapas históricos, debates, encenações e aplicação de provas previamente agendadas. A abordagem de conteúdos baseada em metodologias ativas tem proporcionado resultados bastante satisfatórios no contexto da sala de aula. O uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) não pode ser desprezado, ainda que saibamos que há abismos sociais e culturais quando se pensa a realidade socioeconômica de parte considerável da população brasileira e, claro, de parte das escolas. Sendo possível, faça delas aliadas do ensino, pois têm o poder de envolver o aluno, estimulando-o e tornando-o mais ativo e motivado para aprender.

### 3. Relação entre a prática didático-pedagógica e o desenvolvimento de habilidades

As habilidades e competências trabalhadas a partir dos objetos de conhecimentos do 9º ano estão voltadas a assuntos relacionados ao período contemporâneo. No âmbito da História do Brasil, terão contato com acontecimentos que passam pelo nascimento da República, com suas facetas autoritárias e, ao mesmo tempo, tensões e resistências próprias da pressão dos movimentos sociais. Especialmente a partir das décadas iniciais do século XX, verão que negros, mulheres, operários e

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

trabalhadores do campo passarão a se colocar, cada vez mais, como protagonistas políticos que se veem e querem ser entendidos pelos governantes como cidadãos. Nos temas estudados sobre a Primeira República, também tomarão contato com contestações e dinâmicas da vida cultural, podendo perceber a leitura e o posicionamento de artistas e intelectuais diante dos acontecimentos políticos e sociais de seu tempo. A chegada de Vargas ao poder, o longo e controvertido período no qual ali esteve também são parte do repertório a ser trabalhado. Enfim, os temas contemplam todo o século XX e introduzem questões próprias ao novo milênio.

No plano internacional, o “Breve século XX” (expressão cunhada pelo historiador Eric Hobsbawm) foi marcado por acontecimentos que abalaram as estruturas em curso até aquele momento: a Revolução Russa, a grande crise do capitalismo, os dois grandes conflitos mundiais, as políticas autoritárias em todo o mundo, assim como governos totalitários em regiões mais específicas, movimentos contestatórios de redemocratizações e descolonizações. Os temas estudados no 9º ano levam o aluno até alguns dos conflitos do século XXI, como a questão do terrorismo, as pluralidades e diversidades identitárias da atualidade. São temas que quase sempre despertam um interesse grande pela maioria dos estudantes, por estarem mais próximos ao repertório com o qual estão em contato nas notícias de internet e rodas de conversas.

Trabalhar esses componentes curriculares em diálogo com o desenvolvimento de habilidades e competências é desafiante na prática didático-pedagógica, exigindo que sejam cumpridos alguns procedimentos básicos.

Indica-se a diversificação de recursos didáticos, atividades, linguagens, abordagens e instrumentos avaliativos. Neste percurso, ao trabalhar conteúdos e atividades relacionados aos componentes curriculares da área de História, segundo a BNCC, é primordial que estejam presentes diferentes processos: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto.

A **identificação**, etapa inicial e necessária na abordagem de qualquer objeto de conhecimento, permite explorar diferentes formas de percepção e interação com o mesmo objeto, possibilitando maior compreensão da História: mudanças ocorridas no tempo, espaço e nas relações sociais. A **comparação** e a **contextualização** são fundamentais para o exercício de observação e compreensão de diferentes sociedades, sujeitos, tempos e lugares históricos. No desenvolvimento das habilidades de comparar e contextualizar é fundamental instigá-lo a ter alguns cuidados e atenções. Se, por um lado, a comparação ajuda a compreender alteridades, por outro, há o risco da armadilha de cair em anacronismos. Ao comparar, é fundamental não perder de vista a necessidade de saber localizar momentos e lugares específicos de um evento e dos discursos. Portanto, deve ser estimulado a evitar atribuir sentidos e significados próprios ao tempo presente a um período histórico no qual as referências, expectativas, mentalidades eram outras.

**Interpretação** e **análise** são habilidades mais complexas, uma vez que problematizam a própria escrita da História. Nessas tarefas, cabe ao professor levar o aluno à compreensão de que, apesar do esforço de organização, compreensão e busca de sentido, em muitos momentos a lógica é rompida.

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

Ultrapassada essa barreira, esse aluno poderá construir, de forma mais sólida, a “noção de natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento; o conhecimento de tempo histórico em seus ritmos e durações; a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo” (BNCC, p. 398).

### 4. Gestão da sala de aula

A seguir, apresentamos um quadro com sugestões para a gestão dos conteúdos relacionados com o desenvolvimento de habilidades e competências. As atividades propostas contemplam os assuntos a ser trabalhados durante o 1º bimestre e devem servir para mobilizar habilidades e conhecimentos previstos na BNCC para essa etapa da aprendizagem da História. Juntamente com o planejamento semanal dos tópicos de conteúdo de cada um dos três capítulos, encontram-se propostas detalhadas de atividades e procedimentos didáticos-pedagógicos que possibilitam, ao docente, uma melhor organização de seu trabalho em sala de aula. São sugestões que podem e devem ser aprimoradas, de acordo com a criatividade do professor e as necessidades de cada grupo.

| Desenvolvimento semanal dos tópicos de conteúdo |   | Relação entre a prática didático-pedagógica e o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC   |                           |
|---|---|--|---------------------------|
| SEMANA LETIVA                                   | Referência no material didático   | Sugestão de atividades e procedimentos didáticos   | Habilidades (Código BNCC) |
| 1ª SEMANA                                       | Abertura da Unidade 1<br>Guerra e revolução no início do século XX<br><br>Introdução ao capítulo 1<br>A Primeira Guerra Mundial | 1ª aula: Anuncie à turma que esta será uma unidade na qual ficarão visíveis as efervescências políticas e culturais no mundo e no Brasil. Acontecimentos nos campos da economia e da política produzirão reações e mobilizações por parte dos segmentos negros, operários, mulheres, artistas e intelectuais. Aproveite para analisarem juntos da tela de Tarsila do Amaral que abre a Unidade. Observar os elementos presentes, as cores empregadas, a temática, o tipo social retratado etc. Interrogue a turma acerca do porquê de ela ter sido escolhida para estar ali. No fim do bimestre, não se esqueça de voltar a essa referência inicial para “amarrar” os assuntos trabalhados ao longo dos três capítulos.<br><br>No capítulo 1, sobre a Primeira Guerra Mundial, em diferentes trechos, há menção ao escritor que se tornou soldado, Erich Maria Remarque. Inicie essa aula projetando um trecho do episódio “Erich Maria Remarque”, da série de documentários <i>Grandes Livros</i> (disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Daxd_AQkRls">https://www.youtube.com/watch?v=Daxd_AQkRls</a> >; acesso em: 2 out. 2018). Ouça as percepções e opiniões do aluno sobre o conteúdo do vídeo. Comente que a obra é um manifesto pacifista e, exatamente por isso, quando Hitler ascendeu ao poder, o autor teve que se exilar e os exemplares da obra foram queimados em praça pública. O livro do aluno traz informações que corroboram para a compreensão, por meio da narrativa biográfica do escritor-soldado, dos impactos causados pela Primeira Guerra na vida de jovens como Remarque. Ao longo do capítulo os alunos conhecerão mais detalhes de sua vida, conectando-os com as experiências e visões de outros participantes no conflito. | (EF09HI10)                |

|           |   |   |            |
|-----------|---|---|------------|
|           | <p>Capítulo 1<br/>A Primeira Guerra Mundial</p> <p>Mapa<br/>A Europa dividida em 1914</p> <p>Nos tempos de Bismarck</p> | <p>2ª aula: Inicie a aula projetando o mapa “A Europa dividida em 1914” e mostre a divisão política da Europa antes da Primeira Guerra. Chame a atenção para a presença dos “impérios” (Áustro-Húngaro, Turco-Otomano, Alemão e Russo). Avise a turma que ao final do estudo sobre a Primeira Guerra eles analisarão um outro mapa que indicará a nova divisão do mundo, consolidada em 1918, a fim de comparar os dois períodos (antes e depois da Primeira Guerra). Dê um panorama geral dos contextos político e econômico vigente na Europa nos dez anos que precederam a deflagração da Primeira Guerra.</p> <p>A compreensão do conflito ocorrido entre 1914 e 1918, que marcou a História, configura-se também como uma relação entre avanço e crise dentro da dinâmica do capitalismo. Naquele momento, havia uma disputa territorial marcada pelo interesse em matérias-primas, e não se dava apenas em território europeu, mas estendia-se ao continente africano. Além disso, diversas áreas do conhecimento haviam se desenvolvido enormemente. Peça ao aluno que leia o tópico “Nos tempos de Bismarck” e identifique elementos do grande avanço industrial e a repercussão nos hábitos de consumo e culturais ocorridos no período anterior à guerra, conhecido como <i>Belle Époque</i>.</p> | (EF09HI10) |
|           | <p>Seção Documento</p>  | <p>3ª aula: Na seção “Documento”, há um trecho da obra citada na primeira aula, <i>Nada de novo no front</i>, de Eric Maria Remarque (Porto Alegre: L&amp;PM, 2005), que aborda a vida nas trincheiras e as armas químicas. Leiam e discutam esse trecho. Antes de iniciar o trabalho com o documento, informe a turma que a maior parte dos soldados que combatia nas trincheiras era muito jovem.</p> <p>Eles foram impelidos à guerra, abandonando os sonhos pessoais, a família e os amigos, e muitos deles não conheceram o fim da guerra, pois morreram no fronte. Após o trabalho com o texto de Eric Maria Remarque, faça um contraponto ao que foi tratado no documento, antecipando um pouco as temáticas, e sugira aos alunos que pesquisem o uso de armas químicas e biológicas em guerras da atualidade (fim do século XX e início do XXI) e os protocolos estabelecidos por organismos internacionais, posicionando-se sobre a questão.</p>   | (EF09HI10) |
| 2ª SEMANA | Muitas rivalidades  | <p>1ª aula: Momento de tratar do contexto de disputas e rivalidades entre os impérios. É fundamental que esteja claro o papel que a Alemanha exerceu no cenário de disputas econômicas após a sua unificação. A figura de Otto von Bismarck no cenário de disputas e tensões políticas, considerando os novos rumos após a chegada de Guilherme II ao trono, e a saída de Bismarck do cargo de chanceler. O aluno deve ser estimulado a ler as páginas e construir, em grupos, um esquema ou mapa conceitual que explicita os campos e grupos que se opunham, e aqueles que construía acordos e alianças. Os discursos e disputas nacionalistas também precisam ser discutidos – pan-eslavismo e pan-germanismo -- e compreendidos dentro da complexidade que marcava a geopolítica da época. Esteja certo de que compreenderam os personagens e os interesses em jogo. Sobre o clima de tensões, indague-o sobre o sentido da expressão “Paz armada”.</p>  | (EF09HI10) |

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

|           |  |  |            |
|-----------|--|--|------------|
|           | A guerra foi longa   | <p>2ª aula: Indique ao aluno a leitura do tópico “A guerra foi longa”, que trata das duas fases do conflito: a guerra de movimento (1914-1915) e a guerra de trincheiras (1915-1917). Procure captar se o aluno é capaz de constituir um entendimento sobre o desenrolar da Primeira Guerra, identificando os fatos, as características e os desdobramentos desses primeiros anos de beligerância. Levante questões que suscitem interesse no aluno com relação aos discursos iniciais dos condutores e partícipes da guerra, especialmente por parte dos jovens, de que a guerra seria rápida, que teriam todas as condições para encerrá-la sem as atrocidades depois conhecidas, e a dura realidade da crueldade e da duração do conflito.</p> <p>Explore com a turma as diversas estratégias utilizadas pelos governantes para conseguir o apoio da população e, especialmente, dos combatentes para irem para o fronte defenderem seus países. Há várias imagens de cartazes, filmes e panfletos que buscavam explorar o sentimento nacionalista, o patriotismo e incitar o revanchismo, mobilizando os jovens a se alistarem para os combates. Tome tempo para refletir detidamente sobre os efeitos e desdobramentos do discurso em torno do patriotismo, especialmente em contextos de enfrentamentos bélicos.</p> | (EF09HI10) |
|           | Seção<br>A História não<br>está sozinha                                    | <p>3ª aula: Além do texto tratado na seção “A História não está sozinha”, para melhor compreensão do cotidiano nas trincheiras, selecione previamente imagens dos soldados nas trincheiras durante a Primeira Guerra e mostre-as aos alunos. Na sequência, sugira que façam um exercício de imaginação, colocando-se no lugar de um soldado: o aluno deverá escrever uma carta do fronte endereçada à sua família. Caso a redação das cartas não seja finalizada na aula, solicite que a turma termine o trabalho em casa, trazendo as cartas na próxima aula.</p>   | (EF09HI10) |
| 3ª SEMANA | Seção<br>A História não<br>está sozinha<br><br>Seção<br>O passado presente | <p>1ª aula: Inicie a aula solicitando que os alunos leiam suas cartas para os demais alunos. Durante as leituras, selecione informações que mais se aproximem do contexto da Primeira Guerra. Registre no quadro essas informações. Como fechamento da atividade, solicite que a turma registre essas informações no caderno.</p> <p>Na sequência, divida a turma em grupos para pesquisarem sobre o poder tecnológico empreendido na Primeira Guerra. Como introdução ao trabalho, leia com a turma o texto da seção “O passado presente”. Depois, permita que continuem a pesquisa no laboratório de informática ou na biblioteca. Caso a escola não possua esses recursos, leve para a sala livros e artigos que tratem do tema. Forneça alguns temas para nortear a pesquisa: as novas armas, o uso dos aviões, o número de mortos, os bombardeios sobre cidade e campos de agricultura. Os grupos deverão apresentar os resultados na próxima aula, em cartazes.</p>  | (EF09HI10) |

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

|           |  |  |                          |
|-----------|--|--|--------------------------|
|           | <p>Seção<br/>O passado presente</p> <p>A virada da guerra</p> <p>Os tratados do fim da guerra</p> <p>Mapa<br/>A Europa após a Primeira Guerra Mundial (1921)</p> | <p>2ª aula: Os grupos deverão disponibilizar os cartazes em uma parede ou no chão, um ao lado do outro. Cada grupo deve relatar suscintamente sobre os temas presentes em seus cartazes. Aproveite a exposição dos cartazes para tratar da terceira fase da Guerra (1917), o ano definitivo. Incentive o aluno a pensar o conflito a partir da lógica das dinâmicas próprias das disputas capitalistas: “quem ganhou” e “quem perdeu”? Nesse sentido, provavelmente entenderá que no território europeu há que se perguntar quem perdeu menos e quem mais perdeu: vidas, territórios, plantações, empresas, máquinas (produção e transporte). Discutam os números envolvidos. Agora também é o momento de apresentar o mapa com a nova divisão política: fim de impérios, perda de territórios, reaparecimento de países autônomos. Entretanto, é inegável que os Estados Unidos foram quem, de fato, mais tirou vantagens com a guerra em seu avanço capitalista e em termos de poder geopolítico. Após realizadas as leituras dos textos, avalie, por meio de perguntas, se o aluno compreendeu a lógica que empurrou aquela nação à guerra de forma mais direta (e não apenas por meio do comércio). Destaque que foi a partir da forma estratégica com a qual atuou naquele fato histórico que os Estados Unidos passaram a exercer maior protagonismo no cenário internacional.</p> | (EF09HI10)               |
|           | <p>Os tratados do fim da guerra</p> <p><b>Projeto Integrador</b></p>   | <p>3ª aula: Distribua para a turma textos com a síntese dos dois Tratados de Paz, “Os 14 pontos de Wilson” e o “Tratado de Versalhes”. Peça para que analisem os documentos discutindo as implicações, vantagens e desvantagens em cada uma das propostas. Durante a discussão e correção coletiva, indague-os se poderíamos entender o Tratado de Versalhes como um germe para a Segunda Guerra. Ouça as justificativas e comente. Peça ao aluno para pesquisar registros de notícias e sites de eventos científicos que tenham relações com os cem anos do fim da Primeira Guerra: quais abordagens predominam? O marco foi bastante citado ou passou parcialmente “despercebido”? Apresente a proposta do <b>Projeto Integrador</b> para a turma.</p>   | (EF09HI05)<br>(EF09HI10) |
| 4ª SEMANA | <p>Seção<br/>Outras histórias</p>  | <p>Aula 1: Discuta com a turma as consequências da Primeira Guerra em termos de lugares e papéis ocupados pelas mulheres no espaço público. De que forma o conteúdo presente no texto mostra que romperam com padrões estabelecidos? Não deixe de tratar dos impactos da guerra para o Brasil e do seu posicionamento e “participação” no conflito de dimensões intercontinentais.</p>   | (EF09HI10)               |
|           | <p>Revisão do capítulo 1<br/>Roteiro de estudos</p>  | <p>Aula 2: Como preparação para a primeira prova do bimestre, proponha à turma a realização do “Roteiro de Estudos”. Faça a correção coletivamente esclarecendo dúvidas.</p>   | (EF09HI10)               |
|           | <p>1ª prova bimestral<br/>(capítulo 1)</p>   | <p>Aula 3: Aplicação de prova com questões dissertativas e de múltipla escolha, relacionadas ao conteúdo do capítulo 1 do Livro do Estudante.</p>  | (EF09HI10)               |

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

|           |  |  |                          |
|-----------|--|--|--------------------------|
| 5ª SEMANA | Introdução ao Capítulo 2<br>Revolução Russa                        | Aula 1: O tema da Revolução Russa propicia elementos ricos para pensar ideologias que dominaram o mundo durante muitas décadas e, especialmente, para pensar como se deu a proposta de um novo modelo político, econômico e social que se contrapõe ao liberalismo político e econômico. A ideia da possibilidade da construção de uma sociedade justa e sem desigualdades sociais mobilizou mentes, corações e lutas políticas que se estenderam por diferentes partes do globo. Empenhe esforços intelectuais e metodológicos para levar a turma a compreender as complexidades que aqueles acontecimentos tiveram, não apenas internamente, mas para todo o mundo – seja por meio da interpretação dos eventos como uma “ameaça”, seja a partir da perspectiva de esperanças de transformações sociais. Introduza o tema compondo um quadro de imagens que façam alusão ao período que antecedeu às revoluções (1905 e 1917): palácios, jardins, igrejas; imagens de Nicolau II e família, a opulência que marcava seus hábitos, situação de miséria, fome, falta de trabalho para camponeses e operários, etc. Comente, brevemente, as referências, permitindo e incentivando a participação do aluno por meio da exposição de dúvidas e comentários com conhecimentos prévios sobre algumas das referências apresentadas. É fundamental que compreendam as disparidades entre os hábitos ostentatórios de riqueza da família czarista e a situação de miséria vivida pela maior parte da população russa. | (EF09HI11)               |
|           | O homem de aço<br>A Rússia no tempo<br>do czar                     | Aula 2: Josef Stalin foi escolhido para ser o personagem que tecerá diferentes eventos abordados ao longo do capítulo. Os recortes biográficos permitirão ao aluno acompanhar a trajetória política sinuosa e polêmica daquele líder soviético. Estimule-o a assistir documentários, acessar artigos e biografias a fim de trazer contribuições às aulas. Solicite que a turma reúna-se em duplas para a leitura do tópico “A Rússia no tempo do czar”. As duplas devem anotar informações referentes às situações econômica, social e política da Rússia no início do século. Na sequência, faça uma roda e peça para a turma realizar uma discussão conjunta do que foi anotado. Incentive o grupo a complementar as informações apresentadas e a manifestar dúvidas sobre os temas lidos. Complementar a isso, converse um pouco sobre a formação do Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR). Retome os princípios da teoria elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels. Relacione a organização do POSDR com o contexto histórico russo no início do século XX.  | (EF09HI11)               |
|           | Projeto Integrador   | 3ª aula: Apresente a proposta <b>Projeto Integrador</b> . Retome com a turma o conceito de trabalho, já estudado em anos anteriores do Ensino Fundamental. Pontue o trabalho como atividade: a remuneração e a sobrevivência do indivíduo que o realiza; o trabalho nas linhas de produção das fábricas nas primeiras décadas do século XX; as mobilizações de trabalhadores, etc.   | (EF09HI10)<br>(EF09HI11) |
| 6ª SEMANA | A convocação da Duma<br><br>A Rússia na Primeira<br>Guerra Mundial | 1ª aula: Elaborem juntos uma linha do tempo que contemple as datas e os principais acontecimentos relacionados às duas revoluções ocorridas na Rússia (a de 1905 e a de 1917). Procure inserir eventos que sinalizem as motivações para a eclosão dessas revoluções, que mostrem a atuação de grupos sociais e políticos envolvidos nesses processos, bem como eventos que demonstrem as reações repressivas e de concessões do czar (por exemplo, a promessa de convocação da Duma, sinalizando a possibilidade de implantação de uma monarquia constitucional), além da trágica participação dos russos na Primeira Guerra e a conseqüente retirada do país do conflito.   | (EF09HI11)<br>(EF09HI10) |

|  |   |   |            |
|--|---|---|------------|
|  | A Revolução de fevereiro de 1917                        | 2ª aula: Chegou o momento de concentrar as discussões na Revolução de 1917. Retome a referência à obra de Karl Marx – <i>O manifesto comunista</i> . É importante discutir com a turma a questão da circulação de ideias. Por meio do conteúdo presente no livro-texto, o aluno perceberá que muitos líderes tiveram acesso e se inspiraram nas ideias de Marx e Engels para pensar a derrubada do sistema capitalista e propor a alternativa do socialismo. Mas é fundamental levá-lo a se interrogar sobre quais teriam sido os motivos decisivos para que tais ideias não surtiram o mesmo efeito no país de origem da obra (Alemanha) e terem encontrado terreno fértil e frutificado na Rússia. Ouça as hipóteses levantadas e discuta todas elas. Em seguida, explore cada etapa da Revolução: derrubada do czar; as divergências relacionadas aos interesses e projetos conflitantes – sistema liberal democrático ou socialista/disputas entre mencheviques e bolcheviques; o domínio dos bolcheviques; a liderança e os atos de Lenin à frente do processo revolucionário; a implantação das medidas socialistas (estatizações, tabelamentos de preços, a criação da polícia política); as reações dos grupos sociais que se sentiram prejudicados; a guerra civil, a vitória do Exército Vermelho e a instituição de um partido único, o Partido Comunista.   | (EF09HI11) |
|  | O Grande Terror Stalinista<br><b>Projeto Integrador</b> | 3ª aula: Volte ao personagem que permeia todo o capítulo: Stalin. A luta pelo poder e as perseguições, execuções (Trotsky é a referência mais conhecida de todos que eram eleitos como “inimigos da Revolução”. Leve a turma a comparar a ideia inicial, a partir das ideias de Marx e Engels, do questionamento ao capitalismo e a proposta de um novo modelo, compartilhada pelos líderes revolucionários que iniciaram a condução do processo e os direcionamentos posteriores, com características autoritárias, especialmente, após os anos 1930, sob a liderança do “Homem de Aço”, que implantou o “terror stalinista”, ao perseguir, prender, enviar para as áreas inóspitas do território ou matar todos que se opunham ao seu poder. Apesar dessa faceta condenável de Stalin, não deixe de ponderar que não foi somente o uso da força que permitiu que ele ficasse tanto tempo no poder. Conseguiu o apoio de setores significativos para ali permanecer, também pelos progressos sociais e tecnológicos, assim como por conta da máquina de propaganda política que atuava a seu favor.<br>Retome pontos estudados nas aulas anteriores, por exemplo: a crise do capitalismo e as mobilizações de trabalhadores. É caso julgue oportuno, antecipe um pouco da contextualização brasileira, pontuando aspectos socioeconômicos do país no período. Algumas das obras a ser analisadas pelos alunos neste <b>Projeto Integrador</b> são de artistas brasileiros, por isso, vale a pena uma contextualização sucinta do Brasil. | (EF09HI11) |

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

|                                    |  |   |   |
|------------------------------------|--|---|---|
| <b>7ª SEMANA</b>                   | Seção<br>Outras Histórias  | <p>1ª aula: Use o tempo desta aula para explorar aspectos culturais e sociais do período: o realismo socialista na arte (literatura, cinema, teatro, música e pintura). Traga para a sala de aula ou peça, previamente, que o aluno pesquise sobre artistas, temas e obras. Discuta os elementos presentes nas obras (a revolução e o revolucionário; o partido; os líderes dirigentes; a máquina; a ciência e o trabalho). Com relação ao conceito trabalho, temática do <b>Projeto Integrador</b>, alerte o aluno a direcionar o olhar pesquisando e selecionando obras que explorem o tema nas diversas expressões artísticas.</p> <p>Outra temática relevante é a questão das mulheres. Embora a luta pelo voto, tradicional naquele período histórico, não fizesse parte das demandas das mulheres socialistas, elas apresentaram outras pautas e possibilidades que eram igualmente importantes: emancipação da mulher, direitos reprodutivos, participação delas nos movimentos e lutas de trabalhadores, etc.</p> <p>Apesar do socialismo ter ruído, tendo como marco a queda do Muro de Berlim, no mundo ainda há países remanescentes que se autodenominam “comunistas”: China, Cuba, Vietnã e Coreia do Norte. Estimule a turma a pesquisar sobre o tema. Peça que analisem aspectos políticos e econômicos, avaliando em que sentido as novas configurações são melhores ou piores que o modelo clássico soviético. Essa é uma oportunidade para tecerem comparações entre Liberalismo e Socialismo, avaliando aspectos positivos e negativos de cada um.</p> | <b>(EF09HI11)</b>   |
|                                    | Seção<br>O Passado Presente  |   |   |
|                                    | Revisão do capítulo 2<br>Roteiro de estudos  |   | <p>2ª aula: Como preparação para a primeira prova do bimestre, proponha à turma a realização do “Roteiro de Estudos”. Faça a correção coletivamente esclarecendo dúvidas.</p> |
| 2ª prova bimestral<br>(capítulo 2) | <p>3ª aula: Aplicação de prova com questões dissertativas e de múltipla escolha, relacionadas ao conteúdo do capítulo 1 do Livro do Estudante.</p> | <b>(EF09HI11)</b><br><b>(EF09HI10)</b>  |   |

|           |   |   |                                  |
|-----------|---|---|----------------------------------|
| 8ª SEMANA | <p>Capítulo 3<br/>A Primeira República Brasileira</p> <p>Construindo a República</p> <p>Governo Deodoro: muitos conflitos</p> <p>Florianópolis: a República pela espada</p> | <p>1ª aula: Depois de estudar acontecimentos tão marcantes no cenário global, é hora de voltar as atenções para a História do Brasil. Anuncie que perceberão que as primeiras décadas da Primeira República também foram agitadas no plano nacional. Registre as seguintes palavras no quadro: movimento social no campo, movimento operário, movimento de mulheres, movimento militar, movimento artístico/estético, movimento negro e indígenas, oligarquia. Na sequência, peça aos alunos para tentarem relacionar essas palavras-chave a eventos históricos ocorridos nas décadas iniciais do século XX e que tenham sido estudados por eles anteriormente. Caso as referências trazidas para completar o quadro não sejam satisfatórias, permita-lhes dar uma folheada no Livro do Estudante para que o desafio seja atingido. Completem o quadro juntos. Explique que eventos motivados por esses temas também ocorreram no Brasil, no mesmo período.</p> <p>A ideia é fazer que o aluno tenha dimensão do quanto aqueles anos foram vibrantes. Valendo ou não alguns créditos na nota, divida os temas entre grupos, indicando que terão a responsabilidade de pesquisarem e trazerem contribuições para a abordagem dos temas ao longo das próximas aulas. Essas contribuições devem ser recursos didáticos tais como: vídeos curtos, iconografia, historiografia, literatura, texto jornalístico, música e qualquer outra fonte que subsidie os debates em sala de aula. A partir do cronograma de aulas, estime a data de cada assunto. Não se trata de um seminário, mas, muito mais, uma aula dialogada, com participação mais ativa de um grupo que investigou previamente o tema.</p> <p>Vale ressaltar que uma ideia-chave importante que a turma tem de ter assimilado é a de que a República, com a ideia de igualdade perante a lei, trouxe novidades, expectativas e reações para diversos segmentos sociais: tanto aqueles que queriam as mudanças quanto para quem temia ver o <i>status quo</i> modificado pela implementação do regime republicano. O cenário que se configurou foi de um jogo de forças, com as quais ficou evidente que as elites dirigentes não estavam preparadas para lidar, reagindo com violência para defender seus interesses. Por sua vez, também ficou visível que, ainda que as relações de forças fossem desiguais, os segmentos sociais menos favorecidos estavam cada vez mais dispostos a lutar para conquistar espaços e direitos. Leiam e discutam os primeiros anos de regime republicano com base nos governos de Marechal Deodoro e Floriano Peixoto.</p> | <p>(EF09HI01)<br/>(EF09HI02)</p> |
|           | <p>A República das oligarquias</p> <p>O café e outros produtos de exportação</p>  | <p>2ª aula: Peça ao grupo para ler o tópico “A República das oligarquias”, observando que a Primeira República trazia um novo aspecto político, a fragmentação do poder com base no modelo federalista. Na sequência, conversem sobre quem tinha direito ao voto e como as coisas estavam estabelecidas, pontuando o clientelismo entre governadores e coronéis e a existência das Comissões Verificadoras. Além disso, mostre a permanência de alguns elementos, como o poder das oligarquias agrárias, a economia agroexportadora e a exclusão social. O papel do café na economia e o poder político e econômico dos cafeicultores devem ser destacados, uma vez que uma série de acontecimentos políticos e sociais terão estreita relação com esse produto e seus produtores.</p>  |                                  |

|           |  |   |                                     |
|-----------|--|---|-------------------------------------|
|           | <p>Revoltas no campo</p> <p>Canudos: massacre no sertão</p> <p>Seção</p> <p>Outras Histórias</p> | <p>Aula 3: Trate os movimentos rebeldes ocorridos no campo (Cangaço, Canudos e Contestado) com a participação do(s) grupo(s) que recebeu(ram) o tema da atuação dos movimentos sociais no campo, para o qual deveriam ser buscados recursos didáticos. Utilize o recurso didático levantado pelo grupo de alunos para uma introdução da aula. Relacione as causas e insatisfações, os líderes, a forma como o governo lidou com esses movimentos, a resistência e o desfecho. Questione a turma sobre os motivos sociais envolvidos nos dois últimos movimentos, a despeito dos discursos dos governantes e as propagandas negativas na imprensa terem buscado defender a tese de que eram movimentos religiosos e/ou monarquistas (Canudos). Incentive a turma a discutir a questão: “Quais críticas à Constituição Republicana Antônio Conselheiro fazia?”. Solicite a leitura da seção “Outras histórias”. No momento dos comentários, interrogue-os acerca da visão predominante que embasava as ações dos governantes nas políticas voltadas para a população indígena (ideia da existência de “culturas superiores” e “inferiores”). A partir dessa perspectiva, indague-os sobre as ações “civilizatórias” para “elevar” os indígenas.</p> | <p>(EF09HI02)</p> <p>(EF09HI07)</p> |
| 9ª SEMANA | <p>Rio de Janeiro: a vitrine do Brasil</p>   | <p>Aula 1: Projete imagens de bairros operários e seus cortiços nas primeiras décadas do século XX, de obras de urbanização e modernização da Capital Federal (Rio de Janeiro) com a reforma urbanística levada a cabo por Pereira Passos, e da greve de 1917. Converse sobre os aspectos urbanos presentes no Brasil e na capital do país naquele período, tais como: o crescimento desordenado das cidades, fruto da chegada de imigrantes europeus; a migração dos ex-escravos que optaram pela vida nas cidades, somando-se aos que ali já estavam, no pós-abolição; e a instalação de fábricas. Permita que o grupo que ficou responsável por pesquisar recursos sobre os movimentos sociais nas cidades inicie a apresentação da temática da aula e apresente o recurso pesquisado.</p>   | <p>(EF09HI05)</p>                   |
|           | <p>Boxe “Cá entre nós”</p>   | <p>Aula 2: Dando continuidade aos movimentos ocorridos nas cidades, complemente os conteúdos abordados no Livro do Estudante trazendo informações para a turma sobre o protagonismo dos negros, a partir de iniciativas como as da Frente Negra, suas ações na imprensa reivindicando direitos e denunciando a situação de marginalidade social e econômica imposta aos negros. Abra, a partir dessa aula, uma sequência didática abordando os movimentos sociais.</p>  | <p>(EF09HI03)</p> <p>(EF09HI04)</p> |
|           | <p>A Revolta da Chibata</p> <p>Tenentes em armas</p>   | <p>Aula 3: Também de forma resumida, trabalhe os movimentos políticos nos quais militares de baixa patente atuaram: a) Revolta da Chibata; b) Movimento Tenentista (1922) e a Revolução de 1924; Coluna Prestes.</p>  |                                     |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>Maria Lacerda de Moura<br/>"Maria Decidida"</p>         | <p>Para finalizar a sequência didática sobre os movimentos sociais, é relevante tratar da ação dos diferentes grupos de mulheres. Destaque para a luta pelo voto, liderada pela bióloga Bertha Lutz, a atuação das mulheres de esquerda (anarquistas, marxistas). Explore, nesse momento, os textos sobre Maria Lacerda de Moura, presentes no Livro do Estudante, a "Maria Decidida", a fim de dar dimensão das diferentes vertentes e demandas femininas e feministas do período. Maria Lacerda de Moura reaparece em diferentes momentos no capítulo, mas é importante que o aluno entenda que o protagonismo feminino de mulheres anarquistas nas lutas por melhorias nas condições de vida dos trabalhadores foi além desses nomes mais famosos. Peça ao aluno que se aprofunde no tema, pesquisando a atuação de outras mulheres anarquistas, que questionaram a ordem patriarcal e capitalista. Muitas delas eram operárias, professoras ou escritoras. Atuaram na militância política fazendo greves, panfletando nas fábricas, participando da fundação de associações e sindicatos de apoio aos trabalhadores, batalharam por melhores condições de trabalho e por direitos trabalhistas, publicaram em jornais operários e anarquistas, lutaram por direitos reprodutivos. Alguns nomes sugestivos para a pesquisa: Lucília Rosa, Matilde Magrassi e Elvira Boni.</p> | <p>(EF09HI08)</p>  |
|  | <p>Revisão do capítulo 3<br/><b>Roteiro de estudos</b></p> | <p>1ª aula: Como preparação para a primeira prova do bimestre, proponha à turma a realização do "Roteiro de Estudos". Faça a correção coletivamente esclarecendo dúvidas.</p>  | <p>(EF09HI01)<br/>(EF09HI02)<br/>(EF09HI03)</p>                |
|  | <p>2ª prova bimestral<br/>(capítulo 3)</p>                 | <p>2ª aula: Aplicação de prova com questões dissertativas e de múltipla escolha, relacionadas ao conteúdo do capítulo 3 do Livro do Estudante.</p>   | <p>(EF09HI04)<br/>(EF09HI05)<br/>(EF09HI07)<br/>(EF09HI08)</p> |
|  | <p><b>Projeto Integrador</b></p>                           | <p>3ª aula: Fechamento do Projeto Integrador.</p>  | <p>(EF09HI01)<br/>(EF09HI05)<br/>(EF09HI11)<br/>(EF09HI10)</p> |

## 5. Acompanhamento do aprendizado dos estudantes

No perfil da turma do 9º ano há aspectos peculiares. Uma série de mudanças e escolhas estão às portas desse grupo etário: descobertas emocionais e sentimentais, ansiedades em relação à chegada ao Ensino Médio; as pressões por vestibulares, a breve escolha da carreira profissional e a proximidade da possibilidade de iniciarem a participação na democracia, por meio do voto. Os alunos já não são mais dependentes do acompanhamento dos pais na realização das tarefas escolares, mas continuam necessitando de orientações e da demonstração de interesse da família e dos professores em âmbitos mais complexos da vida.

Abaixo, indicamos sugestões de práticas que visam estimular e acompanhar o aprendizado desse aluno:

- Incorpore a ideia e transforme em prática profissional a realidade de que os tempos mudaram e que o professor – especialmente pensando a faixa etária que vai do 9º ano em diante – está na sala de aula como um mediador do conhecimento. Sendo assim, cabe a ele entender que esse aluno não chega até ele como tábula rasa. Ele também detém saberes e

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

experiências que precisam ser considerados. Cabe ao professor proporcionar condições para estimulá-los a continuar buscando sua formação e aquisição de conhecimento, entendendo que esse processo não se finda.

- Tenha percepção do impacto de um elogio sincero de um professor para um aluno, mesmo entre esses que estão encerrando o ciclo do Ensino Fundamental. Ele pode fazer grande diferença na percepção que o aluno possui de si mesmo. Isso funciona de forma ainda mais vigorosa entre aqueles que aprendem mais lentamente.
- Procure ser coerente, tanto nas relações quanto nas avaliações. Procure avaliar se há conformidade entre o que está pedindo e o que é praticado por quem cobra.
- Lembre-se de que as tarefas de casa são um instrumento que tem sua importância pedagógica, servindo para reforçar conteúdos, desenvolver o espírito de pesquisa e incentivar a busca pelo conhecimento. Não deixe de fazer correções coletivas, passando pelas dúvidas mais recorrentes.
- Nas avaliações, utilize instrumentos diversificados. Além das provas, propicie atividades contínuas de acompanhamento e avaliação de desempenho. Indica-se que sejam no mínimo três, distribuídos em formatos individuais e em grupo. Os progressos devem ser reconhecidos e valorizados. Pense-os e avalie-os a partir de sua individualidade, sem perder de vista de que num grupo heterogêneo aprenderão em ritmos e de formas diferentes. Assim, é importante propiciar condições para que todos tenham oportunidades de mostrar a evolução no aprendizado dos conteúdos, e isso é quase impossível se for aplicado um instrumento único e sempre do mesmo tipo.
- Por fim, motive-os a se aprofundarem nos conteúdos trabalhados em sala de aula, a partir da incorporação da ideia de que o conhecimento é um processo contínuo, que se faz coletiva e individualmente, e que não se encerra, devendo ser valorizado por todos que querem alcançar objetivos e metas pessoais, acadêmicas e profissionais.

Ao encerrar o estudo dos capítulos reservados ao 1º bimestre, é importante avaliar se o aluno avançou nas seguintes habilidades:

- Compreender eventos e processos relacionados à Primeira Guerra Mundial e os conflitos vivenciados na Europa como parte das dinâmicas do capitalismo e suas crises.
- Identificar as especificidades, o significado histórico e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa.
- Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos ligados à Primeira República brasileira.
- Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional.
- Identificar a situação de marginalidade social imposta ao negro pela sociedade brasileira no pós-abolição, avaliando, por sua vez, os mecanismos de resistência e luta dos negros por inserção.
- Reconhecer a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

- Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas e das populações afrodescendentes na Primeira República, estabelecendo comparações de mudanças e permanências com relação ao tempo presente.
- Identificar o protagonismo feminino das operárias e escritoras anarquistas e de outros movimentos políticos na luta por conquistas de direitos trabalhistas, compreendendo a relevância da agência desses sujeitos políticos.

### 6. Fontes de pesquisa para uso em sala de aula ou para apresentar aos estudantes

| Capítulo   | Tipos de fontes  | Sugestão para o professor   |
|------------|--|---|
| Capítulo 1 | Filme  | <i>Feliz Natal</i> . Direção: Christian Carion. Inglaterra, Bélgica e Romênia, 2005.  |
|            | Notícias relevantes  | 100 anos – Primeira Guerra Mundial. Acontecimentos ano a ano. Disponível em: < <a href="http://infograficos.estadao.com.br/especiais/100-anos-primeira-guerra-mundial/">http://infograficos.estadao.com.br/especiais/100-anos-primeira-guerra-mundial/</a> > Acesso em: 2 out. 2018.  |
|            | Artigo   | STANCIK, Marco Antonio. Entre flores e canhões na Grande Guerra (1914-1918): o final da <i>Belle Époque</i> e o começo do “breve século XX” em um álbum de retratos fotográficos. <i>Revista Brasileira de História</i> . São Paulo, v. 29, n. 58, 2009, p. 443-65.   |
|            | Livro  | HOBSBAWM, Eric. <i>A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)</i> . 2ª ed.; 7ª reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.   |
| Capítulo 2 | Filme  | <i>O encouraçado Potemkin</i> . Direção: Sergei Eisenstein, 1925. O filme retrata a Revolução de 1905 na Rússia, que pode ser considerada um movimento democrático contra o autoritarismo do czar.  |
|            | Notícias relevantes  | Simpósio relembra cem anos da Revolução Russa. Disponível em: < <a href="https://jornal.usp.br/cultura/-simposio-relembra-cem-anos-da-revolucao-russa/">https://jornal.usp.br/cultura/-simposio-relembra-cem-anos-da-revolucao-russa/</a> >. Acesso em: 2 out. 2018.  |
|            | Artigo   | FLORENZANO, Modesto. <i>A revolução russa em perspectiva histórica e comparada</i> . <i>Lua Nova</i> , São Paulo, 75: 41-57, 2008.  |
|            | Livro  | PADURA, Leonardo. <i>O homem que amava os cachorros</i> . São Paulo: Boitempo, 2013.  |
| Capítulo 3 | Site   | Blog “Ensinar História”. Disponível em: <a href="https://ensinarhistoriajoelza.com.br/objetivo-do-blog/">https://ensinarhistoriajoelza.com.br/objetivo-do-blog/</a> . Acesso em: 30 out. 2018.  |
|            | Filme  | <i>Canudos</i> . Direção: Sérgio Rezende. Brasil, 1997.   |
|            | Artigos  | BIGNOTO, Newton. República dos antigos, república dos modernos. <i>Revista USP</i> , São Paulo, n. 59, 2003. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13274/15092">http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13274/15092</a> >. Acesso em: 20 nov. 2018.   |
|            |  | CARVALHO, José Murilo. Os três povos da República. <i>Revista USP</i> , São Paulo, n. 59, 2003. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13279/15097">http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13279/15097</a> >. Acesso em: 20 nov. 2018.  |
|            |  | LESSA, Renato. As cidades e as oligarquias do antiurbanismo da elite política da Primeira República brasileira. <i>Revista USP</i> , São Paulo, n. 59, 2003. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13278/15096">http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13278/15096</a> >. Acesso em: 20 nov. 2018. |
| Livro      | CUNHA, Euclides da. <i>Os sertões</i> (1ª ed. 1902). São Paulo: Editora Nova Cultural, 2002. |   |

## 7. Projeto integrador

O projeto integrador é uma estratégia de ensino-aprendizagem que articula conhecimentos, habilidades e atitudes que envolvem o trabalho em grupo durante a sua organização e realização. Seu objetivo é proporcionar a perspectiva e prática integradas dos componentes curriculares de História e Arte.

O objetivo central é levar o aluno a conhecer e identificar a representação artística da temática trabalho, atentando-se para a importância desse conceito nas primeiras décadas do século XX. Além disso, o aluno entrará em contato com diferentes manifestações artísticas e artistas.

### Título: Trabalho e trabalhadores representados por artistas e intelectuais

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Tema</b>                        | Representações da temática do trabalho e de trabalhadores nas artes visuais.  |
| <b>Problema central enfrentado</b> | Modernização, urbanização e as consequências sociais na vida dos trabalhadores.   |
| <b>Produto final</b>               | Um perfil em rede social que articula, contextualiza e divulga obras de arte que tenham o “trabalho” como temática de reflexão. |

### Justificativa

O conteúdo do 9º ano explora de forma abrangente a ideia de trabalho e as ações de trabalhadores, bem como as representações elaboradas por diferentes artistas e intelectuais sobre esse tema.

Neste bimestre, especificamente, o tema aparece de diferentes formas: como meio de exploração do homem pelo homem; como forma de fornecer o sustento e de produzir mudanças sociais na vida do indivíduo e da sociedade, conferindo dignidade à vida de quem trabalha; trabalhadores mobilizados e organizados em lutas coletivas; artistas e intelectuais refletindo e construindo representações sobre essa atividade e sobre o sujeito da ação, entre outros.

Assim, este projeto focaliza o estudo de um dos grandes objetos de estudo da História, o trabalho e sua dimensão humana no contexto do capitalismo, destacando também a presença de um trabalhador consciente.

### Competências gerais desenvolvidas

- Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
- Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

### Objetivos

- Compreender acontecimentos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
- Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diversos contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

| Habilidades em foco |   |  |
|---------------------|---|--|
| Disciplina          | Objeto de aprendizagem  | Habilidade   |
| História            | Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo                                 | Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. <b>(EF09HI01)</b>           |
|                     | Primeira República e suas características<br>Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930              | Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive. <b>(EF09HI05)</b> |
|                     | O mundo em conflito:<br>a Primeira Guerra Mundial<br>A questão da Palestina<br>A Revolução Russa<br>A crise capitalista de 1929 | Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. <b>(EF09HI10)</b>      |
|                     |   | Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico. <b>(EF09HI11)</b>                                  |
| Arte                | Contextos e Práticas  | Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. <b>(EF69AR31)</b>        |

### Duração

A duração prevista para a realização do Projeto é de três aulas de História e duas de Artes.

### Material necessário

- Computador com acesso à internet.
- Materiais de referência (livros, revistas, artigos, etc.) que tratem da temática.
- Cópias de filmes e reproduções de obras de arte.

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

### Perfil do professor coordenador do projeto

O ideal é que o professor de História atue municiando e direcionando os grupos com a parte de conteúdo histórico e sugestões de referências. Como coordenador também deverá ter a preocupação de, além de motivar o aluno na realização das atividades, conseguir o engajamento dos professores selecionados para a efetivação do plano.

### Desenvolvimento

#### Etapa 1 – Apresentação

##### 1ª aula (História)

Apresente a proposta do projeto aos alunos apontando a parceria com o professor de Artes. Avise que o produto final será o desenvolvimento de um perfil em alguma rede social dedicado à articulação, contextualização e apresentação de obras de arte que tenham o trabalho e trabalhadores como temáticas centrais.

Retome explicações sobre o conceito de trabalho. Nessa etapa do Ensino Fundamental, o aluno já deve ter constituído uma noção bastante precisa sobre o termo, visto que é um dos objetos de conhecimento mobilizados desde os anos iniciais desse segmento escolar. Desse modo, ouça o que o aluno tem a dizer sobre o tema. Muito provavelmente, na faixa etária em que se encontram, eles mostrem interesse pelo mercado de trabalho, profissões e outros temas relacionados ao mundo do trabalho.

É fundamental que o aluno tenha consciência de que o trabalho é um elemento central da existência humana, mas a partir das transformações na esfera do trabalho e das classes sociais, diversas e diferentes construções teóricas sobre o tema foram sendo configuradas ao longo da História.

Informe à turma o recorte temporal do projeto que é circunscrito à primeira metade do século XX. Explique que, na próxima aula, o professor de Artes irá conversar sobre a representação do tema na arte visual.

#### Etapa 2 – Conhecendo obras e artistas que retratam o trabalho e os trabalhadores

##### 2ª aula (Artes)

Contextualize sucintamente o momento artístico no mundo ocidental, no início do século XX, para, na sequência, apresentar aos alunos artistas que se dedicaram a retratar o trabalho e os trabalhadores. Caso seja possível, utilize equipamento multimídia nessa contextualização; sugira aos alunos que registrem as principais ideias no caderno. Explique, por exemplo, que muitos artistas estavam preocupados em retratar temáticas sociais, denunciando as condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora, mostrando sua organização e suas reivindicações.

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

Sugerimos alguns artistas e obras para essa aula:

- A brasileira Tarsila do Amaral e a obra *Operários*, de 1933.
- O brasileiro Cândido Portinari e a obra *O lavrador de café*, de 1934.
- O mexicano Diego Rivera e os murais retratando os trabalhadores da indústria automobilística Ford, de 1932-1933.
- O russo Dziga Vertov e o filme *Um homem com a câmera na mão*, de 1929.
- O inglês Charles Chaplin e o filme *Tempos modernos*, de 1936.
- O italiano Giuseppe Pellizza da Volpedo e a pintura *O quarto Estado*, de 1901.

Divida a turma em pequenos grupos e solicite que eles pesquisem outras obras e artistas do início do século XX que tenham abordado a temática do trabalho. Os grupos deverão trazer na próxima aula exemplos e informações sobre esses artistas e obras.

### **Etapas 3 – Conhecendo o momento histórico**

3ª aula (História)

Retome pontos estudados nas aulas anteriores como: a crise do capitalismo e as mobilizações de trabalhadores.

Contextualize a partir do ponto de vista historiográfico as obras apresentadas aos alunos na aula de Artes.

### **Etapa 4 – Execução**

4ª aula (Artes)

Verique o material pesquisado pelos grupos. Observe se houve ocorrência de obras e artistas que tenham sido pesquisados por mais de um grupo.

Com a turma, selecione as obras e os artistas mais significativos para o trabalho. A ideia é que além das obras apresentadas por você na primeira aula, possam ser usados, também, alguns artistas e obras sugeridos pelos alunos.

Conversem para avaliarem qual rede social pode ser mais adequada para a apresentação deste projeto integrador. Sugerimos aplicativos destinados à publicação de fotos e de pequenos textos, valorizando, assim, o aspecto visual do projeto.

Se conseguirem definir qual a rede social mais adequada para o projeto ainda nesta aula, poderão iniciar o *upload* das imagens. Vale a pena ajudar o aluno a selecionar as imagens, que podem ser tanto da obra quanto retratos dos artistas. Cada imagem deve ser acompanhada de um pequeno texto explicativo.

## 1º bimestre – Plano de desenvolvimento

### Etapa 5 – Fechamento

#### 5ª aula (História)

Os alunos já devem ter iniciado o *upload* das imagens, então vale a pena se dedicar à redação e revisão dos textos que acompanharão essas imagens.

Converse com a turma sobre a expectativa do grupo com relação à divulgação do projeto. A turma pode, por exemplo, começar a divulgá-lo na comunidade escolar. Esse projeto pode ser contínuo ao longo do ano, incluindo outras temáticas e componentes curriculares.

### Proposta de avaliação das aprendizagens

O processo avaliativo configura-se por dinâmicas complexas. A avaliação não deve ocorrer, somente, na etapa final, quando o produto está encerrado. Ela deve ser vista como um sistema contínuo e formativo. Sendo assim, é fundamental que a turma incorpore a ideia de que todas as etapas do desenvolvimento do Projeto serão incluídas no processo de avaliação. No momento de apresentar a proposta, apresente os critérios que serão observados e avaliados: o interesse, a participação nos planos individual e coletivo e o envolvimento com o projeto. Deixe claro que serão avaliados individualmente e como grupo. Quanto ao produto final a ser apresentado, esclareça as normas: nível de aprofundamento da pesquisa (conteúdo); qualidade de imagens e textos e, ainda, as estratégias colocadas em prática para que o conteúdo seja acessado por um grupo mais amplo que aquele que realizou a proposta.

### Para saber mais – aprofundamento para o professor

- **Livros e artigo**

AMARAL, Aracy. *Arte, para quê?* – A preocupação social na arte brasileira 1930-1970. São Paulo: Nobel, 2003.

FABRIS, Annateresa. *Portinari, pintor social*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1990.

FERNANDES, Karina Pinheiro. O povo é arte: as ilustrações em periódicos do PCB e o realismo socialista no Brasil. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, jul. 2011.

- **Sites**

Tarsila do Amaral. Disponível em: <<http://tarsiladoamaral.com.br/obras/>>. Acesso em: 4 out. 2018.

Entrevista com a pesquisadora e crítica de arte Aracy Amaral. Disponível em: <[https://www.secsp.org.br/online/artigo/7445\\_ARACY+AMARAL](https://www.secsp.org.br/online/artigo/7445_ARACY+AMARAL)>. Acesso em: 5 out. 2018.

## Guerra e Revolução no Início do Século XX

Duração: 3 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 1, Capítulos 1 e 2

### Relevância para a aprendizagem

Nesta sequência didática, o objetivo será trabalhar a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa de uma perspectiva cinematográfica, comparando os fatos históricos com a visão cultural que o cinema apresenta desses eventos, valorizando nesse olhar a situação do soldado, a tensão do ambiente de combate e as formas que os soldados encontravam para suportar aquela situação.

### Objetivos de aprendizagem

- Analisar as principais consequências geopolíticas, sociais e econômicas da Primeira Guerra Mundial.
- Relacionar a queda do czarismo e a eclosão da Revolução Socialista na Rússia ao contexto de profunda crise social, política e econômica resultante do envolvimento desse país na Primeira Guerra Mundial.

### Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objetos de conhecimento                        | Habilidades   |
|--|---|
| O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial | <b>(EF09HI10)</b> Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. |
| A Revolução Russa                              | <b>(EF09HI11)</b> Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.                             |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – A Primeira Guerra Mundial

Duração: cerca de 45 minutos.  
Local: sala de aula.  
Organização da: enfileirados e de frente para o quadro e o professor.  
Recursos e/ou material necessário: quadro, giz, caderno e lápis.

Inicie a aula perguntando à turma se ela sabe o que foi a Primeira Guerra Mundial, quando ocorreu e quais foram os países participantes, sempre anotando no quadro as informações passadas pelos alunos. O objetivo é observar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Espera-se que eles sejam capazes de localizar a época e onde esse conflito ocorreu. Em seguida, explique os antecedentes da Primeira Guerra Mundial, anotando no quadro os seguintes aspectos:

**Industrialização:** crescimentos da produção industrial na Alemanha, que passa a ser a maior produtora de aço da Europa. A industrialização alemã entrou em concorrência direta com a Inglaterra, criando sérias divergências.

**Revanchismo:** a Alemanha derrotou a França na guerra de 1871. Os franceses perderam o território da Alsácia-Lorena, região importante por conta de jazidas de ferro e de carvão.

**Nacionalismos:** o começo do século XX foi caracterizado pelas rivalidades entre governos e sentimentos nacionalistas e patrióticos na Europa, gerando rivalidades e ódios. Havia ainda o pan-eslavismo e o pangermanismo. No primeiro caso, a Rússia e a Sérvia defendiam a unificação dos povos da etnia eslava. Nesse sentido, havia o ideal de unir os alemães de diversos países, formando a “Grande Alemanha”. Também havia rivalidades entre a Rússia e o Império Otomano, além de conflitos entre a série de povos que viviam sob o Império Austro-Húngaro.

**Política de alianças:** o então chanceler alemão, Otto von Bismarck, com o objetivo de isolar a França, liderou a formação de um acordo militar com o Império Austro-Húngaro e a Itália, resultando, em 1882, na Tríplice Aliança. A reação ocorreu em 1907 quando a Inglaterra, a França e a Rússia formaram a Tríplice Entente.

**A Paz Armada:** embora os países europeus não estivessem em guerra, cada um deles se armava e constituía grandes exércitos. Tudo conspirava para a guerra.

Em seguida, trabalhe com a turma o motivo que levou ao início da Primeira Guerra Mundial. No dia 28 de junho de 1914, o arquiduque Francisco Ferdinando, herdeiro do trono Austro-Húngaro, foi assassinado por um ativista sérvio enquanto visitava a cidade de Sarajevo, capital da Bósnia. O Império Austro-Húngaro declarou guerra à Sérvia. A Rússia, em defesa da Sérvia, declarou guerra ao Império Austro-Húngaro. Pelo tratado militar da Tríplice Aliança, a Alemanha e a Itália saíram em defesa do aliado. Por sua vez, a Inglaterra honrou os compromissos da Tríplice Entente, entrando na guerra em defesa da França. O Império Otomano aproveitou e declarou guerra à Rússia. Começa a guerra europeia, conhecida na época como a Grande Guerra e, mais tarde, como a Primeira Guerra Mundial.

## 1º bimestre – Sequência didática 1

Nesse momento, retome com a turma os antecedentes que conduziram à Primeira Guerra Mundial. Pergunte aos alunos se eles conseguem apontar o motivo principal que iniciou o processo de formulação de alianças e peça-lhes que justifiquem sua resposta. Espera-se que os alunos respondam que foi o conjunto de rivalidades e ressentimentos entre países e nacionalidades europeias que resultou na guerra.

Em seguida, esclareça que a Primeira Guerra Mundial se dividiu em dois momentos diferentes, em que os países estabeleceram estratégias e manobras militares. O primeiro desses momentos aconteceu entre 1914 e 1915, na chamada “guerra de movimentos”, quando os confrontos visavam avançar no território inimigo e defender suas posições.

O segundo momento ocorreu entre 1915 e 1918 e foi chamado de “guerra de posições” ou “guerra de trincheiras”. Sem poder avançar, as tropas inimigas se acantonaram em trincheiras, sem recuar, mas sem poder avançar. Explique que as trincheiras eram galerias cavadas na terra com aproximadamente dois metros de altura. Nessa fase estática, os soldados chegavam a passar semanas ou até mesmo meses nas trincheiras esperando por um ataque ou a ordem do comandante para atacar o inimigo. As condições nas trincheiras eram extremamente insalubres. Os soldados muitas vezes eram mal alimentados e dormiam ao relento, em um ambiente extremamente sujo, úmido e malcheiroso. Dessa forma, doenças e epidemias eram muito comuns nesses lugares, pois além das condições nas trincheiras, muitas vezes era impossível enterrar os mortos, que apodreciam ao ar livre. Devido à falta de comida, os soldados comiam qualquer animal que estivesse ao seu alcance.

Nessa fase, a guerra estava mais favorável à Tríplice Aliança, em especial para a Alemanha. Mesmo lutando em duas frentes, o país conseguiu vitórias na França e contra as tropas russas. Até que o conflito passou por reviravoltas: a Itália abandonou a Tríplice Aliança, em 1915, para se juntar à Tríplice Entente, declarando guerra ao Império Austro-Húngaro. Além disso, em 1917, a Rússia abandonou a guerra quando, em outubro, ocorreu uma revolução no país. Nesse mesmo ano, os Estados Unidos se juntaram à Tríplice Entente. A entrada dos Estados Unidos na guerra desequilibrou as forças em conflito, prejudicando a Alemanha.

Em 1918, a máquina de guerra alemã não conseguia enfrentar o poderio inglês, francês e estadunidense. Ao mesmo tempo, começou a faltar combustível para mobilizar os armamentos, como tanques de guerra e submarinos. Também houve falta de alimentos no país, provocando insatisfação entre a população. O racionamento de alimentos e a alta dos preços provocaram protestos em diversas cidades alemãs. Em fins de 1918, o imperador Guilherme II abdicou ao trono e o governo alemão reconheceu a derrota, assinando o armistício.

No final dessa primeira parte da aula, peça à turma que responda no caderno à seguinte pergunta: “Que razões explicam a explosão da Primeira Guerra Mundial?”. Espera-se que a turma responda que foi um conjunto de fatores, como a insatisfação do Reino Unido com o crescimento industrial alemão, os movimentos patrióticos, os nacionalismos pan-eslavista e pangermanista, a expansão militarista entre os países europeus com a chamada Paz Armada, bem como ressentimentos, como o dos franceses pela perda da Alsácia-Lorena para a Alemanha, e as rivalidades entre a Rússia e o Império Otomano.

## 1º bimestre – Sequência didática 1

Na segunda parte da aula, a turma assistirá a filmes que sirvam de fonte para o conhecimento histórico. Em um primeiro momento, explique que um filme não se explica por si mesmo, mas expressa a interpretação de seus criadores. Um filme é resultado da interpretação de um grupo social em determinada sociedade em certo período do tempo.

Finalize a aula preparando a turma para um sarau, que será realizado na aula seguinte. Eles deverão analisar o filme *A última jornada [Journey's End]*, de 2017. Esse filme mostra um dos momentos finais da Primeira Guerra Mundial, em que a Alemanha faz uma última ofensiva no norte da França. A turma deve construir uma análise sobre a Primeira Guerra Mundial, observando a vida do soldado nas trincheiras, o seu cotidiano, as suas privações, seus relacionamentos e tensões.

Por se tratar de um sarau, o aluno poderá optar por trabalhar em conjunto ou sozinho. Dê a ele a liberdade para organizar a reunião do jeito que achar melhor, lembrando que um sarau deve ser um espaço no qual o aluno se utiliza de mais de uma linguagem para trabalhar determinado assunto. Por exemplo: a turma pode fazer pequenas representações do cotidiano de uma trincheira, relatando suas dificuldades, alegrias e tristezas. Outra forma de trabalhar esse tema no sarau é por meio de um texto literário (poesia ou prosa) narrando uma situação ou os sentimentos de um soldado naquela circunstância. O texto em primeira pessoa também deve ser incentivado, pois é uma forma de o aluno exercitar a empatia, ao se colocar na situação do outro, e, conseqüentemente, empregar maior drama e veracidade à sua narrativa.

Caso não seja possível exibir o filme, divida a turma em grupos e oriente-a na elaboração de uma pesquisa sobre a vida dos soldados no *front* e nas trincheiras durante a Primeira Guerra. Lembre-os de sempre anotar as fontes pesquisadas.

### Aula 2 – A vida do soldado na Primeira Guerra Mundial

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: sentados no chão em círculo; as carteiras deverão ficar no fundo da sala.

Recursos e/ou material necessário: quadro, giz, caderno e lápis.

Nesta aula será realizado o sarau proposto na aula anterior. Organize a sala de aula de forma que toda a turma possa se sentar no chão, em um amplo círculo. É nesse local que o aluno vai apresentar seu trabalho sobre o dia a dia dos soldados durante a Primeira Guerra Mundial.

Como orientado anteriormente, o aluno terá liberdade para mostrar seu conhecimento usando diferentes gêneros artísticos, desde uma explicação simples até música, artes plásticas, teatro ou texto literário (poesia ou prosa). Lembre-se de que essas narrativas deverão ter sido elaboradas com base na análise do filme *A última jornada* ou em pesquisa sobre o cotidiano dos soldados da Primeira Guerra.

## 1º bimestre – Sequência didática 1

As apresentações devem ser breves, caso todos os alunos participem. Divida o tempo entre as *performances* que serão realizadas na roda e as que serão expostas na sala.

Se possível, crie com a turma uma ação para ambientar o tema trabalhado. Os seguintes elementos podem estar presentes no sarau:

**Ambiente:** caracterizado pelo frio, pela lama, pela sujeira e pelo mau cheiro. Um dos personagens, logo no começo do filme, fala para os oficiais que vão ocupar aquele lugar que aquela trincheira foi feita “com os cadáveres dos franceses mortos”, o que justifica o mau cheiro. Outro aspecto importante a ser notado também no início do filme é uma armação feita de madeira com ratos pendurados. Ela era uma espécie de “despensa” dos soldados que estavam alocados ali anteriormente, o que mostra que a fome também era uma situação a ser enfrentada por todos que estavam ali. Aquele lugar, naquela situação, era onde os soldados viviam, dormiam, comiam e se relacionavam uns com os outros.

**Dormitório dos oficiais:** ele aparece no filme sempre como um lugar escuro, iluminado à luz de velas, além de ser o local de maior tensão entre os personagens em todos os momentos. É nesse ambiente que os personagens principais do filme se relacionam, mostrando como eles são de fato, com todas as suas qualidades e fraquezas.

Se julgar pertinente, descreva alguns personagens para ajudar a turma na caracterização:

**Capitão Stanhope, o líder do batalhão:** um homem atormentado, que encontra na bebida uma forma de aliviar a tensão causada pelas decisões que precisa tomar em trabalho. Atitudes contraditórias que são mostradas apenas no dormitório dos oficiais mostram que ele é uma pessoa emocionalmente frágil. Ainda assim, procura defender ao máximo a sua tropa diante do alto comando e sempre a incentiva quando está em missão. É um personagem complexo, que mostra os efeitos da guerra sobre os comandantes, sua incapacidade de lidar com a morte de seus soldados e com o ambiente que o cerca. Isso pode ser notado quando o Tenente Raleigh se apresenta: ambos já se conhecem e o Capitão Stanhope, que está apaixonado pela irmã do tenente, procura mostrar ao jovem que ainda é o mesmo homem que conheceu antes, ainda que ele próprio saiba que a guerra o transformou.

**Tenente Raleigh:** um jovem oficial que fez questão de ser comandado pelo Capitão Stanhope, namorado de sua irmã. Mostra muito bem o idealismo do jovem com relação à guerra, que considera uma atividade gloriosa e honrada, e sua convicção de que está ajudando o país a vencer. Apesar de no filme não ficar bem clara a transformação pela qual ele passa, podemos notar em alguns momentos sua desilusão com relação ao conflito, como quando ele prefere comer com os soldados em vez de comer com os oficiais, o que rende a ele uma forte reprimenda do Capitão Stanhope, e a própria discussão entre os dois, na qual o Capitão mostra toda sua fragilidade emocional, desabando em choro no final da discussão. Ele também mostra o medo com relação ao conflito, que deixa de ser algo glorioso e passa ser algo sujo e, em certa medida, sem sentido.

## 1º bimestre – Sequência didática 1

Tenente Osborne: é o personagem mais equilibrado de todo o filme e mostra tranquilidade e humanidade em todos os momentos nos quais aparece, inclusive ao fazer questão de ser chamado de “tio” por todos os oficiais quando não estão diante dos soldados. Esse personagem procura garantir o equilíbrio emocional dos oficiais, ao mesmo tempo que procura conter os ímpetos descontrolados de Stanhope. Ele mostra que até mesmo em uma guerra violenta, ambiente no qual a desumanização é a regra, existe espaço para a humanidade. Interessante notar que ele aparece lendo um exemplar de *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, o que pode ser entendido como uma tentativa de fuga de uma realidade extremamente violenta e, dessa forma, uma ferramenta para manter a sanidade.

Peça à turma concentração para o momento em que as *performances* começarem. Caso o filme não tenha sido utilizado e a turma tenha optado por escrever textos e interpretações sobre a vida em trincheira, peça à turma que apresente as fontes pesquisadas e que serviram de inspiração, ressaltando a importância da seleção de material apropriado. Além disso, as descrições dos personagens feitas anteriormente podem ajudar o aluno na elaboração de sua interpretação.

Ao final do sarau, peça à turma para escrever um texto com o seguinte tema: “A situação e a vida do soldado na Primeira Guerra Mundial”. Essa atividade deverá ser entregue na aula seguinte.

### Aula 3 – A Revolução Russa

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: enfileirados, de frente para o quadro e para o professor.

Recursos e/ou material necessário: lápis, caderno, giz e o quadro.

No início desta aula retome com a turma o texto elaborado na aula anterior. Pergunte como eles enxergam agora a situação do soldado na Primeira Guerra Mundial e se é justificada a visão da guerra como uma atividade gloriosa. Conte que muitos jovens, como o Tenente Raleigh, juntavam-se às tropas acreditando realmente que fariam a diferença pelo seu país.

Em seguida, comece a trabalhar o tema da Revolução Russa. Para isso, lembre que a Rússia fazia parte da Tríplice Entente e que teve importante papel na Primeira Guerra Mundial, até que a abandonou em 1917. Explique aos alunos que o objetivo desta aula é ajudá-los a entender os motivos que fizeram a Rússia entrar nesse conflito e os que a fizeram sair antes de seu término.

Explique que a Rússia, até a segunda metade do século XIX, era um país essencialmente agrário e, do ponto de vista político, vivia sob o absolutismo monárquico. As primeiras indústrias instaladas no país eram de origem francesa e inglesa. As classes dominantes usufruíam dos bens do país. Eram formadas pela aristocracia, pelo clero da Igreja Ortodoxa e por latifundiários, industriais e militares. Os operários não tinham direitos sociais, vivendo com salários baixíssimos. Os camponeses, sem terras, eram explorados pelos grandes proprietários e sofriam com as péssimas condições de vida.

## 1º bimestre – Sequência didática 1

Em 1905, diante de tantas pressões, operários, camponeses e marinheiros começaram a protestar contra o autoritarismo do czar e contra as péssimas condições de vida do povo russo. Alguns desses protestos tiveram um resultado violento, como o caso do **Domingo Sangrento**, quando uma multidão de camponeses e operários que protestava na frente do palácio do czar pedindo melhores condições de trabalho, comida e salários justos, foi alvejada por soldados que protegiam o palácio. Esse episódio gerou grave crise política, com greves se espalhando pelas cidades russas. Em situação política delicada, o czar prometeu convocar eleições para a formação de um Parlamento (Duma). Entretanto, apesar de convocar a Duma, ele não cumpriu suas promessas de constitucionalizar o regime, mantendo seu poder autocrático.

Em 1914, a Rússia declarou guerra ao Império Austro-Húngaro, entrando na Primeira Guerra Mundial. O czar cometeu grave erro ao jogar o país na guerra. Como o país não dispunha de recursos para isso, faltavam armas, munições e alimentos para os soldados. O exército russo sofria constantes derrotas para a Alemanha. Além disso, a população protestava contra o racionamento de alimentos, que eram destinados ao *front*, além da inflação e da crise de abastecimento. Nesse cenário de grave crise econômica e social, a burguesia russa derrubou o czar do poder, no episódio conhecido como “revolução em fevereiro de 1917”. Tratou-se de uma revolução burguesa em decorrência da qual foi instaurado um regime liberal-democrático.

Havia na Rússia vários partidos de esquerda, mas um deles, adepto do marxismo, destacava-se: o Partido Operário Social-Democrata Russo, embora ele estivesse dividido entre dois grupos políticos: os mencheviques e os bolcheviques. Ambos defendiam que a revolução russa seria em duas etapas: a revolução democrático-burguesa e a revolução socialista. Para os mencheviques, o programa estava sendo cumprido com a revolução de fevereiro. Mas os bolcheviques queriam avançar na revolução socialista.

Desde a revolução de 1905, surgiram na Rússia os sovietes, que, em português, significa “conselhos”. Nas fábricas, fazendas, quartéis, bairros, entre outros locais onde havia trabalhadores, surgiram sovietes. Eles eram formados por representantes eleitos cujo mandato não era fixo. Eles eram obrigados a representar a vontade dos eleitores.

Durante o ano de 1917, o governo de Kerensky, na Duma, não resolveu a principal reivindicação do país: o fim da participação da Rússia na guerra. As contradições sociais tornaram-se críticas, com camponeses exigindo terras, operários reivindicando melhores condições de vida e soldados e marinheiros deixando a guerra. O movimento explodiu em outubro de 1917, com a Revolução Soviética, liderada pelos bolcheviques, com Lenin no poder.

Com a Revolução de Outubro, várias mudanças ocorreram na Rússia. O novo governo revolucionário, então liderado por Lenin, assinou acordo, o Tratado de Brest-Litovski, com a Alemanha oficializando a saída da Rússia da Primeira Guerra; legalizou a reforma agrária feita pelos próprios camponeses; concedeu direitos políticos às diversas nacionalidades; estatizou empresas estratégicas e criou uma polícia política, a Tcheka, que se encarregava de perseguir os inimigos da revolução

## 1º bimestre – Sequência didática 1

Finalize a aula levando o aluno a refletir sobre alguns fatores importantes que contribuem para um maior entendimento acerca do contexto em que se deu a Revolução Russa. Ela foi o resultado das contradições internas da própria Rússia, até então comandada pelo governo czarista autocrático, que não admitia a constitucionalização do regime. Além disso havia uma insatisfação social generalizada, derivada da exploração dos operários cujas condições de vida e de trabalho eram péssimas e das lutas camponesas por terras. Havia também uma classe dominante formada por aristocratas, latifundiários, empresários, clero e oficiais militares que não cediam nenhuma vantagem social a operários, camponeses e soldados. O resultado foi a eclosão de uma revolução. Mas a Revolução Russa também teve forte influência externa, sobretudo pela atuação do país na Primeira Guerra Mundial. Com um exército despreparado, a Rússia não tinha condições de participar do conflito, gerando tensões entre os soldados e crise econômica no país, aumentando ainda mais as contradições que resultaram no processo revolucionário.

### Aferição do objetivo de aprendizagem

O processo de aprendizagem nesta sequência didática valoriza a produção pessoal e criativa do aluno. O sarau possibilita que ele seja capaz de expressar a sua visão sobre a situação do soldado na Primeira Guerra Mundial a partir de sua expressão em diferentes linguagens, como a poética e a teatral. Os textos, por sua vez, possibilitam que o aluno seja capaz de analisar determinada situação e desenvolvê-la com base em uma lógica argumentativa, constituindo o seu saber a partir da linguagem escrita.

Além disso, a aferição de aprendizagem deve ser contínua e conceitual. Proponha que o aluno monte um glossário de conceitos, escrito com as suas próprias palavras. Com ele, é possível identificar possíveis ausências ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática ele pode inserir o significado dos seguintes conceitos:

- Pangermanismo
- Pan-eslavismo
- Tríplice Aliança
- Tríplice Entente
- Duma
- Soviete
- Domingo Sangrento
- Revolução de Fevereiro de 1917
- Revolução de Outubro de 1917

## 1º bimestre – Sequência didática 1

### Questões para auxiliar na aferição

1. A Primeira Guerra Mundial foi um momento histórico no qual duas nações fortemente industrializadas se colocaram em lados opostos em um dos maiores conflitos do século XX.
  - a) Qual era a relação da Primeira Guerra Mundial com a industrialização?
  - b) Quais foram as razões da derrota alemã nesse conflito?
2. O Partido Operário Social-Democrata Russo era:
  - a) Um partido que apoiava o czar e que defendia a manutenção de sua política autoritária.
  - b) Um partido marxista e que defendia a revolução em duas etapas: a democrático-burguesa e a socialista.
  - c) Um partido que apoiava reformas políticas e sociais, mas que criticava o marxismo.
  - d) Um partido de tendências anarquistas que queria a extinção da propriedade privada em toda a Rússia.

### Gabarito das questões

1.
  - a) A Inglaterra demonstrava grande insatisfação com o crescimento industrial da Alemanha.
  - b) A Alemanha e o Império Austro-Húngaro lutavam contra a Inglaterra e a França, sendo que os alemães lutavam em duas frentes: contra a Inglaterra e França de um lado, e contra a Rússia de outro. Com a entrada dos Estados Unidos na guerra, ao lado de franceses e ingleses, a Alemanha não teve como vencer o conflito.
2. A alternativa correta é a letra **b**.

O Partido Operário Social-Democrata Russo adotava o marxismo como teoria política e, seguindo os textos de Marx, adotava a revolução em duas etapas: primeiro, a revolução democrático-burguesa que imporia uma regime liberal-democrático e industrializaria o país; a seguir, a revolução socialista.

## Cultura popular na Primeira República: o nascimento do samba

Duração: 2 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 1, Capítulo 3

### Relevância para a aprendizagem

Nesta sequência didática, o objetivo é estudar a situação dos negros durante a Primeira República no Brasil, a partir de sua produção cultural mais emblemática: o samba. Aqui são abordados também o preconceito racial e o desprezo das elites pela cultura popular.

### Objetivos de aprendizagem

- Analisar e realçar os principais elementos da cultura popular durante a Primeira República.
- Reconhecer o surgimento do samba como um dos elementos de expressão cultural e de resistência afro-brasileiras no período republicano do pós-abolição.

### Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objetos de conhecimento   | Habilidades   |
|---|---|
| A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição   | <b>(EF09HI03)</b> Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. |
| Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações | <b>(EF09HI04)</b> Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.       |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – Situação do afro-brasileiro após a abolição

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: enfileirados, sentados de frente para o quadro e o professor.

Recursos e/ou material necessário: quadro, giz, caderno, lápis.

Esta aula será dedicada à abordagem da situação do afro-brasileiro após a abolição. Inicie explicando à turma que a Lei Áurea, assinada em 1888, confirmou o fim da escravidão em todo o Brasil. Entretanto, não houve nenhum projeto de inclusão social após a libertação desses indivíduos. Segundo o levantamento demográfico de 1887, o contingente de escravos correspondia a aproximadamente 5% da população do país, chegando a pouco mais de 700 mil escravos.

Os indivíduos escravizados não trabalhavam apenas nas lavouras. Muitos tinham atividades nas cidades. Em fins do século XIX houve crescimento urbano nos grandes centros, como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Porto Alegre, entre outras cidades. A relações de trabalho tornaram-se mais complexas com o crescimento do setor de serviços. A população negra que vivia nas cidades, escravizada ou liberta, trabalhava nos setores de transporte, abastecimento e serviços urbanos.

O fim da escravidão era algo previsível, sobretudo com o término do tráfico em 1850. A solução encontrada pelos fazendeiros paulistas foi trazer imigrantes europeus para trabalhar nas plantações de café. Para o Brasil vieram, sobretudo, italianos, portugueses e espanhóis. Mas deve-se notar que os imigrantes não vieram para substituir o trabalho escravo. Havia uma economia urbana em expansão. Por exemplo, em 1887 vimos que havia 700 mil escravizados no Brasil. Entre 1871 e 1920 entraram no país cerca de 3.390.000 imigrantes, cifra muito maior do que o número de cativos. A chegada dos imigrantes provocou o crescimento urbano no país.

A escravidão foi abolida no Brasil, mas, da parte do governo, não houve nenhuma política social para integrar o ex-escravizado, agora liberto, na sociedade. Não houve nenhum programa para dar-lhe instrução escolar, apoio social, cursos de profissionalização, entre outras políticas públicas. O que não significa que os libertos desapareceram do cenário político e econômico do país.

Do período logo após a abolição da escravidão, há muitas informações sobre o trabalho dos imigrantes europeus no Brasil e um desconhecimento das atividades exercidas pelos ex-escravizados. No início do século XX, os trabalhadores negros libertos atuaram em diversas atividades, como no trabalho de ensacamento e carregamento do café nos portos. Por vezes, eles se organizavam em associações, como a conhecida Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Café. Um sindicato formado e dirigido por trabalhadores negros para negociar salários e condições de trabalho com os patrões.

Embora competindo de maneira desigual no mercado de trabalho com trabalhadores nacionais brancos e imigrantes estrangeiros, os trabalhadores negros atuaram em diversas atividades. Trabalharam como operários em fábricas, nos portos e abriram estradas de ferro. Muitos deles tornaram-se atores, músicos e jogadores de futebol, mesmo diante da discriminação que sofriam.

## 1º bimestre – Sequência didática 2

A vida era muito difícil para a população negra no período pós-abolição. Discriminados pela cor da pele e marginalizados socialmente, eles enfrentavam limitações para ascender em termos sociais e profissionais. É importante saber, porém, que aquela população de libertos, os ex-escravizados, enfrentando todo tipo de discriminação, souberam não apenas entrar no mercado de trabalho, mas também criar formas de organização. Uma delas foi a “sociedade dançante”, clubes exclusivos para pessoas negras. Somente na cidade de São Paulo, surgiram o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos em 1902, o Centro Literário dos Homens de Cor em 1903, a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor em 1915 e a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos em 1917. Também formaram comunidades próprias, terreiros de cultos afro-brasileiros, rodas de capoeira, organizações carnavalescas e centros culturais. O Grupo Dramático e Recreativo Kosmos, de 1908, é um exemplo. Eram associações negras de caráter assistencialista, recreativo e cultural.

Na luta contra as discriminações que sofriam, os libertos fundaram jornais que tratavam de problemas enfrentados por eles. Somente na cidade de São Paulo, entre 1899 e 1924, circularam os jornais *A Pátria – Órgão dos Homens de Cor*, *O combate*, *O alfinete*, *A liberdade*, *A sentinela*, entre outros. *A imprensa negra*, como se dizia, também circulou em diversas cidades, como *Raça*, em Uberlândia, *União*, em Curitiba, e *Exemplo*, em Porto Alegre

No mundo do trabalho, os libertos formaram sindicatos, ligas operárias e organizações mutualistas. Também fundaram clubes de regatas e clubes de futebol. Vale lembrar que Minervino de Oliveira, primeiro vereador eleito pelo Partido Comunista do Brasil pela cidade do Rio de Janeiro, era um homem negro.

É importante enfatizar para os alunos que os negros, após a abolição da escravidão, enfrentaram muitas dificuldades: não tiveram políticas públicas que os apoiassem socialmente, concorreram em situação de desvantagem no mercado de trabalho com trabalhadores brancos, sofreram discriminações por serem negros e, até mesmo, com leis que os proibiam de exercer certas profissões, como a de cocheiros na cidade de São Paulo. No Rio de Janeiro, pessoas negras eram proibidas de atuar em clubes de futebol. No entanto, a população negra, mesmo diante de todas as dificuldades, não deixou de atuar na sociedade em que vivia – profissionalmente, em organizações sindicais, culturais e de imprensa – enfrentando a discriminação racial.

Uma das mais importantes organizações da população negra no período pós-abolição foi a fundação, em 1931, na cidade de São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB). A organização também tinha ramificações no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, no Espírito Santo, em Pernambuco, no Rio Grande do Sul e na Bahia. A FNB chegou a ter cerca de 20 mil filiados e seu objetivo era criar o orgulho de ser negro. A FNB promoveu cursos de alfabetização e de música, atividades esportivas e teatrais; criou escolas, bibliotecas; ofereceu serviços médicos, odontológicos e jurídicos, cursos profissionalizantes, etc. Surgiram outras organizações que também tinham o objetivo de integrar o negro na sociedade, como o Clube Negro de Cultura Social, a Frente Negra Socialista e a Legião Negra. Em 1936 a FNB transformou-se em partido político.

## 1º bimestre – Sequência didática 2

Finalize esta aula com a seguinte pergunta: “No período pós-abolição, os ex-escravizados, os libertos, não tiveram apoio de políticas públicas para a integração na sociedade e ainda sofriam a discriminação racial. Mas eles aceitaram passivamente a discriminação ou criaram formas de luta, organização e integração social?”. Espera-se que os alunos respondam que os libertos enfrentaram discriminação racial e social organizando associações culturais, centros literários, grupos teatrais, ligas operárias, disputando vagas no mercado de trabalho, publicando jornais, entre outras atividades. Mesmo abandonados pelo poder público e sofrendo a discriminação racial, os libertos souberam criar formas de luta e de organização.

### Aula 2 – O samba e a cultura brasileira

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: em cinco grupos.

Recursos e/ou material necessário: lápis, caneta, caderno, quadro.

Material de referência: cópias impressas das canções “Pelo telefone”, de Donga; “Com que roupa eu vou”, de Noel Rosa; “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso; “Chega de saudade”, de João Gilberto; “Apesar de você”, de Chico Buarque”.

Nesta aula, a turma vai trabalhar com o surgimento do samba durante o final do século XIX e o começo do século XX. Retome a atividade realizada na última aula ouvindo algumas das respostas. Saliente o fato de que a cultura negra, embora discriminada socialmente e malvista pelas elites do país, que tinham a cultura francesa como referência, começou a ganhar o gosto do público.

No Carnaval, as manifestações culturais da população negra eram discriminadas. Os grupos negros que formavam os cordões, os blocos de sujeitos, os ranchos e zé-pereiras eram muito desmerecidos por escritores e jornalistas. Mas, se por um lado, a elite branca estigmatizava as manifestações culturais dos negros, a população pobre e branca se divertia com elas. Ao longo de todo o século XIX, por mais que a imprensa atacasse as expressões culturais da população negra, chamando-as de “selvagem”, a população negra não deixou de se divertir durante o Carnaval.

No período pós-abolição, mais especificamente em 1904, o prefeito do Rio de Janeiro, Pereira Passos, mudou o urbanismo da cidade. A abertura da avenida Central, atual avenida Rio Branco, o alargamento de ruas no centro da cidade, a abertura da avenida Beira-Mar, a construção de palácios e do Teatro Municipal modernizaram e impuseram ao centro da cidade padrões europeus, franceses em particular. Uma das localidades mais atingidas pelo “bota-abaixo” foi a chamada Pequena África, formada pelos bairros de Santo Cristo, Saúde e Gamboa, na zona portuária. Ali viviam ex-escravizados, os libertos, oriundos das fazendas do interior do estado do Rio de Janeiro, mas também uma população que veio da Bahia e que havia lutado na guerra de Canudos. Eles tiveram de sair da região.

A região da Praça 11 escapou do “bota-abaixo”, ou seja, da demolição de prédios antigos para dar lugar a prédios modernos. Nessa região, as pequenas ruas, vielas, vilas, cortiços ficaram ilesos da modernização do prefeito. Para lá foram os antigos moradores da Pequena África. E foi na mescla cultural de ex-escravizados com baianos que surgiu o que chamamos de cultura popular carioca.

## 1º bimestre – Sequência didática 2

Não foi por acaso que o Carnaval carioca se firmou na Praça 11. O local tornou-se ponto de encontro de músicos populares e lugar para batucadas. A cultura africana mesclada com culturas populares do Brasil tornavam a Praça 11 uma mistura cultural. No mesmo lugar em que faziam uma batucada, a seguir, havia um culto religioso afro-brasileiro. Ocorre que a cultura popular, sobretudo a negra, era discriminada e até perseguida. Portar um violão ou um pandeiro era motivo de suspeita para a polícia.

Na Praça 11 surgiram as “Casas de Tias”. Elas viviam da venda de quitutes, trabalhos domésticos, entre outros. Eram mulheres negras, muitas delas baianas, que abriam suas casas como um lugar de sociabilidade. Artistas populares tocavam violão, enquanto no quintal era realizado culto de candomblé ou roda de capoeira, havia também ensaio carnavalesco, enquanto a “tia” cozinhava para todos. E foi nas “Casas de tias” que o samba, tocado no violão, surgiu. Afinal, os policiais não sabiam distinguir um samba de um canto religioso africano.

Entre as “tias”, a mais conhecida era a tia Ciata. Sua casa era lugar de cultura popular negra e baiana, mas por lá apareciam artistas, músicos e intelectuais, como Donga, Pixinguinha, Sinhô, Heitor dos Prazeres, Manuel Bandeira, João do Rio e Mário de Andrade. A cultura popular e a cultura de elite mesclavam-se naquela casa. Os músicos tocavam polcas, lundus e choros, chegando até mesmo a haver bailes na sala de estar. No quintal, outros músicos tocavam samba de partido alto, samba raiado e batucadas. Com o tempo, o Carnaval, a música e a culinária da cultura negra foram sendo aceitos pelas elites cariocas.

É bastante conhecida a versão de que o primeiro samba gravado foi “Pelo telefone”, de autoria de Donga, frequentador assíduo da casa da tia Ciata, em 1916. Contudo, esse foi o primeiro samba gravado, mas antes dele, artistas populares compuseram e cantaram outros tipos de samba – em especial o chamado samba de partido-alto. Outros gêneros musicais, também denominados samba, eram cantados na casa de Ciata. O fato é que a imprensa e outros sambistas reconheceram “Pelo telefone” como primeiro samba gravado em disco no país.

Muitos dos blocos carnavalescos que surgiram na década de 1920 tornaram-se, na década seguinte, as conhecidas escolas de samba de hoje em dia. Segundo versões, a expressão surgiu com o sambista Ismael Silva. No bairro do Estácio, vizinho da Praça 11, ele e amigos estavam em um bar diante de uma escola. Ele então sugeriu que o grupo de amigos fossem considerados “professores”, todos integrantes de uma “Escola de Samba”.

Em 1928, no bairro de Vila Isabel, Noel Rosa e outros três amigos músicos constituíram o Bando dos Tangarás. No ano seguinte, gravaram o samba “Na Pavuna”, utilizando, pela primeira vez, instrumentos de percussão. Eles juntaram o samba e a batucada. A partir daí, Noel Rosa converteu-se ao samba e compôs o famoso samba “Eu vou pra Vila”.

Somente a partir da Revolução de 1930 os novos governantes, tendo Getúlio Vargas à frente, passaram a valorizar a cultura popular. Em 1932, o músico e radialista Almirante subiu o morro da Mangueira. Ele e outros jovens artistas adotaram o samba como música brasileira. A Praça 11, até então considerada pelos governantes um lugar de marginais e bandidos, passou a ser valorizada.

## 1º bimestre – Sequência didática 2

Intelectuais, artistas e músicos brasileiros, bem como turistas estrangeiros, passaram a visitar o lugar. O Estado brasileiro reconheceu o samba como autêntica música popular brasileira.

Para trabalhar as diversas temáticas do samba, organize a turma em cinco grupos. Ofereça a cada um deles a letra de um dos sambas selecionados para essa aula e peça-lhes que elaborem uma análise dessas canções, mas contextualizando-as no seu tempo.

- “Pelo telefone”, de Donga, 1916.
- “Com que roupa”, de Noel Rosa, de 1929.
- “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, de 1939.
- “Chega de saudade”, de João Gilberto, de 1959.
- “Apesar de você”, de Chico Buarque, de 1970.

Oriente a turma a escutar as canções. Ressalte que a análise deve contextualizá-las de acordo a conjuntura política do país. Dessa maneira, “Pelo telefone” refere-se, na Primeira República, ao samba, ao Carnaval e à diversão diante da discriminação social da cultura popular. “Com que roupa” faz referência às dificuldades econômicas do trabalhador para se vestir bem. “Aquarela do Brasil” expressa os valores nacionalistas e ufanistas do Brasil, de acordo com as diretrizes do governo Vargas. “Chega de saudade” é samba no estilo bossa-nova, que se refere ao romantismo de uma época de desenvolvimento e democracia. “Apesar de você” é uma crítica velada à ditadura militar.

Encerre a aula explicando que a música é uma forma de expressão de ideias, valores e necessidades culturais de uma sociedade em determinada temporalidade. O samba é expressão da cultura popular, mescla de cultura africana com baiana e que, adotada pelo gosto erudito das elites, tornou-se padrão musical brasileiro.

### Aferição dos objetivos de aprendizagem

A aferição de aprendizagem deve ser contínua e conceitual. Proponha aos alunos que montem um glossário de conceitos, escrito com as próprias palavras. Com ele, é possível identificar possíveis falhas ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática os alunos podem inserir o significado dos seguintes conceitos:

- Lei Áurea
- Praça 11
- Casas de tias
- Samba

## 1º bimestre – Sequência didática 2

### Questões para auxiliar na aferição

1. Sobre a situação do negro no Brasil após a assinatura da Lei Áurea, em 1888, responda:
  - a) Houve preocupação com a inserção social e no mercado de trabalho dessa população? Explique sua resposta.
  - b) Quais foram os meios utilizados pelos libertos para enfrentar a discriminação racial?
2. Assinale a alternativa ERRADA sobre as manifestações culturais de origem afro-brasileira.
  - a) O samba foi uma criação a partir da mescla da cultura dos ex-escravizados e da baiana.
  - b) As “Casas das tias” eram abertas a artistas, músicos e religiosos, tornando-se verdadeiros centros culturais.
  - c) Os ex-escravizados, libertos pela Lei Áurea, não se mobilizaram nem se organizaram na luta por seus direitos e por melhores condições de vida.
  - d) O samba é um estilo musical variado, que trabalha com diversos temas relacionados às necessidades políticas, econômicas e sociais da sociedade brasileira.

### Gabarito das questões

1.
  - a) Não. A Lei Áurea apenas garantiu à população escravizada a sua liberdade, mas não se preocupou em estabelecer estratégias para a inserção social dessa população. Além disso, havia preconceito racial.
  - b) Os ex-escravizados criaram clubes, grupos recreativos e teatrais, associações mutualistas, sindicatos, jornais, entre outras formas de organização.
2. Resposta: alternativa **c** é a única errada.

## 1º bimestre – Sequência didática 3

# As lutas operárias e o protagonismo feminino na Primeira República

Duração: 3 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 1, Capítulo 3

## Relevância para a aprendizagem

Esta sequência didática aborda, inicialmente, a formação e a atuação do movimento operário na Primeira República. Em um segundo momento, a ênfase se dá no estudo e no reconhecimento do protagonismo feminino dentro desses movimentos.

## Objetivos de aprendizagem

- Compreender a formação e a atuação do movimento operário no Brasil durante a Primeira República.
- Refletir sobre os principais elementos formadores dos conceitos “questão social” ou “questão operária” vigentes durante a Primeira República.
- Reconhecer a participação feminina no conjunto das lutas por direitos no contexto de atuação dos movimentos operários, nas primeiras décadas do século XX.

## Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objeto de conhecimento             | Habilidade   |
|------------------------------------|--|
| Anarquismo e protagonismo feminino | <b>(EF09HI08)</b> Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – A formação da classe operária no Brasil

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: reunidos em duplas.

Recursos e/ou material necessário: texto “Movimento operário” (disponível em:

<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial/MovimentoOperario>>, acesso em: 1º out. 2018).

Nesta aula o aluno vai analisar e desenvolver seus conhecimentos acerca do movimento operário brasileiro e suas lutas durante as primeiras décadas do século XX. Inicie a aula explicando que as primeiras indústrias criadas no Brasil datam da segunda metade do século XIX e surgiram, principalmente, a partir do momento em que os cafeicultores tiveram de substituir, em suas fazendas, a mão de obra escrava pela do imigrante.

Um dos principais motivos para que esses cafeicultores deixassem de usar a mão de obra escrava foi a decisão do governo britânico de coibir o tráfico negreiro no oceano Atlântico a partir do estabelecimento da lei Bill Aberdeen. Segundo essa lei, todo e qualquer navio de qualquer nacionalidade que estivesse transportando carga de escravos seria apreendido, sua carga liberta e sua tripulação julgada pelo tribunal inglês. Essa situação aumentou muito o valor dos escravos no Brasil, fazendo com que os cafeicultores optassem por uma mão de obra mais barata.

Outro fator que fazia com que a mão de obra imigrante se tornasse mais vantajosa era a precária situação socioeconômica da Europa, durante a segunda metade do século XIX, resultado das guerras de unificação na Alemanha e na Itália, além da crise de fome que assolava a Irlanda. Isso fez com que muitas pessoas fossem obrigadas a sair de seus países de origem rumo à América, em busca de trabalho e de terra. Os Estados Unidos, o Brasil e a Argentina se tornaram os principais destinos dos imigrantes europeus.

Ao chegarem ao Brasil, os imigrantes não encontravam as condições favoráveis que lhes haviam sido prometidas quando ainda estavam na Europa. Eles já chegavam ao Brasil endividados, pois a viagem era paga pelo fazendeiro que os contratava. Os custos da viagem e da hospedagem desses imigrantes recém chegados deveriam ser pagos através do trabalho na lavoura de café. Assim, esses imigrantes estavam presos à terra, não podendo dela sair enquanto não tivessem terminado de pagar suas dívidas de viagem. E essas dívidas só aumentavam por conta da relação de dependência que o cafeicultor criava com o imigrante: tudo aquilo que ele consumia (comida, roupas, ferramentas, etc) era considerado despesa, criando uma situação de quase escravidão.

Essa situação provocou revolta dos imigrantes nas lavouras, que não aceitavam ser tratados em condições análogas à escravidão e abandonavam as terras, transferindo-se para as cidades. Outra consequência foi a suspensão da vinda de imigrantes para o Brasil empreendida pelo governo italiano ao saber como seus cidadãos eram tratados aqui. Isso fez com que ocorressem algumas mudanças quanto ao modelo imigratório: a viagem dos imigrantes passaria a ser paga pela Coroa brasileira e os cafeicultores seriam obrigados a pagar um salário fixo para os imigrantes.

## 1º bimestre – Sequência didática 3

De toda forma, esse processo de troca de mão de obra fez com que esses cafeicultores tivessem um excedente de capital, pois o valor de compra do escravo era muito maior do que o valor pago pelo trabalho do imigrante, fazendo com que os cafeicultores passassem a investir o seu dinheiro em outros setores econômicos, particularmente na indústria.

As primeiras indústrias foram, gradativamente, transformando as cidades em polos de atração populacional, fazendo com que os imigrantes, principalmente italianos, que já haviam trabalhado em fábricas começassem a sair do campo e a rumar para as cidades em busca de melhores oportunidades de vida e melhores salários. Nesse momento, não havia leis sociais. Nenhuma regulamentação sobre a jornada de trabalho do homem, da mulher e da criança. Não havia sistema de pensões ou aposentadorias e nenhuma lei que desse conta de acidentes de trabalho. Era um mundo sem leis sociais e trabalhistas. As longas jornadas, as péssimas condições de trabalho, a baixa remuneração e os maus-tratos nas fábricas eram uma constante, o que promoveu o surgimento de resistências contra esse tipo de exploração.

Deixe claro para o aluno que essas manifestações operárias eram exclusivamente urbanas. Os primeiros imigrantes que vieram para o Brasil eram do meio rural, e não tiveram contato com ideias anarquistas e comunistas na Europa. Isso porque esses movimentos tiveram um caráter essencialmente urbano. Entretanto, a partir do final do século XIX e começo do século XX, os imigrantes vinham também das áreas urbanas. Essa segunda geração de imigrantes era formada por indivíduos com algum nível básico de escolaridade e de formação política.

Na segunda parte da aula, organize os alunos em duplas e trabalhe o texto “Movimento operário” (citado acima). Cada dupla deverá escrever um resumo desse texto, a ser entregue no fim da aula, no qual deverão aparecer os seguintes aspectos:

**Movimento anarquista:** presentes no país desde o século XIX, os anarquistas eram vistos pelas autoridades como participantes de um movimento extremamente ameaçador. Suas propostas de acabar com o Estado e com todas as formas de repressão encontravam forte oposição entre os donos de fábricas e as autoridades políticas. Os anarquistas não acreditavam na participação política eleitoral como forma de transformação e conquista dos direitos para o operariado. Por isso, eram contra a formação de um partido político e a participação em eleições. Eram muito organizados e suas propostas eram amplamente veiculadas por meio de uma imprensa própria e considerada clandestina pelas autoridades.

**Comunismo:** surgiu em 1922, embalado pelo sucesso da Revolução Russa e pela vitória bolchevique na Guerra Civil Russa, tornando-se outro polo das lutas operárias da época. Diferentemente dos anarquistas, os comunistas acreditavam que a participação política era uma forma de obter transformações e ganhos para o operariado. Por conta disso foi criado o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que, mesmo durante os períodos em que esteve na ilegalidade, sempre procurou garantir os direitos da classe operária.

## 1º bimestre – Sequência didática 3

**Mutualismo:** outro movimento de organização dos trabalhadores. Como não havia leis sociais, os trabalhadores se organizavam em Associações de Ajuda Mútua. Eles pagavam uma mensalidade e em momentos de dificuldades, como doença em família ou desemprego, recebiam apoio financeiro. As organizações mutuais não se interessavam por política nem por mobilizações grevistas.

**Repressão do Estado:** o Estado brasileiro entendia a questão social como “caso de polícia”, segundo os dizeres atribuídos a Washington Luís, presidente do Brasil entre 1927 e 1930. Isso significa que as autoridades combatiam ferozmente toda e qualquer manifestação operária, além de promover uma perseguição sistemática a todos os elementos considerados “subversivos”. Os anarquistas eram os alvos preferenciais, devido à sua ideologia de renegar toda e qualquer autoridade e de promover greves.

Explique que essa atividade deverá servir de base para a aula seguinte, na qual serão trabalhadas as formas de resistência encontradas pela classe operária contra a exploração que sofria.

### Aula 2 – A luta operária

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: reunidos em duplas.

Recursos e/ou material necessário: cópias impressas da notícia de jornal sobre a greve dos operários sapateiros publicada no jornal *O Paiz*, de 15 de outubro de 1920 (disponível em: <[http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=178691\\_05&pagfis=3489](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=178691_05&pagfis=3489)>, acesso em: 22 out. 2018).

Nesta segunda aula, o aluno deverá analisar a luta operária como forma de resistência contra a exploração que os trabalhadores sofriam nas fábricas. Recupere os motivos que fizeram os imigrantes se mudarem para as cidades e as condições de trabalho nas fábricas nos principais centros urbanos do país. Devolva a atividade feita na última aula com as correções.

Inicie a aula explicando que a situação de exploração nas fábricas fez com que surgissem grupos de operários que defendiam as causas do anarquismo e do comunismo como forma de conquistar direitos políticos e trabalhistas. A origem desse pensamento nas indústrias brasileiras se encontra entre os próprios imigrantes, principalmente aqueles de origem italiana, que já haviam trabalhado em fábricas e já conheciam o ideário anarquista e comunista. Quando chegaram ao Brasil e se depararam com péssimas condições de trabalho, passaram a divulgar essas ideias entre os demais operários por meio de conversas, reuniões após o período de trabalho e até mesmo por jornais feitos na clandestinidade.

O papel desses divulgadores dos ideais anarquistas e comunistas se tornou fundamental para a construção de uma consciência de classe e a divulgação dos direitos dos trabalhadores. Isso fez com que esses movimentos se fortalecessem: começaram a ser mais frequentes as manifestações trabalhistas e as greves operárias visando à conquista de direitos trabalhistas como jornadas de trabalho de oito horas e salários maiores.

## 1º bimestre – Sequência didática 3

Peça a alguns alunos que leiam na frente da sala as respostas da atividade da aula anterior. Destaque as principais diferenças entre as visões políticas dos comunistas e dos anarquistas, principalmente no que se refere à participação na política eleitoral. Outro aspecto que eles deverão analisar é a repressão exercida pelo Estado sobre os movimentos operários. Ressalte a frase atribuída a Washington Luís, “questão social é caso de polícia”, e pergunte à turma qual é o seu significado. Espera-se que os alunos sejam capazes de explicar que a política adotada pelo governo para lidar com as reivindicações trabalhistas envolvia a violência e a coerção.

Nessa segunda parte da aula organize a sala em duplas. Distribua entre as duplas o texto do jornal *O Paiz* que fala sobre a greve dos operários. Cada dupla deverá ter em mãos uma cópia da notícia. Peça às duplas que escrevam um texto com o seguinte tema: “A criminalização do movimento operário na Primeira República”. Esse texto deverá ser entregue para o professor no final da aula.

Espera-se que, a partir da análise do texto jornalístico e da imagem, sejam abordados certos aspectos, por exemplo:

- a tática dos trabalhadores de se espalharem pelas fábricas para garantirem adesões ao movimento grevista;
- o papel da polícia para impedir essas adesões, evitando o alastramento das greves;
- a forma como o grevista era retratado pelo jornal: um indivíduo perigoso e suspeito;
- o anarquismo mostrado como prática de destruição de patrimônio particular;
- a ameaça que supostamente pairava sobre a família brasileira por conta dos anarquistas;
- a violência inerente aos anarquistas, que utilizavam explosivos para aterrorizar a população;
- a dramaticidade que a publicação dá às ações atribuídas aos anarquistas, ressaltando o caos e o sofrimento que eles promoveram.

Encerre a aula explicando que as reivindicações trabalhistas no Brasil, em diversos momentos da História, têm sido contidas com violência pelo Estado. Os privilégios dos donos de fábricas e indústrias têm sido, no entanto, colocados à frente das necessidades dos trabalhadores e operários. Ao longo da história do Brasil, é recorrente que as manifestações operárias sejam recebidas com violência e repressão. A imprensa também tem tido um papel importante nessa situação, descrevendo de modo pejorativo a atuação dos movimentos trabalhistas, categorizando-os como perigosos e criminosos.

### Aula 3 – As mulheres e a luta por direitos

Duração: cerca de 45 minutos

Local: sala de informática e sala de aula

Organização da turma: em um primeiro momento, reunidos em duplas na sala de informática; posteriormente, na sala de aula, sentados em suas carteiras em semicírculo

Recursos e/ou material necessário: computador com acesso à internet; texto “A participação política da mulher no início da industrialização de São Paulo” (disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/62062/64898>>, acesso em: 1º out. 2018)

## 1º bimestre – Sequência didática 3

Nessa aula o aluno vai estudar a participação e a importância das mulheres no movimento operário brasileiro. Nesse primeiro momento, retome a atuação do movimento operário no Brasil, principalmente dos anarquistas, bem como o papel do operariado organizado na luta pela conquista de direitos trabalhistas. Ressalte que o movimento operário atuava nas principais cidades do país, onde se concentrava a maior parte das indústrias nacionais.

Inicie a aula esclarecendo que parte significativa dos operários que trabalhavam nas fábricas e indústrias no Brasil era do sexo feminino. Segundo o Recenseamento de 1920, existiam na cidade de São Paulo aproximadamente 96 mil operárias, sendo que 39 mil trabalhavam no setor industrial. A proporção de operários do sexo feminino em relação àqueles do sexo masculino era sempre de 2 para 1, mostrando uma hegemonia feminina no trabalho industrial (conferir artigo de Zuleika Alvin).

Mesmo assim, as principais lideranças anarquistas e comunistas eram praticamente todas do sexo masculino, não existindo uma representatividade feminina expressiva entre os seus líderes, apesar do discurso de igualdade de gêneros existente entre os anarquistas e, em menor grau, entre os comunistas. Salvo as raras exceções, como Maria Lacerda de Moura. Muitas podem ser as explicações para essa situação desfavorável para as mulheres no contexto de representação social e política, como a dupla jornada de trabalho. O fato de os cuidados com a casa e a família serem, historicamente, atribuídos às mulheres, tanto dificultava o reconhecimento delas entre os membros do movimento operário, quanto impedia uma maior atuação por parte delas nas assembleias e outras reuniões de trabalhadores. Nesse contexto, poucas mulheres se sindicalizavam, o que as impedia de exercer um papel mais decisivo em partidos e grupos políticos.

Na segunda parte da aula peça à turma que monte um perfil de uma das mulheres listadas a seguir, fazendo uma pesquisa de suas trajetórias, na sala de informática. Dessa forma os alunos terão um panorama de algumas lideranças femininas que tiveram destaque na primeira metade do século XX. Ressalte a sua importância no que se refere à defesa da igualdade entre os gêneros, o seu papel na conquista dos direitos das mulheres na política, na sociedade e na cultura.

**Edith Mendes:** baiana de Feira de Santana, defendia a tese de que a desigualdade entre os sexos estava pautada na educação que o menino e a menina recebiam. Enquanto a menina sempre era levada a brincar e a exercer atividades essencialmente femininas, como o bordado e o cuidado com a casa, os meninos eram direcionados à liderança e ao egoísmo, sendo colocados como protagonistas do espaço público.

**Bertha Lutz:** paulista da cidade de São Paulo, foi um dos principais nomes do feminismo no Brasil, defensora do sufrágio feminino, isto é, o direito das mulheres ao voto, além de defender a emancipação intelectual da mulher, buscando maior espaço para elas no mundo acadêmico. Integrou a comitiva brasileira na Conferência de São Francisco, que possibilitou a criação da Organização das Nações Unidas.

**Carlota Pereira de Queiroz:** foi a primeira mulher a ser eleita deputada federal, além de ter participado da Assembleia Constituinte entre 1933 e 1934. Conhecida também por seus trabalhos nos meios pedagógicos, entendendo que o papel social da mulher só se transformaria quando a educação ministrada a ela fosse igual à do homem.

## 1º bimestre – Sequência didática 3

**Leolinda Daltro:** atuou principalmente no direito para as mulheres. Fundou o Partido Republicano Feminino no Rio de Janeiro, além de jornais dedicados à mulher. Defendia direitos políticos amplos às mulheres, principalmente o direito de voto e criticava a cidadania incompleta que as mulheres tinham no Brasil.

**Maria Lacerda de Moura:** professora, cedo foi morar na cidade de São Paulo, onde se engajou na luta dos trabalhadores por melhores condições de vida. Aderiu ao anarquismo e escreveu artigos no jornal *A Plebe*. Para ela, o direito das mulheres ao voto não era suficiente para melhorar a condição feminina. Sua defesa era pela melhoria de condições de vida dos trabalhadores e das mulheres operárias em particular.

Peça aos grupos que apresentem o perfil pesquisado e encerre a aula escrevendo no quadro a seguinte reflexão: “No Brasil, as mulheres conquistaram o direito de voto a partir da Constituição de 1934. Essa conquista garantiu o pleno reconhecimento das mulheres na sociedade brasileira? Explique”. Espera-se que o aluno seja capaz de responder, a partir do que aprendeu em aula e de sua vivência, que as mulheres ainda não possuem direitos plenamente equiparados aos dos homens. Basta ver a diferença de salários, a desigualdade no tratamento entre homens e mulheres, a violência contra elas, entre outros fatores. Explique que o feminismo é uma forma de luta pelos direitos das mulheres e pela sua igualdade política, econômica e jurídica com os homens. Recolha os textos e devolva-os comentados na aula seguinte.

### Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nessa sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual de cada um dos alunos. Durante a atividade, observe os debates gerados ao longo das aulas e perceba quais são os questionamentos e as hipóteses levantadas pelo grupo.

Em um primeiro momento, espera-se que o aluno seja capaz de elencar os motivos que levaram os cafeicultores a investir nas primeiras indústrias no Brasil, bem como em incentivar a vinda dos primeiros imigrantes europeus para o Brasil. Em um segundo momento, espera-se que o aluno seja capaz de relacionar os movimentos operários com a situação de trabalho na qual ele estava inserido, além de entender as formas como o Estado encarava as questões trabalhistas. E, por fim, espera-se que o aluno seja capaz de analisar o papel da mulher dentro dos movimentos operários e na luta pela igualdade, bem como a importância desse movimento nos dias de hoje.

Além disso, proponha aos alunos a elaboração de um glossário de conceitos, escrito com as suas palavras. Com ele, é possível identificar possíveis ausências ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática ele pode inserir o significado dos seguintes conceitos:

- Movimento operário
- Anarquismo
- Comunismo
- Feminismo

## 1º bimestre – Sequência didática 3

### Questões para auxiliar na aferição

1. A situação do operário brasileiro no começo do século XX era muito difícil: baixos salários, longas jornadas e condições insalubres de trabalho, entre outros problemas. Uma das respostas a isso foram as manifestações operárias.
  - a) De que forma os operários manifestavam sua insatisfação e lutavam por seus direitos?
  - b) Qual era a reação do Estado com relação a essas reivindicações?
2. Apesar de as mulheres terem uma enorme presença enquanto operárias nas fábricas e indústrias do Brasil até o começo do século XX, elas não tiveram uma participação política de destaque nos partidos de esquerda. Isso se deve ao fato de que:
  - a) as mulheres estavam muito mais interessadas em cuidar da casa e da família, pouco se importando com a causa operária.
  - b) não se permitia às mulheres a luta política devido às leis que coíbiam a participação política feminina.
  - c) elas tinham mais vantagens do que os homens, como salários maiores e menor jornada de trabalho.
  - d) as mulheres tinham que trabalhar tanto em casa como nas fábricas, o que as impossibilitava de participar ativamente das reuniões e manifestações políticas. Além disso, havia preconceitos sociais contra sua participação na política.

### Gabarito das questões

1.
  - a) Por meio de greves, manifestações públicas e até mesmo através do ingresso na política.
  - b) Para o governo, a questão social era uma questão policial. Isso significa que as manifestações operárias eram tratadas na base da violência e da truculência do Estado.
2. A alternativa correta é a letra **d**.

|                   |              |                       |
|-------------------|--------------|-----------------------|
| <b>Escola:</b>    |              |                       |
| <b>Professor:</b> |              |                       |
| <b>Estudante:</b> |              |                       |
| <b>Turma:</b>     | <b>Data:</b> | <b>Conceito/Nota:</b> |

1. Leia o texto abaixo:

Os alemães tentaram várias estratégias desse tipo [isto é, de auxiliar rebeliões e revoltas por certos grupos no interior de um Estado] durante a Primeira Guerra [...], mas [...] falhou por falta de alicerces materiais mais sólidos, mesmo com todo o esforço alemão. Como indica o autor, a única aposta alemã em termos de **subversão** interna que deu certo foi o envio de Lenin para a Rússia e o apoio aos bolcheviques entre 1917 e 1918, mas foi algo isolado e que só funcionou pelas condições especiais da Rússia naquele momento.

BERTONHA, João Fábio. O Império otomano e a Primeira Guerra Mundial. *Tempo*, Niterói, v. 18, n. 33, p. 269-273, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042012000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042012000200011)>. Acesso em: 1º out. 2018.

**Subversão:** insubordinação; revolta

Quais eram “as condições especiais da Rússia” entre 1917 e 1918 que permitiram o sucesso da estratégia alemã “em termos de subversão interna”, contribuindo para a retirada desse país na Primeira Guerra Mundial?

---

---

---

---

---

---

---

2. Leia o texto a seguir:

Os [...] europeus agora lidavam com a presença de outro gigante, o Império Alemão, e aguardavam na expectativa das ações da recém-formada potência militar. A França, que sofria com o declínio de prestígio gerado pela derrota na Guerra Franco-Prussiana e a perda da Alsácia-Lorena, gozava de uma rápida recuperação econômica. A Rússia não conseguia acompanhar o ritmo do crescimento econômico das demais potências; a Áustria-Hungria sofria as consequências da dupla monarquia: se antes da fusão o império austríaco já sofria por abrigar povos diferentes num mesmo território, agora o problema se agravava [...]. A Grã-Bretanha, mais uma vez, encontrava-se afastada das preocupações que assolavam as potências: apesar de temer a rivalidade comercial alemã, *a priori* não formalizaria nenhum acordo que a comprometesse a uma posterior guerra.

QUEIROZ FILHO, Antonio Sergio Malaquias. *O Concerto Europeu e a paz do século XIX: a estabilidade, a ordem, o Imperialismo e os movimentos nacionais para as grandes potências*. Brasília, UnICEUB, 2008. p. 51. Disponível em: <<http://bit.ly/2RAYDaW>>.

Acesso em: 1º out. 2018.

Com base no texto e em seus conhecimentos, aponte alguns motivos pelos quais a França e a Inglaterra aliaram-se contra a Alemanha antes mesmo de ocorrer a Primeira Guerra Mundial entre 1914 e 1918.

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Observe a imagem:

Reprodução/Acervo particular



Confisco de propriedades eclesiásticas em Petrogrado em 1922, pintura de Ivan Vladimirov.

Analise a imagem e aponte uma das principais medidas do Estado socialista russo em relação às instituições eclesiásticas do período e, com base em seus conhecimentos sobre o período, identifique a sua razão.

---

---

---

4. Leia o trecho abaixo:

O mandão, o potentado, o chefe, ou mesmo o coronel como indivíduo, é aquele que, em função do controle de algum recurso estratégico, em geral a posse da terra, exerce sobre a população um domínio pessoal e arbitrário que a impede de ter livre acesso ao mercado e à sociedade política.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003)>. Acesso em: 1º out. 2018.

Durante a Primeira República (1889-1930), o poder político da população mais pobre do campo e das pequenas cidades do interior esteve sob o controle de grandes proprietários de terra. Como ficou conhecida essa forma de controle e de que maneira ela era exercida sobre a população?

---

---

---

---

5. Observe a imagem:

Sgt. Hewitt/Getty Images/Museu Imperial da Guerra, Londres, Inglaterra



Homem observa o retrato de Joseph Stalin, em Berlim, em junho de 1945.

Entre as estratégias políticas adotadas por Stalin no governo da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), visando ao fortalecimento de seu governo, aquela que é possível observar na imagem foi a adoção:

- a) de táticas de espionagem com o intuito de vigiar, punir, prender e executar os opositores do regime stalinista.
- b) de uma nova política econômica com base na estatização das empresas privadas, na formação de fazendas coletivas e na industrialização.
- c) do culto à personalidade como forma de elevar a figura do líder político, que deveria ser visto de maneira grandiosa e como uma pessoa infalível.
- d) do comunismo como forma de governo promovendo o estabelecimento de uma sociedade igualitária, baseada na propriedade comum dos meios de produção.

6. Leia o texto abaixo:

Manaus, no início do século XX, havia atravessado um rápido desenvolvimento urbano, com a pavimentação de ruas e a ampliação dos serviços públicos. Sua população usufruía dos costumes europeizados, como artigos supérfluos e objetos de luxo. Situada no ponto de convergência dos rios que escoavam o látex, Manaus beneficiava-se dessa riqueza e respirava os ares da modernidade. Nessa época a capital do Amazonas e Belém do Pará experimentavam o cosmopolitismo da *belle époque* e uma riqueza restrita a poucos.

RIBEIRO, Fabrício Leonardo. Cartas da selva: algumas impressões de Euclides da Cunha acerca da Amazônia. *História: Questões & Debates*. Curitiba, n. 44. p. 154-155, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/7937/5582>>. Acesso em: 1º out. 2018.

O desenvolvimento urbano e a modernização das cidades de Manaus e de Belém foram promovidos pela dinamização da economia nortista. Durante as primeiras décadas do Brasil republicano, essa economia chegou a ser responsável por parcela expressiva das exportações brasileiras e consistia basicamente na produção:

- a) de soja e de trigo, consolidando o poderio político e econômico dos grandes fazendeiros da região que viviam em constantes conflitos com a população indígena local.
- b) do açúcar, destinado em grande parte ao mercado europeu e cuja matéria-prima era plantada em grandes extensões de terras denominadas *plantation*.
- c) de bens industriais, viabilizando a produção de equipamentos agrícolas e de transportes, gerando uma onda de consumo em massa na região.
- d) da borracha, tornando o Brasil, durante as primeiras décadas do século XX, o maior produtor e exportador mundial do produto.

7. Leia o texto a seguir:

Um outro campo de atuação de Veiga dos Santos foi a luta pela elevação moral, política e social da população negra. Desde a década de 1920 engajou-se no movimento negro organizado, escrevendo para os jornais da “raça” e se empenhando na construção das entidades negras, como o célebre Centro Cívico Palmares. Em 16 de setembro de 1931, foi um dos fundadores e primeiro presidente da Frente Negra Brasileira (FNB). Criada em um contexto de forte ascensão do movimento negro, a FNB materializava o avanço na luta pela “união política e social da Gente Negra Nacional”. Esta organização desenvolveu vários projetos, dentre os quais, uma escola noturna para jovens e adultos, da qual Veiga dos Santos foi um dos professores.

DOMINGUES, Petrônio. O “messias” negro? Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978): “Viva a nova monarquia brasileira; Viva Dom Pedro II”. *Varia hist.*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 517-536, dez. 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2E6FsU0>>. Acesso em: 30 set. 2018.

Na ausência de políticas públicas para inserir o negro na sociedade, inviabilizando ao afrodescendente condições dignas de vida e de trabalho no contexto pós-abolição, a população negra durante o primeiro período republicano engajou-se na adoção de medidas que visavam a sua inserção em diversos setores da sociedade brasileira. Parte das medidas adotadas incluíam a:

- a) criação de entidades, associações e instituições de caráter recreativo, assistencialista e político, além da publicação de jornais e de revistas dedicados à população negra.
- b) deliberação por parte de partidos políticos tradicionais de novos postos de trabalhos destinados à população negra visando a sua plena inserção no mercado de trabalho.
- c) separação contínua do negro do processo econômico, político e social contribuindo para a manutenção da sua exclusão, que perdura até os dias de hoje.
- d) fundação de organizações civis e armadas de caráter paramilitar e a criação de escolas destinadas a alfabetizar e a doutrinar a população negra.

8. Leia o texto abaixo:

Os negros lutaram por direitos, algumas vezes denunciando explicitamente o “preconceito de cor” no país. [...]. Nos referimos aqui à revolta liderada pelos marinheiros negros João Cândido Felisberto, André Avelino, Francisco Dias Martins e Manoel Gregório do Nascimento. Eles e mais centenas de colegas negros, entre 22 e 26 de novembro de 1910, bombardearam e ameaçaram de devastação a então Capital Federal da República, puseram o racismo em pauta, estamparam suas reivindicações e ações nas primeiras páginas de jornais.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. “Sou escravo de oficiais da Marinha”: a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). *Revista Brasileira de História*, São Paulo. v. 36, n. 72, p. 152, 2016.  
Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rbh/v36n72/1806-9347-rbh-2016v36n72\\_009.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbh/v36n72/1806-9347-rbh-2016v36n72_009.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2018.

A grande revolta da marujada negra, que eclodiu na cidade do Rio de Janeiro em 1910 e que reivindicava melhorias nas condições de trabalho, é também conhecida como:

- a) Guerra de Canudos, e marcou o fim da monarquia portuguesa e o início da República.
  - b) Revolta da Chibata, e tinha como exigência o fim dos castigos físicos na Marinha Brasileira.
  - c) Guerra do Contestado, e consistiu no combate constante contra as forças do governo.
  - d) Greve Geral e resultou na morte dos revoltosos e dos líderes envolvidos no motim.
9. A partir de 1910, a relação entre o Estado e os povos indígenas passou a ser intermediada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que embasava suas ações considerando que as populações indígenas:
- a) tinham assumido, ao longo da história do Brasil, um papel ativo na sociedade, principalmente por meio da organização política.
  - b) dividiam-se em diferentes grupos étnicos, sendo que cada um desses grupos possuía hábitos e costumes singulares.
  - c) estavam, dentro do contexto de uma escala evolutiva, em um estágio inferior em relação às outras culturas consideradas superiores e civilizadas.
  - d) deveriam ter preservados os seus modos de organização, costumes e crenças religiosas em territórios livremente escolhidos por cada grupo indígena.

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
1º bimestre – Avaliação

10. Leia os documentos abaixo:

Regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Resolve:

Art. 1º Sem distinção do sexo, a todo trabalho de igual valor correspondente salário igual.

BRASIL. Decreto nº 21.417, de 17 de maio de 1932. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21417-17-maio-1932-559563-publicacaooriginal-81852-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2018.

A regulamentação do trabalho das mulheres adultas [...] é um progresso da legislação social. Anteriormente a mão-de-obra feminina era considerada como mercadoria inferior que podia ser remunerada por preço menor que o trabalho do homem.

BRASIL. Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, 1937. p.101 apud VENANCIO, Giselle Martins. Lugar de mulher é... na fábrica; estado e trabalho feminino no Brasil (1910-1934). *História: Questões & Debates*, v. 34, n. 1, p. 197, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/2664/2201>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Os textos evidenciam uma vitória conquistada pelas mulheres trabalhadoras em relação à valorização de seu trabalho. Essa vitória ocorreu após muitas lutas e se deu contra:

- a) as diretrizes do Partido Comunista do Brasil, fundado em 1922, com o propósito de acabar com o capitalismo e instituir o socialismo no país.
- b) os movimentos operários que eclodiram nos grandes centros urbanos durante os primeiros anos do século XX.
- c) a ideia da existência de uma suposta debilidade natural feminina, que justificava as diferenças salariais entre homens e mulheres.
- d) o discurso dos principais líderes dos movimentos sociais e políticos que eclodiram no Nordeste e no Sul do país.

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 1º bimestre – Gabarito

1. Leia o texto abaixo:

Os alemães tentaram várias estratégias desse tipo [isto é, de auxiliar rebeliões e revoltas por certos grupos no interior de um Estado] durante a Primeira Guerra [...], mas [...] falhou por falta de alicerces materiais mais sólidos, mesmo com todo o esforço alemão. Como indica o autor, a única aposta alemã em termos de **subversão** interna que deu certo foi o envio de Lenin para a Rússia e o apoio aos bolcheviques entre 1917 e 1918, mas foi algo isolado e que só funcionou pelas condições especiais da Rússia naquele momento.

BERTONHA, João Fábio. O Império otomano e a Primeira Guerra Mundial. *Tempo*, Niterói, v. 18, n. 33, p. 269-273, 2012.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-77042012000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042012000200011)>. Acesso em: 1º out. 2018.

**Subversão:** insubordinação; revolta

Quais eram “as condições especiais da Rússia” entre 1917 e 1918 que permitiram o sucesso da estratégia alemã “em termos de subversão interna”, contribuindo para a retirada desse país na Primeira Guerra Mundial?

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial<br>A Revolução Russa<br>A crise capitalista de 1929  |  |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI10)</b> Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.   |  |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta  | <b>Capítulo</b> 1  |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>   | Durante a Primeira Guerra Mundial, a Rússia passava por sérios problemas internos. A revolta popular tomou as ruas, o czar foi afastado do poder e um governo provisório foi estabelecido. Naquele momento, com o apoio dos alemães, Lenin, líder revolucionário e exilado na Europa, retornou para a Rússia e liderou a Revolução de Outubro de 1917. Esse processo culminou com o fim do governo provisório e buscou instalar o socialismo como forma de governo. A Rússia, gerida pelos revolucionários bolcheviques, diante das demandas de operários, camponeses e soldados, negociou a sua saída da Primeira Guerra Mundial. A Alemanha, assim, concentrou as forças da Frente Ocidental do conflito, que estava estagnado desde 1916. |
|  | <b>50%</b>  | A resposta deverá ser considerada parcialmente correta caso o aluno aborde o contexto da Rússia em 1917-1918 mas não relacione o auxílio concedido pelos alemães aos bolcheviques, na Revolução de 1917, à intenção da Alemanha de retirar a Rússia da Primeira Guerra Mundial.  |
|  | <b>0%</b>   | O aluno não apresenta o contexto da Rússia em 1917 e 1918 nem o papel da Alemanha no retorno de Lenin à Rússia no apoio aos bolcheviques como forma de causar a saída do país da Primeira Guerra Mundial.  |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, retome as frentes de batalha estabelecidas pela Alemanha na Europa: a frente Ocidental e a frente Oriental. Aborde a situação da Alemanha na Primeira Guerra e aponte para a estagnação na frente Ocidental contra a França e a Inglaterra, em que foram estabelecidas trincheiras – a chamada guerra de posições. Exponha a necessidade dos alemães de liberar a frente Oriental para concentrar todas as suas forças na frente Ocidental e a estratégia adotada pelos alemães de retirar a Rússia do conflito – tendo em vista o seu contexto interno. Dessa forma, espera-se que os alunos consigam compreender a importância que a saída da Rússia da guerra teve para a Alemanha durante esse conflito. |  |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
1º bimestre – Gabarito

2. Leia o texto a seguir:

Os [...] europeus agora lidavam com a presença de outro gigante, o Império Alemão, e aguardavam na expectativa das ações da recém-formada potência militar. A França, que sofria com o declínio de prestígio gerado pela derrota na Guerra Franco-Prussiana e a perda da Alsácia-Lorena, gozava de uma rápida recuperação econômica. A Rússia não conseguia acompanhar o ritmo do crescimento econômico das demais potências; a Áustria-Hungria sofria as consequências da dupla monarquia: se antes da fusão o império austríaco já sofria por abrigar povos diferentes num mesmo território, agora o problema se agravava [...]. A Grã-Bretanha, mais uma vez, encontrava-se afastada das preocupações que assolavam as potências: apesar de temer a rivalidade comercial alemã, *a priori* não formalizaria nenhum acordo que a comprometesse a uma posterior guerra.

QUEIROZ FILHO, Antonio Sergio Malaquias. *O Concerto Europeu e a paz do século XIX: a estabilidade, a ordem, o Imperialismo e os movimentos nacionais para as grandes potências*. Brasília, UNICEUB, 2008. p. 51. Disponível em: <<http://bit.ly/2RAYDaW>>.

Acesso em: 1º out. 2018.

Com base no texto e em seus conhecimentos, aponte alguns motivos pelos quais a França e a Inglaterra aliaram-se contra a Alemanha antes mesmo de ocorrer a Primeira Guerra Mundial entre 1914 e 1918.

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 1º bimestre – Gabarito

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial<br>A Revolução Russa<br>A crise capitalista de 1929   |  |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI10)</b> Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.  |  |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta   | <b>Capítulo</b> 1  |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>  | O aluno é capaz de identificar as questões relacionadas ao revanchismo francês, que teve início com a derrota na Guerra Franco-Prussiana e com a consequente perda do território da Alsácia-Lorena para a Alemanha, no final do século XIX. Além disso, identifica que a Inglaterra via na Alemanha uma forte concorrente comercial, já que o Império alemão, após a sua unificação, passou por um processo de crescimento econômico e industrial capaz de competir e ameaçar a hegemonia do mercado inglês; o conflito existente entre a Rússia e o Império Otomano; e também as rivalidades nacionalistas e o patriotismo exacerbado na Europa, que provocou o reforço do militarismo e do armamentismo. |
|  | <b>50%</b>   | A resposta deverá ser considerada parcialmente correta caso o aluno aponte apenas um dos motivos que levaram a França e a Inglaterra a estabelecerem entre si uma aliança de ajuda e proteção mútua contra a sua rival em comum, a Alemanha.   |
|  | <b>0%</b>  | O aluno não é capaz de identificar motivos para a aliança estabelecida entre a França e a Inglaterra, antes da Primeira Grande Guerra, entre 1914 e 1918.  |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | <p>Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, trabalhe com ela a formação das alianças políticas entre os países europeus no final do século XIX e início do século XX. Para tanto, utilize mapas para ajudar o aluno a visualizar e compreender melhor o tema. Aponte para a formação tardia da Alemanha como Estado nacional e para a guerra travada contra a França no final do século XIX por questões territoriais. Exponha também a perda do território da Alsácia-Lorena como motivo de ressentimento da França contra os alemães. Peça ao aluno que realize em casa uma pequena pesquisa sobre a importância da região da Alsácia-Lorena e os recursos naturais de que ela dispõe, tornando-se motivo de disputa por franceses e alemães. Aponte também para o desenvolvimento da indústria alemã no período e para a concorrência com os produtos ingleses. Leve para a sala de aula textos referentes à política de Bismarck e explique como, ao longo de sua gestão, ele isolou a França e a impediu de formar alianças com outros países da Europa que enxergavam a Alemanha como rival. Promova em sala de aula uma discussão sobre a política defensiva e pacífica de Bismarck quando garantiu a não interferência em territórios sob domínio colonial da França e da Inglaterra e quando formou uma aliança política com o Império Austro-Húngaro. Aponte a saída de Bismarck do cenário político, o avanço imperialista alemão sobre o continente africano e suas interferências no Oriente Médio como o estopim para a formação da aliança entre França e Inglaterra. Por fim, peça ao aluno que, durante a aula, produza um pequeno texto sobre os motivos que levaram a França e a Inglaterra a se unirem contra a Alemanha e a importância da política externa de Bismarck no apaziguamento dos ânimos diante do contexto europeu do período. Assim, espera-se que a turma possa identificar os motivos pelos quais os conflitos e os ressentimentos passados contribuíram para a formação de rivalidades e de alianças na Europa, que acabariam culminando na Primeira Grande Guerra.</p> |  |

3. Observe a imagem:

Reprodução/Acervo particular



Confisco de propriedades eclesiásticas em Petrogrado em 1922, pintura de Ivan Vladimirov.

Analise a imagem e aponte uma das principais medidas do Estado socialista russo em relação às instituições eclesiásticas do período e, com base em seus conhecimentos sobre o período, identifique a sua razão.

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial<br>A Revolução Russa<br>A crise capitalista de 1929   |  |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI11)</b> Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.  |  |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta   | <b>Capítulo</b>  | 2 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>  | Uma das principais medidas tomadas pelo Estado bolchevique na Rússia foi o confisco e a nacionalização de todos os bens da Igreja, incluindo seus edifícios. Diante das graves denúncias de acúmulo imoral ou mesmo ilegal de riquezas, os revolucionários encontraram nessa medida uma forma de enfraquecer o poderoso clero russo. |   |
|  | <b>50%</b>   | A resposta deverá ser considerada parcialmente correta caso o aluno apenas identifique o confisco de posses das instituições eclesiásticas russas, por parte do Estado Socialista, mas não indique a razão pela qual isso aconteceu.   |   |
|  | <b>0%</b>  | O aluno não identifica o confisco de bens da Igreja como uma das medidas adotadas pelo Estado Socialista em relação às igrejas cristãs ortodoxas do período.   |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, trabalhe em sala de aula a imagem de Ivan Vladimirov utilizada na questão. Pergunte: “Quem são os indivíduos representados na imagem?”, “Que objetos são representados?”, “Que edifício seria esse representado pela imagem?”. Peça ao que aluno leia as informações da legenda. Nesse momento, aponte algumas diferenças entre as igrejas cristãs ocidentais e as igrejas cristãs ortodoxas. Se possível, apresente fotografias e imagens disponibilizadas na internet. Aponte para a ausência de imagens de escultura das igrejas ortodoxas, motivo pelo qual elas, talvez, não estivessem representadas na imagem trabalhada. Após essa análise mais cuidadosa, aponte o confisco como estratégia adotada pelo governo socialista estabelecido na Rússia para enfraquecer a Igreja, vista como um resquício do antigo regime imperial. Trabalhe com o aluno textos ou imagens que retratem a riqueza do clero russo, que gozava de uma série de privilégios na época dos czares, enquanto o povo era continuamente explorado. Dessa forma, espera-se que os alunos compreendam que no momento do estabelecimento do socialismo na Rússia, uma das formas de o governo tentar estabelecer a desejada sociedade igualitária foi a estatização de todos bens e propriedades, confiscando-os, inclusive, do clero russo. |  |   |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
1º bimestre – Gabarito

4. Leia o trecho abaixo:

O mandão, o potentado, o chefe, ou mesmo o coronel como indivíduo, é aquele que, em função do controle de algum recurso estratégico, em geral a posse da terra, exerce sobre a população um domínio pessoal e arbitrário que a impede de ter livre acesso ao mercado e à sociedade política.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52581997000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581997000200003)>. Acesso em: 1º out. 2018.

Durante a Primeira República (1889-1930), o poder político da população mais pobre do campo e das pequenas cidades do interior esteve sob o controle de grandes proprietários de terra. Como ficou conhecida essa forma de controle e de que maneira ela era exercida sobre a população?

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo<br>A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos   |  |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI01)</b> Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.  |  |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta  | <b>Capítulo</b>  | 3 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>   | O coronelismo, fenômeno político específico da primeira fase da República, expresso na figura do coronel, era um sistema político de troca de favores entre coronéis e governadores que, em troca de votos e apoio político, legitimavam o domínio do coronel sobre determinada região. A participação política da população passou, portanto, a ser rigidamente controlada pelos coronéis, que impunham o voto aos candidatos de seu interesse e, por meio de fraude e inclusive de violência, restringiam os eleitores do direito ao voto. |   |
|  | <b>50%</b>  | A resposta deverá ser considerada parcialmente correta caso o aluno apenas cite o coronelismo como fenômeno político característico da Primeira República, sem descrever, no entanto, as formas de controle sobre a população, resultado dos interesses das elites políticas da época.   |   |
|  | <b>0%</b>   | O aluno não identifica o coronelismo como fenômeno político próprio do meio rural e das pequenas cidades durante a primeira fase da República.   |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, trabalhe com ela a história do coronel Paulo Honório, personagem da obra <i>São Bernardo</i> , de Graciliano Ramos. Se possível, estabeleça uma parceria com o professor de Língua Portuguesa e trabalhe a obra de maneira integrada. Solicite à turma que elenque as principais características do coronel Honório. Trace um paralelo entre o personagem fictício e a prática do coronelismo no Brasil na Primeira República. Em seguida, distribua para cada aluno uma folha em branco e peça-lhe que faça um breve resumo de como funcionava a política de favores e o coronelismo na República Velha. Dessa forma, espera-se que o aluno compreenda e identifique as principais características do coronelismo, política que fundamentou a Primeira República. |  |   |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
1º bimestre – Gabarito

5. Observe a imagem:

Sgt. Hewitt/Getty Images/Museu Imperial da Guerra, Londres, Inglaterra



Homem observa o retrato de Joseph Stalin, em Berlim, em junho de 1945.

Entre as estratégias políticas adotadas por Stalin no governo da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), visando ao fortalecimento de seu governo, aquela que é possível observar na imagem foi a adoção:

- a) de táticas de espionagem com o intuito de vigiar, punir, prender e executar os opositores do regime stalinista.
- b) de uma nova política econômica com base na estatização das empresas privadas, na formação de fazendas coletivas e na industrialização.
- c) do culto à personalidade como forma de elevar a figura do líder político, que deveria ser visto de maneira grandiosa e como uma pessoa infalível.
- d) do comunismo como forma de governo promovendo o estabelecimento de uma sociedade igualitária, baseada na propriedade comum dos meios de produção.

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial<br>A Revolução Russa<br>A crise capitalista de 1929  |   |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI11)</b> Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.   |   |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo</b>   | 2 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | A espionagem foi uma das estratégias adotadas durante o regime stalinista no combate aos opositores, contudo, por meio da imagem, não é possível identificar essa estratégia. |   |
|  | <b>b</b>  | A análise da imagem não possibilita ao aluno concluir que uma das medidas adotadas por Stalin seria a adoção de uma nova política econômica.                                  |   |
|  | <b>c</b>  | A utilização de pinturas, <i>outdoors</i> , monumentos e outros recursos visuais de dimensões grandiosas foi largamente empregada na propaganda política russa.               |   |
|  | <b>d</b>  | O comunismo, conforme apontou Karl Marx em seus escritos, não chegou a ser implementado por nenhuma república socialista.   |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, trabalhe o retrato de Stalin disponibilizado na questão. Projete a imagem ou imprima algumas cópias dela para que os alunos possam visualizar o retrato em um tamanho maior. Realize de maneira conjunta a identificação dos elementos da imagem, fazendo perguntas como: “Quem é o personagem retratado?”, “Onde a pintura está situada?”, “Quais seriam suas dimensões, comparadas com a estatura de um ser humano adulto?”. Aponte informações importantes sobre a fotografia, como onde e quando foi tirada. Esclareça que a foto foi tirada logo após a rendição de Berlim, o que culminou com o fim da Segunda Guerra, quando a parte oriental da cidade ficou sob o jugo da União Soviética. Leve para a sala de aula outras imagens que retratam a figura de Stalin em pôsteres, monumentos, pinturas, etc. e aponte essa forma de divulgação da figura do líder político como uma maneira de propaganda política que visava ao fortalecimento do regime sob seu comando. Dessa forma, espera-se que os alunos possam identificar as características e especificidades de governos totalitários, mais especificamente o estabelecido por Stalin. |   |   |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
1º bimestre – Gabarito

6. Leia o texto abaixo:

Manaus, no início do século XX, havia atravessado um rápido desenvolvimento urbano, com a pavimentação de ruas e a ampliação dos serviços públicos. Sua população usufruía dos costumes europeizados, como artigos supérfluos e objetos de luxo. Situada no ponto de convergência dos rios que escoavam o látex, Manaus beneficiava-se dessa riqueza e respirava os ares da modernidade. Nessa época a capital do Amazonas e Belém do Pará experimentavam o cosmopolitismo da *belle époque* e uma riqueza restrita a poucos.

RIBEIRO, Fabrício Leonardo. Cartas da selva: algumas impressões de Euclides da Cunha acerca da Amazônia. *História: Questões & Debates*. Curitiba, n. 44. p. 154-155, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/7937/5582>>. Acesso em: 1º out. 2018.

O desenvolvimento urbano e a modernização das cidades de Manaus e de Belém foram promovidos pela dinamização da economia nortista. Durante as primeiras décadas do Brasil republicano, essa economia chegou a ser responsável por parcela expressiva das exportações brasileiras e consistia basicamente na produção:

- a) de soja e de trigo, consolidando o poderio político e econômico dos grandes fazendeiros da região que viviam em constantes conflitos com a população indígena local.
- b) do açúcar, destinado em grande parte ao mercado europeu e cuja matéria-prima era plantada em grandes extensões de terras denominadas *plantation*.
- c) de bens industriais, viabilizando a produção de equipamentos agrícolas e de transportes, gerando uma onda de consumo em massa na região.
- d) da borracha, tornando o Brasil, durante as primeiras décadas do século XX, o maior produtor e exportador mundial do produto.

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo<br>A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos   |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI02)</b> Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.   |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo</b> 3   |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | Para responder à atividade, exige-se, além da leitura atenta do texto, que o aluno saiba que, nesse período, a região da Amazônia era pouco habitada e a economia baseava-se na exploração extrativista de seus recursos.   |
|  | <b>b</b>  | Assim como não havia a produção de soja e trigo também não havia a produção de açúcar na região da Amazônia.  |
|  | <b>c</b>  | O surto industrial no Brasil, durante as primeiras décadas do regime republicano, ocorreu, sobretudo, na região Sudeste, e não no Norte do país.  |
|  | <b>d</b>  | A economia nortista nos anos iniciais da República esteve embasada na produção da borracha, elevando o Brasil em 1910 à categoria de principal produtor e exportador mundial desse produto. O látex, mencionado no texto, é a borracha natural extraída do caule das seringueiras e que, ao ser submetido a processos químicos, torna-se mais resistente, viabilizando o seu uso nos pneus de veículos e de outros meios de transporte. |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, trabalhe em sala de aula vídeos curtos que apresentem a extração do látex até sua transformação em um material resistente, utilizado em pneus de carros e outros veículos. Existem algumas possibilidades na internet. Trabalhe, também, com vídeos que abordem o ciclo da borracha na Amazônia, a fim de destacar a importância e o trabalho do seringueiro. Após os vídeos, que devem ser previamente escolhidos, exponha a importância da borracha no início do século XX para alguns estados do Norte do país e explique que, apesar do desenvolvimento e da urbanização das capitais desses estados em decorrência do ciclo da borracha, também houve grandes conflitos entre fazendeiros e seringueiros explorados na região. Com o auxílio de imagens que podem ser retiradas de diversos suportes, peça aos alunos que montem um cartaz ilustrando o ciclo da borracha na região da Amazônia apontando, inclusive, para os fatores que culminaram no seu declínio. |   |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
1º bimestre – Gabarito

7. Leia o texto a seguir:

Um outro campo de atuação de Veiga dos Santos foi a luta pela elevação moral, política e social da população negra. Desde a década de 1920 engajou-se no movimento negro organizado, escrevendo para os jornais da “raça” e se empenhando na construção das entidades negras, como o célebre Centro Cívico Palmares. Em 16 de setembro de 1931, foi um dos fundadores e primeiro presidente da Frente Negra Brasileira (FNB). Criada em um contexto de forte ascensão do movimento negro, a FNB materializava o avanço na luta pela “união política e social da Gente Negra Nacional”. Esta organização desenvolveu vários projetos, dentre os quais, uma escola noturna para jovens e adultos, da qual Veiga dos Santos foi um dos professores.

DOMINGUES, Petrônio. O “messias” negro? Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978): “Viva a nova monarquia brasileira; Viva Dom Pedro II”. *Varia hist.*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 517-536, dez. 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2E6FsU0>>. Acesso em: 30 set. 2018.

Na ausência de políticas públicas para inserir o negro na sociedade, inviabilizando ao afrodescendente condições dignas de vida e de trabalho no contexto pós-abolição, a população negra durante o primeiro período republicano engajou-se na adoção de medidas que visavam a sua inserção em diversos setores da sociedade brasileira. Parte das medidas adotadas incluíam a:

- a) criação de entidades, associações e instituições de caráter recreativo, assistencialista e político, além da publicação de jornais e de revistas dedicados à população negra.
- b) deliberação por parte de partidos políticos tradicionais de novos postos de trabalhos destinados à população negra visando a sua plena inserção no mercado de trabalho.
- c) separação contínua do negro do processo econômico, político e social contribuindo para a manutenção da sua exclusão, que perdura até os dias de hoje.
- d) fundação de organizações civis e armadas de caráter paramilitar e a criação de escolas destinadas a alfabetizar e a doutrinar a população negra.

|  |   |  |
|--|---|--|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição<br>Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações  |  |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI03)</b> Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.   |  |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo</b> 3  |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | A criação de entidades e de associações de ajuda mútua, a publicação de jornais e até mesmo a fundação de um partido político, como apontado no texto, configuravam-se em alguns dos recursos utilizados pela população negra para inserir-se na sociedade brasileira. |
|  | <b>b</b>  | No contexto pós-abolição, em nenhuma hipótese foram criados novos postos de trabalho visando à plena inserção das pessoas negras no mercado de trabalho, muito menos com o respaldo de partidos políticos tradicionais.  |
|  | <b>c</b>  | De nenhum modo a população negra, durante a primeira fase da República, engajou-se na adoção de medidas que apartassem o negro do processo econômico, político e social.   |
|  | <b>d</b>  | O texto não faz menção a nenhum tipo de organização civil de caráter paramilitar como uma das medidas adotadas. A escola mencionada também não é descrita como uma escola destinada à doutrinação do indivíduo afrodescendente.  |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, trabalhe com o aluno textos específicos sobre a existência da imprensa negra no Brasil. Se possível, leve para a sala de aula a reprodução de imagens desses jornais e revistas que deram voz à população negra no país e aponte o número variado de títulos que circulavam, sobretudo, durante os primeiros anos da República. Uma dica é consultar o <i>site</i> da Hemeroteca Digital Brasileira, da Biblioteca Nacional (disponível em: < <a href="http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/">http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/</a> >, acesso em: 21 out. 2018). Debata com a turma sobre a importância desses jornais e revistas informativos e de caráter de denúncia social como fonte de pesquisa sobre o passado. Aponte para a turma que a existência dessas mídias impressas e também dos grupos organizados ratificam o protagonismo e a resistência da população negra em um período marcado pela ausência de políticas públicas para esse segmento social. Dessa forma, espera-se que os alunos possam compreender e identificar os mecanismos utilizados pelos afrodescendentes para inserirem-se de forma ativa na sociedade brasileira. |  |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
1º bimestre – Gabarito

8. Leia o texto abaixo:

Os negros lutaram por direitos, algumas vezes denunciando explicitamente o “preconceito de cor” no país. [...]. Nos referimos aqui à revolta liderada pelos marinheiros negros João Cândido Felisberto, André Avelino, Francisco Dias Martins e Manoel Gregório do Nascimento. Eles e mais centenas de colegas negros, entre 22 e 26 de novembro de 1910, bombardearam e ameaçaram de devastação a então Capital Federal da República, puseram o racismo em pauta, estamparam suas reivindicações e ações nas primeiras páginas de jornais.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. “Sou escravo de oficiais da Marinha”: a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). *Revista Brasileira de História*, São Paulo. v. 36, n. 72, p. 152, 2016.  
Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rbh/v36n72/1806-9347-rbh-2016v36n72\\_009.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbh/v36n72/1806-9347-rbh-2016v36n72_009.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2018.

A grande revolta da marujada negra, que eclodiu na cidade do Rio de Janeiro em 1910 e que reivindicava melhorias nas condições de trabalho, é também conhecida como:

- a) Guerra de Canudos, e marcou o fim da monarquia portuguesa e o início da República.
- b) Revolta da Chibata, e tinha como exigência o fim dos castigos físicos na Marinha Brasileira.
- c) Guerra do Contestado, e consistiu no combate constante contra as forças do governo.
- d) Greve Geral e resultou na morte dos revoltosos e dos líderes envolvidos no motim.

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição<br>Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações   |  |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI04)</b> Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.  |  |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha   | <b>Capítulo</b>  | 3 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>   | A Guerra de Canudos não foi liderada por marinheiros negros e não ocorreu no Rio de Janeiro. O conflito ocorreu no interior do sertão baiano, entre as forças militares do governo e a população que vivia no arraial de Canudos, sob a liderança de Antônio Conselheiro.  |   |
|  | <b>b</b>   | A Revolta da Chibata, ao reivindicar melhorias nas condições de trabalho, exigia o fim da prática das chibatadas como recurso disciplinar pelos oficiais da Marinha. Daí vem o nome pelo qual a revolta ficou conhecida. Essa revolta foi liderada por marujos negros e eclodiu na cidade do Rio de Janeiro em 1910. |   |
|  | <b>c</b>   | A Guerra do Contestado ocorreu entre 1912 e 1916 na divisa entre Paraná e Santa Catarina.  |   |
|  | <b>d</b>   | A revolta liderada pelos marujos negros no Rio de Janeiro em 1910 não foi denominada Greve Geral e não resultou na morte, por exemplo, de João Cândido, um dos líderes do movimento que inclusive chegou a ser preso e posteriormente desligado da Marinha.  |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso o rendimento da turma seja insuficiente nesta questão, exiba o documentário <i>João Cândido – A luta pelos direitos humanos</i> (direção de Tânia Quaresma, Brasil, 2008) (disponível em: < <a href="http://www.projetomemoria.art.br/JoaoCandido/downloads3.html">http://www.projetomemoria.art.br/JoaoCandido/downloads3.html</a> >, acesso em: 16 nov. 2018). Inicialmente, solicite à turma que assista ao vídeo, para conhecer o tema e o personagem abordado. Depois, em uma roda de conversa, converse sobre o conteúdo do documentário. Por fim, exiba novamente o vídeo à turma, que deverá realizar anotações sobre as principais ideias. Verifique as anotações da turma e esclareça as dúvidas que forem surgindo. Dessa forma, espera-se que o aluno possa apontar e reconhecer o protagonismo da população negra em importantes eventos políticos e sociais ocorrido no Brasil. |  |   |

9. A partir de 1910, a relação entre o Estado e os povos indígenas passou a ser intermediada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que embasava suas ações considerando que as populações indígenas:
- tinham assumido, ao longo da história do Brasil, um papel ativo na sociedade, principalmente por meio da organização política.
  - dividiam-se em diferentes grupos étnicos, sendo que cada um desses grupos possuía hábitos e costumes singulares.
  - estavam, dentro do contexto de uma escala evolutiva, em um estágio inferior em relação às outras culturas consideradas superiores e civilizadas.
  - deveriam ter preservados os seus modos de organização, costumes e crenças religiosas em territórios livremente escolhidos por cada grupo indígena.

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A questão indígena durante a República (até 1964)  |  |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI07)</b> Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.  |  |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha   | <b>Capítulo</b>  | 3 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>   | O Serviço de Proteção ao Índio não reconhecia o protagonismo indígena, porque considerava as culturas indígenas inferiores à cultura hegemônica, além disso defendia a incapacidade jurídica e a consequente necessidade da tutela das populações indígenas.   |   |
|  | <b>b</b>   | O Serviço de Proteção ao Índio não reconhecia a diversidade das populações indígenas e defendia a necessidade de transferência territorial em prol dos projetos de colonização.  |   |
|  | <b>c</b>   | As ações do Serviço de Proteção ao Índio tinham base em ideias evolutivas, a partir das quais os indígenas eram considerados inferiores às populações de origem branca e europeia e, por isso, deveriam ser integrados à sociedade brasileira, assimilando a cultura dominante.                                    |   |
|  | <b>d</b>   | O Serviço de Proteção ao Índio dirigia as suas ações aos povos indígenas com a intenção de que essas populações assimilassem a cultura dominante e abandonassem progressivamente os seus hábitos e costumes. As populações indígenas foram, inclusive, expulsas de suas terras em prol de projetos de colonização. |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, trabalhe em sala de aula a repercussão das antigas ideias evolutivas no Brasil. Aponte para a noção da existência de uma escala evolutiva como fator que norteou muitas das políticas públicas direcionadas aos povos indígenas no Brasil. Chame a atenção para o caráter tutelar das leis e das ações voltadas para os povos indígenas que comumente os tratava como povos infantilizados (quase sempre associado a uma imagem de pureza), ou seja, enxergando-os como povos inferiores. Para tanto, utilize trechos da lei ou do regimento do Serviço de Proteção ao Índio. Dessa forma, espera-se que o aluno seja capaz de identificar as crenças e as mentalidades imbuídas nas ações do Estado e de órgãos públicos voltados para os povos indígenas ao longo da história do Brasil e compreender o motivo pelo qual as demandas dessas populações por sua emancipação e direitos quase sempre ocorreram de forma conflituosa com o Estado. |  |   |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
1º bimestre – Gabarito

10. Leia os documentos abaixo:

Regula as condições do trabalho das mulheres nos estabelecimentos industriais e comerciais. O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Resolve:

Art. 1º Sem distinção do sexo, a todo trabalho de igual valor correspondente salário igual.

BRASIL. Decreto nº 21.417, de 17 de maio de 1932. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21417-17-maio-1932-559563-publicacaooriginal-81852-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2018.

A regulamentação do trabalho das mulheres adultas [...] é um progresso da legislação social. Anteriormente a mão-de-obra feminina era considerada como mercadoria inferior que podia ser remunerada por preço menor que o trabalho do homem.

BRASIL. Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, 1937. p.101 apud VENANCIO, Giselle Martins. Lugar de mulher é... na fábrica; estado e trabalho feminino no Brasil (1910-1934). *História: Questões & Debates*, v. 34, n. 1, p. 197, 2001. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/viewFile/2664/2201>>. Acesso em: 29 set. 2018.

Os textos evidenciam uma vitória conquistada pelas mulheres trabalhadoras em relação à valorização de seu trabalho. Essa vitória ocorreu após muitas lutas e se deu contra:

- a) as diretrizes do Partido Comunista do Brasil, fundado em 1922, com o propósito de acabar com o capitalismo e instituir o socialismo no país.
- b) os movimentos operários que eclodiram nos grandes centros urbanos durante os primeiros anos do século XX.
- c) a ideia da existência de uma suposta debilidade natural feminina, que justificava as diferenças salariais entre homens e mulheres.
- d) o discurso dos principais líderes dos movimentos sociais e políticos que eclodiram no Nordeste e no Sul do país.

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 1º bimestre – Gabarito

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Anarquismo e protagonismo feminino  |   |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI08)</b> Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.  |   |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo</b>   | 3 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | Os textos fornecidos evidenciam a situação da desigualdade salarial enfrentada pelas trabalhadoras em relação aos homens no mercado de trabalho, durante as primeiras décadas da República. O Partido Comunista não é citado em nenhum dos textos, e a indicação da implantação do sistema socialista no país, por sua vez, também exclui a ideia de desigualdade que embasa essa situação combatida pelas trabalhadoras do período.  |   |
|  | <b>b</b>  | Os movimentos operários não endossavam nenhum tipo de situação de exploração e desigualdade das trabalhadoras do Brasil. Além disso, muitas mulheres estavam inseridas nesses movimentos e lutavam por melhores condições de vida e de trabalho.  |   |
|  | <b>c</b>  | O artigo 1º do Decreto nº 21.417, de 1932, ao determinar a equiparação salarial entre homens e mulheres evidencia uma situação comumente vivida pelas trabalhadoras até então: a diferença salarial entre homens e mulheres em trabalhos de igual valor. Essa desigualdade salarial, situação combatida pelas trabalhadoras engajadas na luta pelos seus direitos, está embasada na crença da existência de uma debilidade natural feminina, o que justificaria, por exemplo, os homens ganharem mais do que as mulheres ainda que o trabalho feito fosse o mesmo. A desigualdade, portanto, não se baseia em um argumento baseado na produtividade de um sujeito ou indivíduo, mas é direcionada a um gênero considerado inferior em relação ao outro. |   |
|  | <b>d</b>  | Os discursos dos principais líderes dos movimentos sociais e políticos que eclodiram no Nordeste e no Sul do país não é sequer mencionado nos textos utilizados, portanto, não é possível mencionar nenhuma ideia defendida por essas lideranças.   |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, trabalhe com o aluno a trajetória de luta por direitos iguais travada pelas mulheres, ao longo da história do Brasil. Distribua em sala de aula um texto referente a alguma reportagem que aponte para a desigualdade de salários entre homens e mulheres. A partir da leitura, construa um debate em sala de aula a respeito do assunto e peça ao aluno que aponte as razões mais comuns, ouvidas por ele, para justificar essas diferenças mesmo quando a mulher realiza o mesmo trabalho que o homem. Aponte para o fundamento dessas razões: o machismo e ideias antigas ligadas ao evolucionismo (que considera a força física o principal elemento para um indivíduo prevalecer em um ambiente). Peça à turma que realize uma pesquisa em casa sobre a desigualdade de gênero e que leve para a sala de aula três soluções para a diminuição dessas desigualdades no ambiente escolar, no mundo profissional, etc. Dessa forma, espera-se que o aluno possa identificar que a desigualdade de gênero é uma luta das mulheres que vem sendo travada ao longo da História e que as conquistas, ainda que recentes, vêm sendo alcançadas pouco a pouco. |   |   |

## 1º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

|                   |
|-------------------|
| <b>Escola:</b>    |
| <b>Professor:</b> |
| <b>Turma:</b>     |

| Expectativa de aprendizagem   | [Aluno]                  |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>(EF09HI01)</b> Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.                                      | <input type="checkbox"/> |
| <b>(EF09HI02)</b> Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.                                     | <input type="checkbox"/> |
| <b>(EF09HI03)</b> Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.   | <input type="checkbox"/> |
| <b>(EF09HI04)</b> Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.   | <input type="checkbox"/> |
| <b>(EF09HI05)</b> Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.                            | <input type="checkbox"/> |
| <b>(EF09HI07)</b> Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. | <input type="checkbox"/> |

## 1º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

|   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| (EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. | <input type="radio"/> |
| (EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.  | <input type="radio"/> |
| (EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.  | <input type="radio"/> |

### Legenda:

-  **Excedeu:** o estudante compreende, aplica e amplia consistentemente os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Atingiu plenamente:** o estudante compreende e aplica os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Atingiu parcialmente:** o estudante começou a compreender e aplicar os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Não atingiu:** o estudante não compreendeu os principais conceitos ou processos da habilidade.

Questões para nortear as discussões sobre a aprendizagem dos estudantes nas reuniões pedagógicas da escola:

1. O aluno foi capaz de compreender os acontecimentos relacionados à I Guerra Mundial e os conflitos vivenciados na Europa como parte das dinâmicas do capitalismo e suas crises ?
2. O aluno conseguiu identificar as especificidades, o significado histórico e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa ?
3. A partir do estudo dos fatos ligados à emergência da Primeira República, o aluno conseguiu descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos ligados a esse período?
4. O aluno foi capaz de caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional?

## 1º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

5. Considerando os primeiros anos da República, o aluno conseguiu identificar a situação de marginalidade social imposta ao negro pela sociedade brasileira no pós-abolição, avaliando, por sua vez, os mecanismos de resistência e luta dos negros por inserção?
6. O aluno mostrou-se apto para discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil?
7. Ao estudar os processos modernizadores urbanísticos e sanitários nas grandes capitais do país, nas décadas iniciais do século XX, o aluno conseguiu identificá-los e ainda estabelecer avaliações acerca de suas contradições e impactos e tecer comparações com a região em que vive?
8. O aluno conseguiu identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas e das populações afrodescendentes na Primeira República, estabelecendo comparações de mudanças e permanências no presente?
9. O aluno foi capaz de identificar o protagonismo feminino das operárias e escritoras anarquistas e de outros movimentos políticos na luta por conquistas de direitos trabalhistas, compreendendo a relevância da agência desses sujeitos políticos?

Principais conquistas apresentadas pela turma:

---

---

---

---

Principais dificuldades apresentadas pela turma:

---

---

---

---

## 1º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

Conteúdo a ser retomado no início do próximo bimestre:

---

---

---

---

Ações de acompanhamento de aprendizagem para os alunos com maior dificuldade:

---

---

---

---

Outras observações relevantes:

---

---

---

---

---

---

## 2º bimestre – Plano de desenvolvimento

Este plano de desenvolvimento tem por objetivo ser um apoio para o professor no trabalho com os capítulos 4, 5, 6, 7 e 8 deste volume. Aqui estão detalhadas as relações entre o conteúdo didático desenvolvido nesta obra e os objetos de conhecimento e as habilidades estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de sugestões de procedimentos didáticos complementares.

Assim, este plano apresenta sugestões de planejamento para cada aula de História do 9º ano ao longo das dez semanas letivas do 2º bimestre. Na parte final dele, há também uma indicação de projeto com propostas de atividades que integram os componentes curriculares de História, Arte e Língua Portuguesa.

### 1. Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

| Referência no material didático                                  | Objetos de conhecimento   | Habilidades  |
|--|---|--|
| <b>Capítulo 4</b><br>A crise de 1929 e o <i>New Deal</i>         | O mundo em conflito:<br>a Primeira Guerra Mundial<br>A questão da Palestina<br>A Revolução Russa<br>A crise capitalista de 1929   | Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global. <b>(EF09HI12)</b>   |
| <b>Capítulo 5</b><br>Ascensão do fascismo e do nazismo           | A emergência do fascismo e do nazismo<br>A Segunda Guerra Mundial<br>Judeus e outras vítimas do holocausto  | Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). <b>(EF09HI13)</b> |
| <b>Capítulo 6</b><br>A Segunda Guerra Mundial                    | A emergência do fascismo e do nazismo<br>A Segunda Guerra Mundial<br>Judeus e outras vítimas do holocausto  | Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). <b>(EF09HI13)</b> |
| <b>Capítulo 7</b><br>Governo Vargas e reformas sociais no Brasil | A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição<br>Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações combatendo qualquer forma de preconceito e violência | Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. <b>(EF09HI03)</b>  |
|  | O período varguista e suas contradições<br>A emergência da vida urbana e a segregação espacial<br>O trabalhismo e seu protagonismo político   | Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade). <b>(EF09HI06)</b>          |
|  | A questão indígena durante a República (até 1964)   | Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. <b>(EF09HI07)</b>  |

|                                    |  |  |
|------------------------------------|--|--|
|                                    | Anarquismo e protagonismo feminino   | Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. <b>(EF09HI08)</b>   |
|                                    |  | Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. <b>(EF09HI09)</b>   |
| <b>Capítulo 8</b><br>A Guerra Fria | O colonialismo na África<br>As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos | Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. <b>(EF09HI14)</b>   |
|                                    | A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos   | Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. <b>(EF09HI15)</b>   |
|                                    |  | Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. <b>(EF09HI16)</b> |
|                                    | A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos<br>A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia                 | Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. <b>(EF09HI28)</b>  |
|                                    | Os processos de descolonização na África e na Ásia   | Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. <b>(EF09HI31)</b>  |

## 2. Atividades recorrentes na sala de aula

As atividades recorrentes na sala de aula vão ser apresentadas com mais detalhes na proposta de planejamento do tópico **Gestão de sala de aula** deste plano. Entre as atividades, foram listadas diferentes abordagens e estratégias didáticas, que envolvem aulas expositivas, construção de hipóteses pelo aluno, pesquisa, uso de iconografia e mapas, análises de documentos históricos, recursos e ferramentas digitais, etc.

As aulas foram estruturadas de modo que colaborem com o desenvolvimento da expressão oral dos alunos por meio da promoção do debate entre eles. Esse ambiente, além de propiciar o aperfeiçoamento da capacidade argumentativa, aproxima-os do conteúdo. Diante da necessidade de validar suas hipóteses e teorias, os alunos são desafiados a construir argumentos que as fundamentem, sendo incentivados a se apropriarem do conhecimento histórico. Essa prática os estimula a perceber as relações entre os conteúdos apresentados nas aulas, permitindo-lhes ampliar o reconhecimento daquilo que pode ser considerado fonte para a construção do pensamento histórico. Além do trabalho com as fontes históricas, a necessidade de estabelecer relações se estende a outras disciplinas, fazendo com que os alunos percebam que, para a compreensão da História, é necessário explorar diversas perspectivas.

A valorização da pluralidade de ideias, muito importante nas Ciências Humanas, concede, por meio do debate e da crítica, espaço a novas teorias. Essa perspectiva colabora para a aprendizagem

## 2º bimestre – Plano de desenvolvimento

do pensamento histórico e para a construção de argumentos mais complexos e explicações mais completas dos fenômenos.

A diversificação das atividades deve ser realizada levando em conta as possibilidades e os recursos da escola. Aulas que utilizem recursos digitais, em computadores ou *tablets*, podem ser excelentes ferramentas na atualização didática da História, além de despertar o interesse no aluno contemporâneo oferecendo uma perspectiva digital do mundo. O contato com a tecnologia, mediado pelo professor, além de aproximar a cultura dos jovens à escola, oferece novas possibilidades de uso da tecnologia e de criação de diferentes olhares sobre instrumentos do cotidiano. Além de aprender o conteúdo, o aluno é capaz de desenvolver, nessas aulas, o uso adequado das ferramentas e dos aplicativos, que podem contribuir para uma eventual apreensão e produção de conteúdo digital com qualidade. Um trabalho bem desenvolvido realizado com as plataformas digitais pode contribuir para a prática de autoria do aluno.

Além disso, o uso de recursos diferenciados dá espaço para outras formas de aprendizagem que contemplem os distintos perfis de aluno. É importante que o professor atente para os níveis de aprendizagem na sala de aula e ofereça práticas diversificadas, possibilitando que o aluno tenha espaço para a construção de sua trajetória de aprendizagem. Nesse papel, o professor deve fornecer ferramentas, fontes e práticas que sejam adequadas para o perfil da turma e que possibilitem ao aluno expressar aquilo que já compreendeu em diferentes momentos e formas de avaliação.

### 3. Relação entre a prática didático-pedagógica e o desenvolvimento de habilidades

A proposta presente na BNCC para o 9º ano reserva a abordagem da história republicana do Brasil do início aos tempos atuais. Destes, no campo da História do Brasil, inclui-se as lutas por cidadania e, por sua vez, as estratégias por parte de grupos dominantes de não abrir mão do poder e de distanciar-se do objetivo pelo qual a política foi pensada originalmente: o bem comum. Os conteúdos passam pelas mudanças ocorridas após a Constituição de 1988; o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos. Outros conteúdos, como o estudo dos conflitos mundiais e nacionais, da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, do nazifascismo, da Guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa, entre outros. Do ponto de vista mais geral, a abordagem se vincula aos processos europeus, africanos, asiáticos e latino-americanos dos séculos XX e XXI, reconhecendo-se especificidades e aproximações entre diversos eventos, incluindo a história recente.

Em relação especificamente aos temas trabalhados nos dois primeiros bimestres, após o contato do aluno com os horrores causados pela busca por poder, disputas por áreas de influência que resultaram em fortes agressões do homem ao próprio homem, a ele é apresentada uma saída para a mediação de futuros conflitos: a criação da ONU.

No texto da BNCC, lê-se “Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização” (EF09HI15).

## 2º bimestre – Plano de desenvolvimento

A partir do desenvolvimento desta habilidade, outro objeto de conhecimento que entendemos ser imprescindível para trabalhar o tema: a proposta de um documento para reger práticas, projetos e princípios a serem perseguidos, com o intuito de reivindicar como grande valor universal a preservação da dignidade humana. Estamos nos referindo à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Desse modo, a habilidade presente no texto da BNCC afirma a necessidade de “Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação” (EF09HI16). Embora o conteúdo destinado ao 2º bimestre seja extenso, é necessário considerar o trabalho com o projeto integrador, que busca conciliar teoria e prática. Desse modo, indicamos o tema dos Direitos Humanos, por entender que os tempos atuais exigem, por parte de toda a comunidade escolar, a revitalização da defesa dos valores presentes ali. A proposta apresentada é passível de reformulações e adaptações, mas insistimos que seja feito um esforço de organização do tempo para que a proposta se consuma.

### 4. Gestão da sala de aula

O quadro a seguir contém sugestões para uma gestão de sala de aula à altura dos desafios que a pluralidade e a relativa complexidade de conteúdos e habilidades a serem trabalhados durante o 2º bimestre colocam para o professor no desenrolar de seu trabalho junto ao aluno do 9º ano. Ao lado do planejamento semanal dos tópicos de conteúdo de cada um dos capítulos abarcados por este plano de desenvolvimento, há propostas detalhadas de atividades e procedimentos didático-pedagógicos que podem possibilitar ao docente não apenas uma melhor organização de seu trabalho em sala de aula, como também a construção, em conjunto com a turma, de um ambiente de estudos tranquilo, criativo e propício para mobilizar as habilidades e os conhecimentos previstos na BNCC para essa etapa da aprendizagem da História.

| Desenvolvimento semanal dos tópicos de conteúdo |  | Relação entre a prática didático-pedagógica e o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC  |             |
|---|--|---|-------------|
| SEMANA LETIVA                                   | Referência no material didático  | Sugestão de atividades e procedimentos didáticos  | Habilidades |
| 1ª SEMANA                                       | <p><b>Abertura da Unidade 2</b></p> <p>Crises e Guerras</p>  | <p>1ª aula: Utilize esta aula para fazer uma sensibilização da turma sobre os temas que serão estudados ao longo dos capítulos compreendidos por este plano de desenvolvimento. Inicialmente, leia com a turma o texto de abertura da Unidade, solicite que registre no caderno as datas e locais mencionados no texto. A seguir, no quadro, trace uma linha do tempo composta de eventos contidos no tópico “Crises e Guerras” e ainda as datas do fim da Primeira Guerra Mundial e início e fim da Segunda Guerra Mundial. Em ordem cronológica os eventos são:</p> <p>1919 – Fim da Primeira Guerra Mundial.</p> <p>1929 – Eclosão de grave crise econômica no mundo; avanços de ideias fascistas e nazistas na Europa.</p> <p>1939 – Início da Segunda Guerra Mundial.</p> <p>1943 – Encontro entre o presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt, e o presidente brasileiro, Getúlio Vargas, em Natal, no Brasil.</p> <p>1945 – Fim da Segunda Guerra Mundial.</p> <p>Evidencie a abrangência temporal e geográfica que será trabalhada ao longo dos capítulos. Na sequência, faça um panorama do mundo ao final da Primeira Guerra Mundial, para que o aluno possa compreender a sequência de eventos a serem estudados nos capítulos do 2º bimestre. Retome conteúdos trabalhados no bimestre anterior, lembrando a turma de que durante a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos foram muito beneficiados, pois se mantiveram neutros no conflito e ainda lucraram com o abastecimento dos países europeus com seus produtos. Nesse período, os Estados Unidos também passaram por uma crescente ascensão política no plano internacional.</p> <p>Sobre o Brasil, explique que a economia era sustentada pela produção cafeeira voltada exclusivamente para o mercado externo. Por fim, para que o aluno compreenda o porquê da escolha da imagem de abertura da Unidade, explique que a visita do presidente Roosevelt ao Brasil ocorreu durante a Conferência de Natal, em que foram decididos negócios entre os dois países, além do apoio efetivo do Brasil aos aliados na Guerra.</p> | (EF09HI12)  |
|   | <p><b>Capítulo 4</b></p> <p>Crise de 1929 e o <i>New Deal</i></p> <p>Fim da guerra: a ascensão dos Estados Unidos e o retorno do liberalismo</p> <p>Os anos 1920: prosperidade</p> <p>O adorável vagabundo</p> | <p>2ª aula: Converse com a turma sobre os “loucos anos 20”, nos Estados Unidos, um período marcado por contrastes. Embora o país tenha se desenvolvido economicamente, uma grande parcela da sociedade estava na miséria. Trabalhadores, negros e imigrantes sofreram restrições de todos os tipos. Além disso, com a reconstrução das economias europeias, após a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos passaram a ter concorrentes no mercado externo, no setor de indústrias. Do ponto de vista do mercado interno, o país também se viu em uma situação difícil, de quase estagnação, visto que boa parte da população não tinha poder aquisitivo para consumir. Esse processo culminou na crise de 1929, com a quebra de empresas e bancos, o aumento do desemprego e da pobreza, a diminuição do consumo e o aumento de estoques. O resultado foi um período de grande depressão econômica.</p> <p>Apresente para a turma o personagem que guiará os temas neste capítulo, Charles Chaplin. A exibição de um trecho do filme <i>O adorável vagabundo</i> pode ser uma possibilidade interessante.</p>  | (EF09HI12)  |

|           |   |   |            |
|-----------|---|---|------------|
|           | <p>Seção<br/>Outras histórias –<br/>lutas sociais</p> <p>A repressão aos<br/>trabalhadores</p> <p>Perseguições aos<br/>trabalhadores negros</p> <p>Seção<br/>Outras histórias –<br/>personagens</p> | <p>3ª aula: Converse com a turma que as primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, foram marcadas por uma política central bastante conservadora, havendo até mesmo o retorno da atuação da Ku Klux Klan. Por outro lado, nesse período formaram-se também diversos grupos de resistência e contestação. Houve o surgimento de sindicatos com forte inspiração socialista e anarquista, que encabeçaram greves e organizaram os trabalhadores, e o fortalecimento do movimento feminista, bastante atuante na luta pelo voto das mulheres.</p>   | (EF09HI12) |
| 2ª SEMANA | <p>Aumentando a produção:<br/>o taylorismo</p> <p>O fordismo</p>  | <p>1ª aula: Explique o predomínio da visão científica e os avanços tecnológicos que alcançaram todos os setores da atividade industrial, impactando também o modo de gerenciamento e de produção, com o desenvolvimento de métodos como o taylorismo e o fordismo. Mostre o uso desses sistemas pelas empresas, que proporcionaram que estas atingissem dimensões cada vez maiores. Esses sistemas foram criados com o intuito de controlar o trabalho do operário no chão de fábrica, inibindo, inclusive, as mobilizações e a organização coletiva. Além disso, explique à turma que esse foi o início do período de associação entre o capital industrial e o financeiro, de modo que fique claro a interdependência entre esses dois setores.</p>   | (EF09HI12) |
|           | <p>A quebra da Bolsa de Nova York</p> <p>A Grande Depressão</p> <p>O <i>New Deal</i></p>  | <p>2ª aula: É fundamental que até aqui o aluno tenha compreendido as consequências econômicas e sociais da crise de 1929: falências, desemprego, empobrecimento, fome e suicídios. Leve-o a considerar os impactos da crise sobre o resto do mundo, já que a economia estava interligada – isso é de suma importância para que avalie as saídas buscadas por cada país. Também é fundamental que o aluno leve em conta a situação da Rússia que, já tendo feito sua Revolução Socialista, não sofreu as consequências da Grande Crise. Tendo isso em vista, compreenderá melhor as preocupações de governantes em buscar soluções para que a crise não assumisse também dimensões políticas. Projete as imagens de dois presidentes dos Estados Unidos: Hoover e Roosevelt. Promova uma análise das perspectivas e formas de encarar as consequências da crise do capitalismo: Hoover, como símbolo do liberalismo clássico (sem intervenções do Estado na economia), e a prática política de Roosevelt com o <i>New Deal</i>. Explique que o <i>New Deal</i> foi um conjunto de medidas que favoreceu o operariado, porque permitiu a reorganização dos trabalhadores em sindicatos e em outros tipos de organizações de classe.</p> | (EF09HI12) |
|           | <p>Revisão do Capítulo 4<br/>Roteiro de estudos</p>   | <p>3ª aula: Como preparação para a primeira prova do bimestre, proponha à turma a realização do “Roteiro de estudos”. Faça a correção coletivamente, esclarecendo dúvidas.</p>  | (EF09HI12) |

|           |   |   |            |
|-----------|---|---|------------|
| 3ª SEMANA | 1ª Prova bimestral<br>(Capítulo 4)  | 1ª aula: Aplicação de prova com questões dissertativas e de múltipla escolha, relacionadas ao conteúdo do Capítulo 4 do Livro do Estudante.   | (EF09HI12) |
|           | <p><b>Abertura do Capítulo 5</b></p> <p>A ascensão do nazismo e do fascismo</p> <p>Cá entre nós</p> | <p>2ª aula: Este capítulo contém a base teórica fundamental para a compreensão de uma série de questões que aparecerão no capítulo seguinte, que trata especificamente da Segunda Guerra Mundial. Aqui o aluno terá a oportunidade de entender os processos que possibilitaram o surgimento das ideologias nazistas e fascistas no continente europeu. Contextualize o momento histórico em que houve a ascensão das ideias nazistas e fascistas. Muitos países enfrentavam uma grave crise econômica. A Alemanha enfrentava uma situação ainda pior, porque havia perdido a Primeira Guerra Mundial. A Itália, embora tivesse lutado ao lado dos aliados, não se expandiu muito territorialmente, sentindo-se traída pela França e pela Inglaterra. Além disso, a Revolução Russa representava uma ameaça aos partidos de direita da Europa Ocidental, pois os partidos socialistas e comunistas ansiavam um avanço político semelhante ao que tinha ocorrido como o Partido Bolchevique. Explique ainda que as teorias nazistas e fascistas também são denominadas de totalitaristas – e que, em um governo totalitário, há pouca ou nenhuma participação popular, a imprensa sofre censura e o Estado busca manter a ordem totalitária por meio da repressão e da violência mantidas pelo aparato militar. Além disso, em um governo totalitário há ainda o culto a um chefe político, tido como um líder. Mostre imagens de Hitler durante o Terceiro Reich que exemplifiquem sua personalidade totalitária.</p> <p>Não deixe de trabalhar os boxes “Cá entre nós”, tratando das rupturas em uma sociedade quando há a ascensão de partidos de extrema direita em um governo.</p> | (EF09HI13) |
|           | <p>A ascensão do nazismo e do fascismo</p> <p>Mussolini e Hitler</p>                                | <p>3ª aula: Retomando o final da aula anterior, leia com a turma o tópico “Mussolini e Hitler”, para que os alunos consigam entender um pouco a personalidade e a trajetória desses dois líderes totalitários. Aponte que, no caso da Alemanha, havia a centralização do poder na figura de Hitler. Na Itália, porém, acima de Mussolini havia o rei – que, na realidade, era um líder figurativo, pois o poder estava nas mãos do Primeiro Ministro.</p> <p>Projete em sala de aula um trecho do filme <i>O triunfo da vontade</i>, a fim de discutir o papel do cinema como instrumento de propaganda do regime nazista. Estimule o grupo a observar o poder dos símbolos, as estratégias de imagens utilizadas pela equipe de Hitler (músicas, retórica, discurso nacionalista, revanchismo e a identificação de “inimigos da nação”). Também é importante que o aluno reflita sobre o fato de que aqueles líderes não chegaram ao poder, inicialmente, por golpes, e sim via eleições (na Alemanha, o golpe ocorreu apenas em 1934). Esse aspecto é um elemento para discutir cidadania e responsabilidades políticas, para que não se demonize líderes, isolando suas ações dos apoios e/ou omissões de diversos segmentos da sociedade para que as práticas políticas sejam aplicadas (Igreja, empresas e cidadãos comuns). A fim de ampliar a noção de governos autoritários no período e conhecer o outro tripé do “Eixo”, discutam a situação do Japão e sua ambição e prática expansionista na Ásia.</p>  | (EF09HI13) |
| 4ª SEMANA | Seção Documento   | 1ª aula: Nas páginas finais do capítulo, o aluno terá contato com conteúdos que lhe darão dimensão dos passos do nazismo contra judeus e outros perseguidos pelo regime, antes da “Solução Final”. Indique que leiam, interpretem e discutam, juntos, o documento “As leis de Nuremberg”.   | (EF09HI13) |

## 2º bimestre – Plano de desenvolvimento

|           |  |   |                          |
|-----------|--|---|--------------------------|
|           | Revisão do Capítulo 5<br>Roteiro de estudos  | 2ª aula: Como preparação para a segunda prova do bimestre, proponha à turma a realização do “Roteiro de estudos”.<br>Faça a correção coletivamente, esclarecendo dúvidas.   | (EF09HI13)<br>(EF09HI16) |
|           | 2ª Prova bimestral<br>(Capítulo 5)   | 3ª aula: Aplicação de prova com questões dissertativas e de múltipla escolha, relacionadas ao conteúdo do Capítulo 5 do Livro do Estudante.   |                          |
| 5ª SEMANA | <p><b>Capítulo 6</b><br/>A Segunda Guerra Mundial</p> <p>Dois personagens (in)comuns</p> <p>A guerra começa na Polônia</p> | <p>1ª aula: Introduza a aula pedindo ao aluno que cite ideias e opiniões relacionadas à Segunda Guerra Mundial. Registre no quadro as respostas da turma e no decorrer da aula volte a cada uma delas para confirmá-las ou discordar delas. Pergunte se eles já viram filmes, imagens ou conhecem histórias sobre o evento. Caso haja respostas afirmativas, procure utilizar essas referências ao longo das próximas aulas. Leia com a turma o texto de abertura do capítulo. Chame a atenção para os dados quantitativos apontados pelo texto. Em seguida, apresente os dois personagens (in)comuns do capítulo: Primo Levi e Salomon Perel. As biografias escolhidas para passar o capítulo ajudam a dar dimensão das complexidades envolvendo judeus na Alemanha e na Itália: tanto para analisar a forma como eram/passaram a ser vistos como o caso complexo do exemplo de Salomon. Aproveite para discutir o conteúdo do tópico “A guerra começa na Polônia”, que trata do pacto de não agressão Molotov-Ribbentrop, assinado em 1939. Nesse caso, também é interessante relembrar ao aluno do personagem Stalin, já estudado no bimestre passado. Ainda que houvesse cláusulas de anexação de parte do território polonês que favoreciam a Alemanha, não podemos ignorar que, entre os países “aliados”, a Rússia era o único socialista. Quais as chances reais da Rússia ser defendida pelos demais membros, no caso de um enfrentamento com a Alemanha, naquele momento? Peça à turma que registre essas informações no caderno, pois em breve vocês voltarão a esse tema.</p> | (EF09HI13)               |
|           | <p>Os nazistas começam a guerra</p> <p>Ensaio da guerra</p>  | <p>2ª aula: Trabalhe o tópico “Os nazistas começam a guerra” e “Ensaio da guerra”, apontando a responsabilidade da França e da Inglaterra no estopim da guerra, uma vez que foram coniventes, fazendo vistas grossas, com o processo de militarização da Alemanha. Mostre também os interesses italianos explícitos na Conferência de Munique. Lembre a turma do que foi estudado no capítulo anterior sobre a ideia que Mussolini tinha da Inglaterra e da França após a Primeira Guerra Mundial. Analisem o mapa contido na mesma página do Livro do Estudante.</p> <p>Utilize um mapa-múndi e mostre a localização da Espanha para a turma, contextualizando a ascensão de Franco ao poder e mostrando a recorrente omissão francesa e inglesa ao processo político espanhol. Se atenha à pintura de Picasso, explicando que o episódio em Guernica se tornou um símbolo não apenas da Guerra Civil Espanhola, mas também do estopim da Segunda Guerra Mundial, sendo hoje uma referência às atrocidades cometidas pela guerra. Picasso já era um pintor bastante reconhecido internacionalmente quando apresentou <i>Guernica</i> na Exposição Internacional de Paris, em 1937, denunciando as atrocidades cometidas pelo bombardeio alemão. Picasso passou a custódia da obra para o Museu de Arte Moderna de Nova York; contudo, a pintura retornou à Europa, em 1981, e hoje se encontra no Museu Reina Sofia, em Madri, na Espanha.</p>   | (EF09HI13)               |

2º bimestre – Plano de desenvolvimento

|           |   |   |            |
|-----------|---|---|------------|
|           | <p>O avanço nazista</p> <p>Invasão da URSS</p> <p>A guerra no Extremo Oriente</p> <p>O Dia D na Normandia</p> | <p>3ª aula: Reserve essa aula para analisar tanto o avanço nazista (a queda da França, a aliança com a Itália e o avanço sobre a União Soviética) como os passos finais que conduziram ao fim da guerra (a resistência inglesa, o ataque a Pearl Harbor, o erro de cálculo do exército nazista com relação ao inverno soviético e o levante do gueto de Varsóvia). Caso seja possível, vá pontuando esses eventos no mapa-múndi, exposto em um lugar visível para a turma, de modo que os alunos possam visualizar tanto o avanço nazista quanto os passos de resistência dos aliados. Elenque ainda a Batalha de Stalingrado, a entrada dos Estados Unidos na guerra, a tomada da África pelos aliados e a entrada na Itália. Aqui, vale pontuar que a entrada dos aliados na Itália recebe apoio dos italianos. Nesse momento, a população civil já estava bastante insatisfeita com Mussolini, e começam a surgir brigadas de civis contra o fascismo (<i>partigiani</i>), que passam a atuar ao lado dos aliados e a abrigar judeus que fugiam das prisões.</p> <p>Retome com a turma a pergunta final feita na primeira aula sobre este capítulo, sobre a situação da União Soviética na ocasião do tratado de “não agressão” entre esse país e a Alemanha. “Como vimos até aqui, realmente França e Inglaterra estavam do mesmo lado (aliado) da União Soviética?”. Pontue para a turma que um dos motivos dos bombardeios estadunidenses no Japão era também o medo do avanço soviético naquela parte do mundo (esse ponto ficará mais claro na próxima aula).</p> <p>Explique o que foi o “Dia D” e aponte que, embora já bastante enfraquecido, o exército alemão mantinha-se em combate no norte da Itália. Caso seja possível, mostre para a turma imagens da Normandia, da tomada de Paris, de Milão (embora a capital política italiana seja Roma, a base de aliados de Mussolini encontrava-se nessa cidade, sendo sua tomada bastante comemorada pelos inimigos do fascismo; assim como Berlim, Milão foi bastante destruída) e de Berlim pelos aliados.</p> | (EF09HI13) |
| 6ª SEMANA | <p>Bomba no Japão</p> <p>Holocausto</p>   | <p>1ª aula: Inicie essa aula com a música “Rosa de Hiroshima” ou, caso não haja um equipamento de som disponível, leia o poema de Vinicius de Moraes em voz alta para a turma. Faça com os alunos uma interpretação do texto, problematizando a versão divulgada pelos Estados Unidos de que o uso da bomba foi “inevitável” para provocar o fim da guerra e a rendição dos japoneses. Leve a turma a refletir sobre estas questões e a respondê-las: “O Japão era de fato uma ameaça naquele momento?”; “Quais outros possíveis motivos os Estados Unidos tinham para fazer uso de bomba atômica?”. Fale também sobre o Holocausto e os centros de memória, que têm o papel de fazer com que a humanidade não se esqueça do que foi o Holocausto. Comente também sobre o papel da História em manter viva essa memória.</p>  | (EF09HI13) |
|           | <p>Revisão do Capítulo 6</p> <p>Roteiro de estudos</p>  | <p>2ª aula: Como preparação para a terceira prova do bimestre, proponha à turma a realização do “Roteiro de estudos”. Faça a correção coletivamente, esclarecendo dúvidas.</p>  | (EF09HI13) |
|           | <p>3ª prova bimestral</p> <p>(Capítulo 6)</p>   | <p>3ª aula: Aplicação de prova com questões dissertativas e de múltipla escolha, relacionadas ao conteúdo do Capítulo 6 do Livro do Estudante.</p>  |            |

|                  |  |   |   |
|------------------|--|---|---|
| <b>7ª SEMANA</b> | <b>Capítulo 7</b><br>Governo Vargas<br>e reformas sociais<br>no Brasil | <p>1ª aula: Inicie a aula sondando o aluno acerca das concepções e imagens sobre Getúlio Vargas. Registre as opiniões no quadro. É possível que apareçam as imagens dicotômicas que oscilam entre “pai dos pobres”, “pai dos trabalhadores” e “ditador”. Saliente que o capítulo trará elementos para problematizarem as representações, dando condições para que a turma forme uma ideia que procure dar conta da complexidade daquela que foi uma das personalidades mais marcantes e, ao mesmo tempo, mais controversas da política brasileira. Havendo tempo, trabalhe com análises de charges. É um recurso que atrai a atenção do aluno, mostrando-se bastante fértil para a discussão de uma série de contextos ligados a esse político que ainda hoje divide opiniões e desperta tantas discussões. Algumas das habilidades e competências tratadas no Capítulo 7 tratam da questão étnico-racial: negros e indígenas. O personagem escolhido para transitar entre os temas trabalhados foi o ator negro Abdias Nascimento, sujeito histórico escolhido para representar a luta contra exclusões e discriminações e em favor do reconhecimento de direitos e da dignidade humana da população negra. Em diferentes momentos da “Era Vargas”, o personagem reaparecerá com menções às suas ações em prol da luta pela cidadania.</p> <p>A leitura dos tópicos do Livro do Estudante oferece condições para o aluno responder a algumas questões e entender o que foi a “Era Vargas”: “De que forma a crise de 29 influenciou os desdobramentos políticos brasileiros?”; “Como Vargas e a Aliança Liberal aproveitaram as circunstâncias históricas a seu favor?”; “Quais insatisfações haviam por parte de diferentes grupos sociais e políticos aliados do poder, ao longo da República Oligárquica?”; “Como Vargas, com sua habilidade política, apropriou-se dessas demandas?”; “Como era sua relação com o poder?”</p> | <p>(EF09HI03)<br/>(EF09HI06)<br/>(EF09HI07)<br/>(EF09HI08)<br/>(EF09HI09)</p> |
|                  | Governo Vargas e reformas sociais no Brasil                            | <p>2ª aula: Elabore, com a participação da turma, uma linha do tempo para que os alunos tenham condições de registrar os principais acontecimentos históricos, estabelecendo conexões entre a história nacional (regional e local) e a global. Insiram na linha do tempo marcos para facilitar a divisão dos períodos. Esses marcos podem ser os recortes temporais de cada fase do governo de Getúlio Vargas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1930-1934: Provisório;</li> <li>- 1934-1937: Constitucional;</li> <li>- 1937-1945: Estado Novo;</li> <li>- 1951-1954: Democrático.</li> </ul> <p>Solicite à turma que elenque datas e eventos que estudaram nos capítulos anteriores. Muito provavelmente os alunos se lembrarão da imagem de abertura da Unidade, o retrato do presidente Vargas com o presidente estadunidense Roosevelt.</p> <p>Peça à turma que registre essa linha do tempo no caderno, que deverá ser completada com eventos e datas que vão ser estudados nas próximas aulas.</p>  | <p>(EF09HI03)<br/>(EF09HI06)<br/>(EF09HI07)<br/>(EF09HI08)<br/>(EF09HI09)</p> |

|           |   |  |  |
|-----------|---|--|--|
|           | <p>Nos tempos de Vargas: autoritarismo, modernização e direitos sociais</p> <p>A industrialização do Brasil</p> | <p>3ª aula: Use essa aula para uma discussão mais complexa sobre as estratégias e habilidades de Vargas na elaboração da imagem de “pai dos trabalhadores”. Discutam as relações entre industrialização, urbanização, modernização e as demandas e lutas do período. Ressalte a trajetória percorrida pelos trabalhadores das décadas anteriores, a relação do governante com os movimentos de trabalhadores, sua habilidade para captar as inquietações e necessidades da maioria da população e fortalecer-se como um intermediador entre patrões e empregados e “pai dos trabalhadores”. Há muito material disponível (alguns citados na seção de apoio ao professor) que dão condições ao professor de explorar tanto a relação de Vargas com o trabalhador quanto com o trabalho – a forma como usou a cultura (o samba e as marchinhas) para fortalecer a imagem positiva do trabalho em detrimento da imagem do “malandro”.</p> <p>Peça aos alunos que pesquisem sobre as conquistas sociais trabalhistas do período. “Quais direitos foram conquistados?”; “Quais permanecem?”; “Quais foram conquistas posteriores?”. Pensando a relação passado-presente, discutam acerca dos novos quadros e das situações envolvendo sindicatos, relações de trabalho (flexibilização das leis, terceirizações, etc.). Nas reflexões, certifique-se de que entenderam a efetivação de direitos como resultados das lutas sociais de décadas, e não como medidas oferecidas por governantes. Isso, por sua vez, não retira o mérito da visão política ou das posições de Vargas em relação ao tema. Deve-se evitar uma perspectiva dicotômica, que culmina em simplificações.</p> <p>O posicionamento de Vargas em relação à defesa do crescimento da indústria nacional é um elemento que não deve ser ignorado. Nesse sentido, é importante sublinhar as pressões sofridas por conta do interesse do capital estrangeiro no tema do petróleo (tópico “A industrialização do Brasil”).</p> | (EF09HI06)                             |
| 8ª SEMANA | <p>Abdias vai à luta</p> <p>Os indígenas e o Governo Vargas</p>   | <p>1ª aula: Volte à narrativa da trajetória do personagem Abdias Nascimento. Caso haja um laboratório de informática na escola, com <i>internet</i>, permita que os alunos pesquisem outras referências, além das informações contidas no livro, investigando dados da trajetória e luta política de Abdias Nascimento em prol da inclusão do negro na sociedade e sua preocupação em valorizar a cultura e a identidade negra. Caso não seja possível uma pesquisa on-line, leve para a turma material que sirva de pesquisa para essa atividade. Dê tempo para a realização da pesquisa, que pode ser feita em grupo.</p> <p>Depois, trate das ações da Frente Negra e suas estratégias de lutas e resistências para escaparem das lógicas de exclusão por parte das elites dominantes e para incluírem suas demandas de respeito à cultura, posse de direitos e possibilidades para a prática de sua cultura (religião, arte, etc.).</p> <p>Leiam juntos o tópico “Os indígenas e o Governo Vargas”, discutindo a lógica de tentativa de inclusão de povos indígenas ao projeto de nação, avaliando o impacto da “marcha para o Oeste”. Discutam o trabalho de irmãos Villas-Bôas nas expedições Roncador-Xingu, a partir de 1943, e a adesão e/ou reação de diferentes grupos indígenas.</p>   | (EF09HI03)<br>(EF09HI07)               |
|           | Revisão do Capítulo 7 Roteiro de estudos  | 2ª aula: Como preparação para a quarta prova do bimestre, proponha à turma a realização do “Roteiro de estudos”. Faça a correção coletivamente, esclarecendo dúvidas.  | (EF09HI03)<br>(EF09HI06)<br>(EF09HI07) |
|           | 4ª prova bimestral (Capítulo 7)   | 3ª aula: Aplicação de prova com questões dissertativas e de múltipla escolha, relacionadas ao conteúdo do Capítulo 7 do Livro do Estudante.  | (EF09HI08)<br>(EF09HI09)               |

## 2º bimestre – Plano de desenvolvimento

|            |  |   |   |
|------------|--|---|---|
| 9ª SEMANA  | <p><b>Abertura da Unidade 3</b><br/>Nos tempos da Guerra Fria</p> <p><b>Capítulo 8</b><br/>A Guerra Fria</p> | <p>1ª aula: O Capítulo 8 abre uma nova Unidade, contemplando os acontecimentos do pós-guerra. O conteúdo é longo e o tempo, curto. Uma possibilidade para cumprir toda a proposta é dividir a turma em grupos e solicitar que participem no desenvolvimento dos temas. Divida as temáticas em dois blocos a serem trabalhados nas próximas aulas.</p> <p>O primeiro bloco pode ser formado pelos seguintes temas:<br/>a) A cortina de Ferro/Doutrina Truman; b) A reconstrução do capitalismo: Plano Marshall; c) A consolidação do bloco socialista/ “A guerra é fria”; d) A divisão da Alemanha/Corrida armamentista e espacial.</p> <p>O segundo bloco, composto dos seguintes temas: e) Revolução Chinesa/Revolução Cultural/Guerras entre as Coreias; f) O capitalismo cresce – O estado de bem-estar social na Europa; g) Reformismo comunista: Primavera de Praga (socialismo democrático).</p> <p>O desenvolvimento dos temas pode ser o instrumento avaliativo desta parte do bimestre.</p>                                | <p>(EF09HI14)<br/>(EF09HI15)<br/>(EF09HI16)<br/>(EF09HI28)<br/>(EF09HI31)</p> |
|            | Acordos rompidos   | <p>2ª aula: O tema geral que abarca os demais é a polarização entre socialismo e liberalismo capitalista, que se opunham atuando em suas áreas de influências, disputando outras e se esmerando para não perder espaços conquistados.</p>   | (EF09HI28)  |
|            | <p>A reconstrução do Capitalismo</p> <p>A consolidação do bloco socialista</p> <p>A divisão da Alemanha</p>  | <p>3ª aula: Explique para a turma que, após a Segunda Guerra Mundial, a Europa ficou destruída, milhões de pessoas morreram e muitas cidades foram completamente bombardeadas. Caso seja possível, mostre fotos das cidades no pós-guerra. Com o intuito de reconstruir da Europa, foi assinada uma série de acordos e foram criadas organizações para viabilizar a paz e a cooperação entre as nações, como a Organização das Nações Unidas (ONU), instituída em 1945. Trabalhe com a turma a Conferência de Postdam e a consequente divisão da Alemanha. Caso seja possível, mostre como a cidade de Berlim ficou dividida, consulte o seguinte mapa: &lt;<a href="https://www.trumanlibrary.org/whistlestop/jc/jc2.htm">https://www.trumanlibrary.org/whistlestop/jc/jc2.htm</a>&gt;, acesso em: 22 nov. 2018. Evidencie que a divisão da Alemanha, com a trágica divisão de Berlim, deu início à bipolarização do mundo entre os países que adotavam uma política pautada no capitalismo e os países adeptos do socialismo.</p> | <p>(EF09HI28)<br/>(EF09HI15)</p>  |
| 10ª SEMANA | A História não está sozinha  | <p>1ª aula: Trabalhe a seção “A História não está sozinha”. Peça antecipadamente à turma para realizar uma busca e elencar nome de filmes e conteúdos explorados que estejam relacionados ao contexto da Guerra Fria. Os alunos devem se reunir em grupos e, cada grupo, assistir a um filme e comentá-lo. Esse é um exercício interessante para a compreensão do papel da indústria cinematográfica, não somente como entretenimento e/ou venda de produtos, mas instrumento de defesa de valores políticos e ideológicos. Ao tratar essa questão, é importante não cair em simplificações, pois assim como pode ser instrumento de interesses do lado mais forte, nas relações de poder, também serve de espaço de críticas e denúncias.</p>  | <p>(EF09HI14)<br/>(EF09HI15)<br/>(EF09HI16)<br/>(EF09HI28)<br/>(EF09HI31)</p> |
|            | Roteiro de estudos<br><b>Projeto Integrador</b>  | <p>2ª aula: Trabalhe a seção “Roteiro de estudos”, realizando a correção das atividades nesta aula. Teça reflexões acerca dos grandes temas trabalhados na Unidade. Encerre a aula tratando da defesa dos valores relacionados aos Direitos Humanos e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, preparando o grupo para a continuidade do <b>Projeto Integrador</b>.</p>  | <p>(EF09HI14)<br/>(EF09HI15)<br/>(EF09HI16)<br/>(EF09HI28)<br/>(EF09HI31)</p> |
|            | <b>Projeto Integrador</b>  | <p>3ª aula: Apresentação do <b>Projeto Integrador</b>.</p>  | (EF09HI16)  |

### 5. Acompanhamento do aprendizado dos estudantes

Como estudantes em fim de ciclo, o aluno do 9º ano já tem condições de dar conta de responsabilidades da vida estudantil com maior autonomia, sem depender do acompanhamento tão direto e constante. Isso não isenta professores e pais de continuarem dando orientações e demonstrações de interesse, tanto em relação aos temas estudantis quanto em âmbitos mais complexos da vida.

Abaixo, indicamos sugestões de práticas que visam estimular e acompanhar o aprendizado do aluno. Lembre-se de que o professor está na sala de aula como um mediador do conhecimento: o aluno não chega até nós como tábula rasa, também detém saberes e experiências que precisam ser considerados. Ao educador, cabe proporcionar condições para estimulá-lo a continuar buscando sua formação e aquisição de conhecimento, entendendo que esse processo não se finda.

Outro detalhe importante diz respeito à percepção do impacto que um elogio sincero de um professor tem sobre o aluno, podendo fazer grande diferença na percepção que esse adolescente tem de si. Isso funciona de forma ainda mais vigorosa entre aqueles aprendem mais lentamente.

Procure ser coerente nas avaliações discentes. Lembre-se de que as tarefas de casa são um instrumento que tem importância pedagógica. Elas servem para reforçar conteúdos, desenvolver o espírito de pesquisa e incentivar a busca pelo conhecimento. Nesse sentido, deve-se priorizar as correções, ainda que coletivas, tirando as dúvidas mais recorrentes.

Nas avaliações, utilize instrumentos diversificados. Além das provas, propicie atividades contínuas de acompanhamento e avaliação de desempenho. Indica-se que sejam feitas no mínimo três avaliações, distribuídas em formatos individuais e em grupo. Os progressos devem ser reconhecidos e valorizados. Pense-os e avalie-os com base em sua individualidade, sem perder de vista que, em um grupo heterogêneo, cada aluno tem seu ritmo e sua forma de aprender. Assim, é importante que se propicie condições para que todos tenham oportunidades de mostrar a evolução no aprendizado dos conteúdos, e isso é quase impossível se for aplicado um instrumento único de avaliação e sempre do mesmo tipo.

Será de grande valia se o aluno conseguir incorporar a ideia da necessidade de buscar maior aprofundamento nos conteúdos ministrados em aula e, ainda, de que o conhecimento é um processo contínuo, que não se encerra, e que é construído coletiva e individualmente.

## 6. Fontes de pesquisa para uso em sala de aula ou para apresentar aos estudantes

| Capítulo  | Tipos de fontes   | Sugestão para o professor   |
|---|---|---|
| CAPÍTULO 4  | Filme   | <i>O cantor de jazz</i> . Direção de Alan Crosland. Estados Unidos, 1927.   |
|   | Livros  | KARNAL, Leandro et al. <i>História dos Estados Unidos</i> . São Paulo: Contexto, 2007.  |
|   |   | HOBBSAWM, Eric. <i>A Era dos Extremos – O breve século XX (1914-1991)</i> . 2. ed. 7. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.   |
|   | Notícia relevante   | MACEDO, Sandra. <i>Filme ‘O cantor de jazz’, primeiro com som, marca fim da era do cinema mudo</i> . Disponível em: < <a href="https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/filme-cantor-de-jazz-primeiro-com-som-marca-fim-da-era-do-cinema-mudo-21886725">https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/filme-cantor-de-jazz-primeiro-com-som-marca-fim-da-era-do-cinema-mudo-21886725</a> >. Acesso em: 22 nov. 2018. |
| Artigo  | KASPI, André. <i>New Deal – A grande virada americana</i> . <i>História Viva</i> . São Paulo: Duetto Editorial, n. 5, p. 55, mar. 2004. |   |
| CAPÍTULOS 5 E 6   | Sites   | The Holocaust (O Holocausto). O portal History in focus disponibiliza um guia de pesquisa sobre o Holocausto, em inglês. Disponível em: < <a href="https://www.history.ac.uk/ihr/Focus/Holocaust/websites.html">https://www.history.ac.uk/ihr/Focus/Holocaust/websites.html</a> >. Acesso em: 22 nov. 2018.   |
|   |   | Memorial do Holocausto (United States Holocaust Memorial Museum). Em inglês, o site apresenta fotos, vídeos e informações sobre a <i>shoah</i> e a memória do Holocausto.   |
|   | Filmes  | <i>Noite e neblina</i> . Direção de Alain Resnais. França, 1955.  |
|   |   | <i>O menino do pijama listrado</i> . Direção de Mark Herman. Estados Unidos e Reino Unido, 2008.  |
|   |   | <i>A Queda: as últimas horas de Hitler</i> . Direção de Oliver Hirschbiegel. Alemanha, 2005.  |
|   | Notícias relevantes   | <i>60 anos do fim da II Grande Guerra Mundial</i> . Disponível em: < <a href="https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=262007">https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=262007</a> >. Acesso em: 5 nov. 2017.   |
|   |   | <i>Europa celebra os 70 anos do fim da Segunda Guerra Mundial</i> . Disponível em: < <a href="https://www.dw.com/pt-br/europa-celebra-os-70-anos-do-fim-da-segunda-guerra-mundial/a-18439471">https://www.dw.com/pt-br/europa-celebra-os-70-anos-do-fim-da-segunda-guerra-mundial/a-18439471</a> >. Acesso em: 5 nov. 2018.   |
|   | Artigo  | PINHEIRO, Letícia. A entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial. <i>Revista USP</i> : n. 26, 1995. Dossiê 50 anos de final de II Guerra Mundial. Disponível em: < <a href="http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28153/29964">http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28153/29964</a> >. Acesso em: 5 nov. 2018.   |
|   | Livros  | FRANK, Anne. <i>O Diário de Anne Frank</i> . Rio de Janeiro: Record, 2014.  |
|   |   | FERRO, Marc. <i>História da Segunda Guerra Mundial</i> . São Paulo: Ática, 1996.  |
| ARENDDT, Hannah. <i>Origens do totalitarismo – Antissemitismo, imperialismo, totalitarismo</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2012. |   |   |
| ARENDDT, Hannah. <i>Eichmann em Jerusalém – Um relato sobre a banalidade do mal</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 1999.            |   |   |
| CAPÍTULO 7  | Site  | Centro de pesquisa e documentação da História contemporânea (CPDOC). Disponível em: < <a href="https://cpdoc.fgv.br/">https://cpdoc.fgv.br/</a> >. Acesso em: 22 nov. 2018.   |

|   |                          |   |
|---|--------------------------|---|
|   | <b>Notícia relevante</b> | FRIAS FILHO, Otávio. <i>O lado escuro de Getúlio Vargas</i> . Disponível em: < <a href="https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/08/1327487-o-lado-escuro-de-getulio-vargas.shtml">https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/08/1327487-o-lado-escuro-de-getulio-vargas.shtml</a> >. Acesso em: 5 nov. 2018.   |
|   | <b>Filmes</b>            | <i>Olga</i> . Direção de Jayme Monjardim. Brasil, 2004.   |
|   |                          | <i>O último Kuarup branco</i> . Direção de Nilson Villas Boas. Brasil, 2008.  |
|   | <b>Artigos</b>           | SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e fascismo no Brasil: a formação escolar da infância e o Estado Novo (1937-1945). Disponível em: < <a href="http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0871-91872012000100007">http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0871-91872012000100007</a> >. Acesso em: 10 set. 2018.      |
|   |                          | MARINGONI, Gilberto. A longa jornada dos direitos trabalhistas. Disponível em: < <a href="http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=2909:catid=28&amp;Itemid=23">http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=2909:catid=28&amp;Itemid=23</a> >. Acesso em: 10 set. 2018.        |
|   | <b>Livros</b>            | CAPELATO, Maria Helena. <i>Multidões em cena. Propaganda política. Propaganda política no Varguismo e no Peronismo</i> . 2. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.  |
| FAUSTO, Boris. <i>História do Brasil</i> . 11 ed. São Paulo: Edusp, 2003 (Didática, 1).                                 |                          |   |
| SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. <i>Brasil: uma biografia</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2015. |                          |   |
| CAPÍTULO 8  | <b>Filmes</b>            | <i>Adeus Lenin</i> . Direção de Wolfgang Becker. Alemanha, 2003.  |
|   |                          | <i>Boa noite e boa sorte</i> . Direção de George Clooney. Estados Unidos, 2005.   |
|   | <b>Notícia relevante</b> | 50 anos da Primavera de Praga. O sonho comunista sob os tanques de Moscou. <i>RFI</i> . Disponível em: < <a href="http://br.rfi.fr/mundo/20180405-50-anos-da-primavera-de-praga-o-sonho-comunista-sob-os-tanques-de-moscou">http://br.rfi.fr/mundo/20180405-50-anos-da-primavera-de-praga-o-sonho-comunista-sob-os-tanques-de-moscou</a> >. Acesso em: 4 jul. 2019. |
|   | <b>Livros</b>            | MOURA FARIA, Ricardo de; MIRANDA, Mônica Liz (Org.). <i>Da Guerra Fria à nova ordem mundial</i> . São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Repensando a História).   |
|   |                          | HOBBSAWM, Eric. <i>A Era dos Extremos – O breve século XX (1914-1991)</i> . 2. ed. 7. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.   |

## 7. Projeto integrador

Título: “Eu defendo os direitos humanos para todos os seres humanos”

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Tema</b>                        | Direitos Humanos   |
| <b>Problema central enfrentado</b> | O desprestígio dos direitos humanos a partir de conceitos distorcidos e com base no senso comum.     |
| <b>Produto final</b>               | Obra coletiva (mural) que promova os direitos humanos como valores a serem defendidos e preservados. |

### Justificativa

Muitos dos temas que foram objetos de aprendizagem do 9º ano contemplam lutas travadas por diferentes sujeitos, no contexto da História do Brasil e mundial, pelo direito de que fosse respeitada a sua condição humana: mulheres, operários, camponeses, negros, indígenas e outros grupos étnicos.

## 2º bimestre – Plano de desenvolvimento

Além desses, há que se tratar da inclusão de outros sujeitos de direitos: crianças e adolescentes, idosos, pessoas com deficiência física, mental ou com necessidades educacionais especiais.

A escolha para o desenvolvimento dessa temática dentro do Projeto Integrador deve-se à questão exposta e, ainda, pela contradição do momento político e ideológico vivido no século XXI. Após tantos episódios desastrosos que marcaram o século XX, e também mobilizações, lutas e conquistas pelo respeito à dignidade humana, este início do século XXI traz um discurso que distorce e desprestigia a ideia que defende os Direitos Humanos.

Quanto às conexões com a BNCC, entre as habilidades e competências, algumas tratam da exigência de “conhecer as histórias de luta de diferentes setores e grupos da sociedade (representantes de minorias) que, ao longo dos anos, conseguiram normatizar os seus direitos essenciais, como o direito à vida, à alimentação, educação, saúde e moradia”. Partindo desse pressuposto, entendemos que há uma urgência em ampliar a consciência sobre os direitos humanos em vários âmbitos da vida em sociedade, reforçando compromissos de atuações no coletivo, em defesa do Estado de direito.

### Competências gerais desenvolvidas

- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
- Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da arte.

## 2º bimestre – Plano de desenvolvimento

### Objetivos

| Habilidades em foco |  |  |
|---------------------|--|--|
| Disciplina          | Objeto de aprendizagem   | Habilidade   |
| Língua Portuguesa   | Atuação na vida pública Reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) | Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA –, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar –, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). <b>(EF89LP17)</b> |
| Arte                | Processos de criação   | Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais. <b>(EF69AR06)</b>  |
|                     |  | Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais. <b>(EF69AR07)</b>  |
| História            | A organização da ONU e a questão dos direitos humanos  | Conhecer e identificar relações entre textos legais sobre direitos humanos, as normas de convivência dos locais de vivência do aluno, processos de afirmação de direitos e instituições voltadas à defesa desses direitos. <b>(EF09HI16)</b>   |

### Duração

O projeto será desenvolvido em uma aula de História, uma aula de Língua Portuguesa e uma aula de Arte.

### Material necessário

- Tintas.
- Pincéis.
- Folhas de papel *kraft* ou cartolinas.

### Perfil do professor coordenador do projeto

As áreas sugeridas para integrar o desenvolvimento do projeto integrador são: História, Língua Portuguesa e Arte. Será fundamental que os coordenadores do projeto tenham simpatia e apreço pelo tema e queiram trabalhá-lo, entendendo-o como temática na formação de cidadãos conscientes de seu papel e posicionamentos num tempo de intolerâncias e discursos de ódios.

## 2º bimestre – Plano de desenvolvimento

### Desenvolvimento

#### Etapa 1 – Conhecimento

##### 1ª aula (História)

Apresentação da configuração do Projeto. Apresente a temática, as disciplinas, os professores envolvidos e a proposta do produto final – a concepção e a realização de uma pintura mural (em um muro ou parede da escola) e textos alusivos ao tema.

A parte mais conceitual será desenvolvida nas aulas de História. Discuta sobre o contexto da criação da ONU e o propósito de elaboração de um documento que abarcasse a defesa irrestrita da dignidade humana, a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Discuta os estereótipos que perpassam o conceito de direitos humanos, situação que tem levado tantas pessoas a rechaçarem a sua defesa, e realize com os alunos a leitura do texto, avaliando os princípios que regem o documento: dignidade humana, igualdade e universalidade.

Discussão das etapas relacionadas aos direitos humanos – da concepção à convenção:

- Reivindicação por parte de grupos interessados.
- Transformação em projeto de convenção por um grupo de trabalho.
- Adoção pela Assembleia Geral da ONU.
- Assinatura pelos países-membros.
- Reconhecimento como lei internacional.

Com base na análise do documento (Declaração), peça ao grupo que identifique os “sujeitos de direitos”. Esse exercício de leitura e conversa permitirá que se desconstrua a ideia equivocada de que “direitos humanos só servem para atender aos bandidos”. O que se busca é a compreensão de que a proposta visa abarcar todos os seres humanos e em diferentes esferas (moradia, saúde, liberdades: de ir e vir, de expressão, crenças).

#### Etapa 2

##### 2ª aula (Língua Portuguesa)

Trabalho de leitura e interpretação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Caso a escola tenha um código de normas e condutas éticas, analise-o também, fazendo um contraponto com o documento analisado.

#### Etapa 3

##### 3ª aula (Arte)

Faça uma roda de conversa para a definição dos grupos e temas. Sugerimos que cada grupo cuide de um tema: “sujeito de direitos” e “direitos do sujeito”. É importante que a representação contenha diferentes elementos do texto da Declaração. Caso seja possível, apresente aos alunos

## 2º bimestre – Plano de desenvolvimento

alguns murais de pintores que se dedicaram a tratar de questões relacionadas aos direitos humanos. Outra possibilidade é o trabalho detalhado da obra *Guernica*, que os alunos estudaram em uma das aulas de História neste bimestre.

### Proposta de avaliação das aprendizagens

A avaliação deve ser interpretada como um processo marcado por dinâmicas complexas. Ela ocorre em diversas etapas do desenrolar do processo de desenvolvimento da atividade, devendo ser vista como um sistema contínuo e formativo. Conscientize o grupo de que todas as etapas do projeto serão observadas. Esclareça os critérios a serem observados e avaliados: o interesse, a participação no plano individual e coletivo e o envolvimento com o projeto. Quanto ao produto final, o mural ilustrativo (muro da escola ou parede do pátio) e os textos, os professores envolvidos no projeto podem esclarecer, previamente, os critérios de avaliação, para que os alunos tenham condições de responder a todos os pontos.

### Para saber mais – aprofundamento para o professor

- **Artigo**

ADORNO, Sérgio. *Os primeiros 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU*. Disponível em: <<http://nevusp.org/wp-content/uploads/2014/08/down079.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2018.

- **Site**

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)> . Acesso em: 5 nov. 2018.

## A escalada do mal: o nazismo e o fascismo

Duração: 2 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 2, Capítulos 5 e 6

### Relevância para a aprendizagem

Nesta sequência didática, o objetivo é conhecer elementos que balizaram a ideologia antissemita e as principais leis e instituições forjadas durante o governo nazista e que levaram milhões de judeus para campos de extermínio. Para que o aluno compreenda o momento e as circunstâncias históricas que conduziram o partido nazista ao poder, nesta sequência há uma proposta de reflexão sobre a evolução dos votos recebidos pelo Partido Nazista nas eleições de 1920 e 1930, além de uma análise da proposta de governo do Partido Nazista, em 1920, e a produção de um texto que examina a evolução do antissemitismo até o holocausto.

### Objetivos de aprendizagem

- Expor os principais elementos da ideologia antissemita dos nazistas e apresentar as leis e instituições forjadas no Terceiro Reich para conduzir milhões de judeus para os campos de concentração e extermínio entre as décadas de 1930 e 1940.
- Realçar os mecanismos pelos quais a Alemanha nazista e seus colaboradores perpetraram o genocídio de judeus, eslavos e outros grupos étnicos e nacionais sobretudo a partir de meados de 1941.

### Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objetos de conhecimento  | Habilidades  |
|--|--|
| A emergência do fascismo e do nazismo<br>A Segunda Guerra Mundial<br>Judeus e outras vítimas do holocausto | <b>(EF09HI13)</b> Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – Ascensão do fascismo, nazismo e do antissemitismo

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: enfileirados, sentados de frente para o quadro e o professor.

Recursos e/ou material necessário: dicionário de Língua Portuguesa impresso; gráfico da ascensão do Partido Nazista (disponível em: <[http://histoire.museeholocauste.ca/data/timelines/gen/images/large/Chart\\_NaziPartyRise\\_ENG.jpg](http://histoire.museeholocauste.ca/data/timelines/gen/images/large/Chart_NaziPartyRise_ENG.jpg)>, acesso em: 30 set. 2018); depoimento de Félix Brull, concedido ao Museu da Pessoa em 2013 (disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/da-guerra-ao-brasil-52158>>, acesso em: 4 out. 2018); *Dicionário Aurélio on-line* (disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>>, acesso em: 5 out. 2018).

Inicie a aula realizando um breve levantamento diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos sobre o holocausto. Pergunte o que é um genocídio e o que foi o holocausto. Escute as respostas deles. A seguir, solicite-lhes que procurem no dicionário impresso ou *on-line* os significados dessas duas palavras. Leia algumas definições pesquisadas; segundo o dicionário *Aurélio on-line* (disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>>, acesso em: 18 nov. 2018): “genocídio” é o “extermínio que, feito de maneira deliberada, aniquila (mata) uma comunidade, um grupo étnico ou religioso, uma cultura e/ou civilização etc”. Já a palavra “holocausto”, segundo o mesmo dicionário, é o “genocídio que, iniciado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, vitimou judeus e outras minorias, realizado nos campos de concentração construídos pelos alemães (com a inicial maiúscula): Holocausto Judeu”.

Esclareça que genocídios consistem na tentativa de eliminar um povo por completo. Ocorreram muitos genocídios na história da humanidade. No século XX, por exemplo, houve o genocídio cometido pelos turcos contra os armênios, no contexto da Primeira Guerra Mundial; e o genocídio de Ruanda em 1994, cometido pelo grupo étnico hutus de base extremista contra o grupo minoritário tutsi.

O holocausto é o nome específico para o genocídio cometido pelos nazistas contra os judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Nesta sequência didática, será estudada a escalada da violência contra judeus e outras minorias e que culminou no holocausto.

Informe à turma que, após o final da Primeira Guerra Mundial, uma crise se abateu sobre a economia italiana. Embora fosse uma das vencedoras dessa guerra, a Itália se sentia traída pelos vencedores, uma vez que, ao contrário dos demais países, não obteve conquistas territoriais com o conflito. Foi nesse contexto que, em 1921, Benito Mussolini, um ex-combatente da Primeira Guerra, fundou o Partido Nacional Fascista Italiano (o movimento fascista já existia desde 1919). Esse partido defendia o nacionalismo, era contrário à democracia e ao comunismo bolchevique. Para os fascistas, em geral, o comunismo era um dos principais inimigos e, por isso, os comunistas deveriam ser eliminados da sociedade. Além disso, o partido defendia o militarismo e o expansionismo italiano.

Em 1922, Benito Mussolini organizou uma grande marcha fascista sobre a cidade de Roma. O rei Vitor Emanuel III convidou Mussolini para fazer parte de seu governo e, desta forma, os fascistas chegaram ao poder na Itália. A elite econômica do país e os setores militares também apoiaram a ascensão de Mussolini e dos fascistas.

## 2º bimestre – Sequência didática 1

Em 1925, todos os partidos, exceto o Fascista, se tornaram ilegais, na Itália. Diversos opositores, principalmente membros da esquerda italiana, foram perseguidos, mortos, presos ou exilados. O governo de Mussolini recebeu grande apoio do povo italiano. Um plebiscito realizado em 1929 mostrou que o governo fascista era aprovado por 98% do povo italiano.

No pós-guerra, a Alemanha, derrotada na Primeira Guerra Mundial, estava em situação ainda pior que a Itália. Politicamente passava por uma crise, pois o *kaiser* alemão havia abdicado do trono no final do conflito, sendo por consequência decretada uma república em substituição ao governo monárquico. A nova república alemã foi chamada de República de Weimar.

Do ponto de vista econômico, a Alemanha também enfrentava uma grave crise. O Tratado de Versalhes havia retirado a posse alemã de seus recursos minerais, assim como diminuído consideravelmente sua extensão territorial. Além disso, esse tratado obrigava a Alemanha a pagar enormes indenizações aos países vencedores, o que provocou grave crise econômica com hiperinflação e desemprego em massa.

O Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, conhecido como Partido Nazista, foi fundado em 1919, em pleno contexto de crise econômica e política. Foi dessa crise e da descrença na democracia que o partido cresceu. Hitler, assim como Mussolini, foi combatente na Primeira Guerra Mundial e se tornou o líder do partido no ano seguinte após sua fundação. Em 1924, a crise pela qual a Alemanha passava foi parcialmente controlada até 1929. Nesse período, o Partido Nazista não conseguiu atingir 3% dos votos nas eleições. Mas, em 1929, uma grande crise econômica se iniciou nos Estados Unidos e se espalhou para o mundo, atingindo em cheio a economia alemã. A crise gerou uma nova onda de desemprego, de inflação e de descrença na democracia. Nas eleições de 1930, os nazistas já conquistaram 18,25% dos votos. Em 1932, eles elegeram 230 membros do parlamento, um terço do total. Em 1933, Adolf Hitler foi nomeado chanceler da Alemanha.

Logo após a chegada de Hitler ao poder, o Partido Nazista iniciou a perseguição aos grupos contrários. Ainda em 1933, um incêndio no parlamento alemão foi atribuído aos comunistas, fato que deflagrou a perseguição aos comunistas e aos liberais-democratas, com mais de 100 mil pessoas presas. Em 1934, o presidente da Alemanha, Hindenburg, morreu, e Hitler passou a acumular os cargos de chanceler e presidente. Ele decretou o fechamento dos demais partidos e instaurou a ditadura nazista. A partir desse momento, nas eleições alemãs concorriam apenas os membros do partido nazista e seus aliados políticos – obviamente, simpatizantes do nazismo.

Além de eliminar a oposição política, Hitler iniciou a perseguição aos judeus. Em 1933, foram criadas leis que proibiam os judeus de exercerem atividades relacionadas à área da saúde e da educação, entre outras atividades exclusiva de profissionais liberais. Com o tempo, os judeus foram expulsos do serviço público e proibidos de frequentar certos lugares, por exemplo, teatros e eventos desportivos. Em 1935, foram publicadas as leis de Nuremberg, excluindo ainda mais os judeus da vida política e social da Alemanha, porque de acordo com essa legislação os judeus perdiam a cidadania alemã.

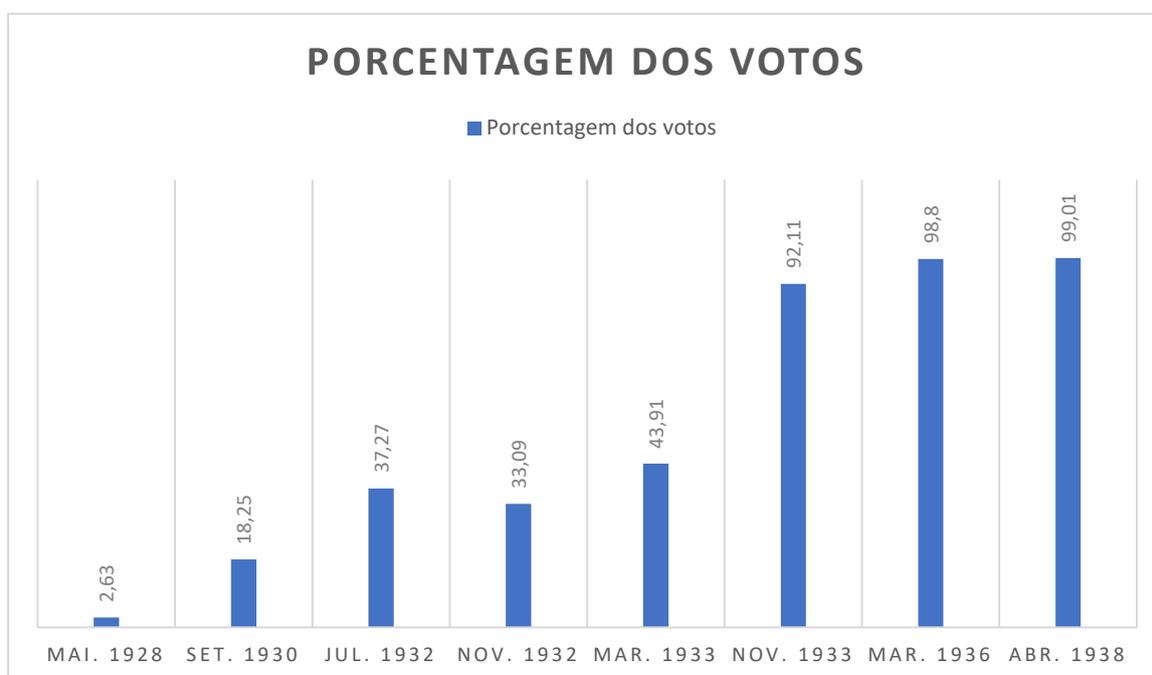
## 2º bimestre – Sequência didática 1

Em 1936, Mussolini e Hitler enviaram tropas para a Guerra Civil Espanhola, em apoio aos nacionalistas comandados pelo general Franco, também simpatizante do fascismo. A Guerra Civil Espanhola foi o prelúdio da Segunda Guerra Mundial.

Por pressão de Hitler, Mussolini, em 1938, decretou leis raciais, sendo que uma delas proibia o casamento entre italianos e judeus. Com o intuito de trabalhar a ascensão do Partido Nazista, divida a turma em duplas e entregue para cada uma um gráfico da evolução dos votos do partido entre 1919 e 1938. Em seguida, registre o questionário no quadro.

### Evolução dos votos do Partido Nazista – 1919-1938

Banco de imagens/Arquivo da editora



Fonte: Museu do Holocausto da Califórnia. Disponível em:

<[http://histoire.museeholocauste.ca/data/timelines/gen/images/large/Chart\\_NaziPartyRise\\_ENG.jpg](http://histoire.museeholocauste.ca/data/timelines/gen/images/large/Chart_NaziPartyRise_ENG.jpg)>. Acesso em: 30 set. 2018.

Para complementar as informações do gráfico, apresente também aos alunos o depoimento de Félix Brull, disponível no *site* do Museu da Pessoa (já referido na relação de recursos e/ou material a ser usado na aula).

Na sequência, aplique o questionário (a seguir) para que as duplas preencham com base nas informações que extraírem do gráfico e do depoimento.

## 2º bimestre – Sequência didática 1

### Questionário:

1. Em relação às eleições alemãs da década de 1920, o que podemos afirmar sobre os votos recebidos pelo Partido Nazista em cada eleição?
2. Quanto às eleições alemãs da década de 1930, o que é possível concluir sobre os votos recebidos pelo Partido Nazista em cada eleição? Por que isso ocorreu?
3. Com relação a atuação do partido nazista, quais afirmações foram feitas por Félix Brull em seu depoimento?
4. Por quais motivos a família de Félix Brull fugiu? O que ocorreu com o pai dele?
5. Qual o desfecho da história de Félix Brull?

### Resposta esperadas:

1. O Partido Nazista não recebeu votos na eleição de 1920. Também não recebeu votos nas eleições de maio e dezembro de 1924. Nas eleições de 1928 recebeu apenas 2,63% dos votos.
2. Na década de 1920, o Partido Nazista teve poucos votos. Após a crise de 1929, os nazistas conquistaram cerca de 40% dos votos; a partir de 1933, quando Hitler chega ao poder, os nazistas possuem quase todos os votos, isso porque foi o único partido permitido nas eleições.
3. Uma das afirmações de Félix Brull é a de que sua família foi perseguida por ter ascendência judia e por isso precisou mudar de residência inúmeras vezes durante a Segunda Guerra Mundial.
4. Félix Brull e sua família fugiram dos nazistas porque eram perseguidos por possuírem ascendência judia. Na fuga, o pai de Brull foi preso por tropas nazistas; o trecho do depoimento não mostra o que ocorreu com seu pai, apenas que continuaram a caminhada sem ele.
5. Brull conseguiu vir para o Rio de Janeiro e, depois, foi morar em São Paulo. Nessa cidade, conseguiu emprego e se fixou.

Durante a execução da atividade, passe pelas duplas e as auxilie na execução. No final da aula, recolha as atividades e devolva-as corrigidas na próxima aula. Ao final, recolha os questionários para correção. Devolva-os na próxima aula.

## Aula 2 – A máquina de morte nazista

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: enfileirados e sentados de frente para o quadro e o professor.

Recursos e/ou material necessário: dicionário; imagem *Judeus queimando na fogueira*, de 1492 (disponível em:

<<https://voxeu.org/sites/default/files/image/FromMar2011/VothFig1.jpg>>, acesso em: 1º out. 2018); folheto que compara os judeus a doenças, produzido em 1936 (disponível em:

<[https://www.ushmm.org/api/phpThumb/phpThumb.php?src=/m/img/1991.209.6\\_001-704x525.jpg&w=760&hash=dd2dbd79fff7f417a498a76d78e76a9b](https://www.ushmm.org/api/phpThumb/phpThumb.php?src=/m/img/1991.209.6_001-704x525.jpg&w=760&hash=dd2dbd79fff7f417a498a76d78e76a9b)>, acesso em: 1º de out. 2018); foto *Mulher carente e seus filhos no queto de Varsóvia*, produzida em 1941 (disponível em:

<<https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa2380>>, acesso em: 1º out. 2018); trecho de depoimento de Freddie Knoller, concedido em 1985 (disponível em: <<https://www.iwm.org.uk/history/concentration-camp-survivors-share-their-stories>>, acesso em: 1º out. 2018).

Inicie a aula devolvendo os questionários realizados na aula anterior. Aproveite o momento para fazer a correção oral do questionário, como revisão da aula anterior e introdução desta. Durante a correção, enfatize que a perseguição aos judeus era uma prática comum do Partido Nazista já nos anos iniciais. Destaque também que a crise de 1929 desestabilizou a economia alemã, dando força política e votos para os nazistas chegarem ao poder.

Informe a turma que, nesta aula, será estudada a escalada da violência contra os judeus, o que culminou no holocausto.

**Antecedentes:** a perseguição aos judeus ocorreu em toda a Europa nos séculos antes de Hitler. Durante a Idade Média, por exemplo, os ataques contra comunidades judaicas foram relativamente comuns. Esses ataques eram chamados de pogroms. Se possível, apresente a imagem *Judeus queimando na fogueira* (indicada nos recursos e material necessário). Esta imagem foi produzida em 1492 na chamada *Crônica de Nuremberg*. Ela retrata judeus sendo queimados na fogueira durante os pogroms de 1338. Durante a epidemia de peste negra, os judeus foram acusados de serem os culpados, dando origem a diversos ataques contra eles. Um dos argumentos utilizados durante a Idade Média para justificar os *pogroms* era que os judeus teriam condenado Jesus Cristo à morte, quando escolheram libertar Barrabás, ao invés dele.

**Antes de o nazismo chegar ao poder:** como estudado na aula anterior, desde o início os nazistas tinham propostas para isolar, deportar e excluir os judeus da vida social alemã. Os nazistas propunham inclusive que os judeus não deveriam ser considerados cidadãos alemães, e a lei recaía até mesmo sobre as famílias judaicas que há séculos viviam na Alemanha.

**Governo nazista antes da guerra:** ao chegar ao poder em 1933, Hitler e o Partido Nazista trataram de colocar em prática suas antigas propostas de perseguição aos judeus. Entre 1933 e o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939, foram promulgadas cerca de 400 leis contra judeus e outras minorias, como Testemunhas de Jeová, homossexuais, comunistas, eslavos, socialistas e ciganos. As Leis de Nuremberg, promulgadas em 1935, classificavam os judeus em diversos tipos, dependendo do número de ancestrais judeus e do envolvimento do indivíduo com a comunidade judaica. As leis deste período excluíram os judeus da vida política, da educação e da cultura. Além disso, as propriedades

## 2º bimestre – Sequência didática 1

judaicas foram confiscadas pelos nazistas e os judeus passaram a ser identificados com uma estrela amarela costurada na roupa. Na noite entre 9 e 10 de novembro de 1938, ocorreu na Alemanha a chamada Noite dos Cristais, em que milhares de casas e estabelecimentos de judeus foram destruídos e queimados, sinagogas foram depredadas e muitos judeus foram presos pelas tropas da polícia secreta do Estado. A Noite dos Cristais foi o primeiro grande ato de violência sistêmica contra os judeus do *Reich*.

**Propaganda:** o antissemitismo existia há muito tempo na Alemanha, mas, após a chegada do Partido Nazista ao poder, esse ódio cresceu bastante. O nazismo estimulou e oficializou o antissemitismo já existente na sociedade. Boa parte do crescimento do antissemitismo se deveu ao monopólio que o Partido Nazista estabeleceu sobre a mídia alemã. Goebbels, ministro da propaganda nazista, produziu mais de 200 filmes. Nesses filmes, muitas vezes, os judeus eram comparados a vermes, insetos e ratos. Os filmes também mostravam judeus vivendo no luxo, enquanto o povo alemão vivia na crise. Além disso, os filmes de Goebbels valorizavam a chamada “raça” ariana, valorizando aspectos dessa suposta raça. Se possível, apresente o folheto de propaganda antissemita de 1936. O folheto compara o judeu a uma doença: “Tuberculose, sífilis e câncer são curáveis. É preciso combater a maior das pragas: o judeu”. A população alemã foi sistematicamente bombardeada por esse tipo de informação. Outro importante veículo de difusão do ideário antissemita foi a educação. Os nazistas se apropriaram do sistema educacional e, através deste, também embutiram a ideologia nazista e o antissemitismo na população.

**A guerra e os guetos:** com o início da Segunda Guerra Mundial, em 1º de setembro de 1939, os nazistas optaram por isolar os judeus geograficamente, retomando uma prática medieval que era a segregação de judeus em guetos, que podiam ser abertos ou isolados por muros. Um mês após a invasão da Polônia, foi criado o primeiro deles, o de Trybunalski. Em 1940, foi criado o gueto de Varsóvia, onde cerca de 400 mil judeus viviam em espaços muito apertados, com pouca alimentação, cercados por muros. Cerca de 2/3 dos habitantes do gueto morreram antes de sua evacuação, de fome ou por doenças. Se possível, apresente a fotografia *Mulher carente com seus filhos no gueto de Varsóvia*. Essa fotografia foi feita em 1941 e mostra as condições precárias em que uma mãe e seus filhos se encontram dentro do gueto.

**A Solução Final:** na metade de 1941, a alta cúpula do Partido Nazista optou pela chamada Solução Final. Este foi o nome dado ao plano nazista de eliminação total da população judaica que fazia parte do *Reich*. Para cumprir o objetivo de exterminar os judeus e outras minorias, os nazistas utilizaram várias estratégias. A primeira foi o fuzilamento, técnica que se mostrou ineficaz por ser muito lenta, custosa e traumática para os soldados. Outras técnicas foram experimentadas, como a execução de judeus em baús de caminhões com gás carbônico proveniente do motor. O último método adotado foi a construção de campos de extermínio utilizando câmaras de gás. Os campos de extermínio eram verdadeiras indústrias especializadas em exterminar seres humanos. Cerca de três milhões de judeus morreram nesses locais; outros três milhões morreram fuzilados, enforcados ou por más condições de sobrevivência nos guetos durante a guerra.

## Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual. Em um primeiro momento, espera-se que o aluno identifique os principais elementos da ideologia antissemita dos nazistas e apresente as instituições forjadas no Terceiro *Reich* para conduzir milhões de judeus aos campos de concentração e extermínio entre as décadas de 1930 e 1940. Em um segundo momento, é esperado que o aluno conheça os mecanismos pelos quais a Alemanha nazista e seus colaboradores perpetraram o genocídio de judeus, eslavos e outros grupos étnicos e nacionais, sobretudo a partir de meados de 1941. Na resolução do questionário, é esperado que o aluno compreenda que o Partido Nazista chegou ao poder por causa do sucesso que obteve na eleições.

Proponha que cada aluno elabore um glossário de conceitos em seu caderno, escrito com as próprias palavras, a ser montado ao longo do ano. Com essa atividade, será possível identificar conteúdos que não foram assimilados ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática, os alunos podem inserir em seu glossário o significado dos seguintes conceitos:

- Genocídio
- Holocausto
- Gueto
- Propaganda Nazista
- Solução Final
- Câmara de Gás
- Campo de Extermínio
- Campo de Concentração

## Questões para auxiliar na aferição

1. Leia as afirmativas abaixo e, depois, assinale a alternativa **correta**.

I – A Itália, derrotada na Primeira Guerra Mundial, aderiu ao fascismo por causa da grave crise econômica decorrente do Tratado de Versalhes.

II – Hitler e Mussolini, líderes do Partido Nazista e do Partido Fascista, respectivamente, foram combatentes na Primeira Guerra Mundial.

III – Holocausto é o nome pelo qual é conhecido o genocídio judeu na Segunda Guerra Mundial.

- a) Todas as alternativas estão corretas.
- b) Apenas as alternativas I e III estão corretas.
- c) Apenas as alternativas II e III estão corretas.
- d) Apenas a alternativa III é correta.

## 2º bimestre – Sequência didática 1

2. Associe a coluna da esquerda à da direita.

|                        |   |
|------------------------|---|
| 1 – Noite dos Cristais | A – Nome dado ao plano de extermínio sistemático dos judeus.  |
| 2 – Guetos             | B – Local onde os judeus eram isolados geograficamente. Existiam dois tipos, abertos e fechados.            |
| 3 – <i>Pogroms</i>     | C – Primeiro ataque sistemático violento a instituições e pessoas judias na Alemanha.                       |
| 4 – Solução Final      | D – Massacres cometidos contra minorias. Durante a Idade Média foram relativamente comuns contra os judeus. |

### Gabarito das questões

1. A alternativa correta é a letra **c**.
2. 1C, 2B, 3D e 4A.

## A valorização da cultura afro-brasileira durante a Era Vargas

Duração: 2 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 2, Capítulo 7

### Relevância para a aprendizagem

O principal objetivo desta sequência didática é analisar a política de valorização da cultura nacional durante a Era Vargas, tendo como principal referência as ações do Estado na promoção da cultura afro-brasileira nos anos 1930 e 1940, sobretudo da capoeira, do samba e do carnaval. Nesta sequência didática, o aluno fará a análise de uma fonte iconográfica e de dois textos relacionados ao samba e à capoeira.

### Objetivos de aprendizagem

- Analisar a política de valorização da cultura nacional durante a Era Vargas, tendo como principal referência as ações do Estado na promoção da cultura afro-brasileira nas décadas de 1930 e 1940.
- Identificar, de modo especial, as principais ações estatais de promoção do samba, do carnaval e da capoeira nesse período.
- Identificar os elementos que demonstram, por outro lado, a persistência nos anos 1930 e 1940 do preconceito e do racismo na sociedade brasileira.

### Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objetos de conhecimento  | Habilidades   |
|--|---|
| A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição<br><br>Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações | <b>(EF09HI03)</b> Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – Governo Vargas e o reconhecimento da capoeira

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: enfileirados e sentados de frente para o quadro e o professor.

Recursos e/ou material necessário: reprodução da aquarela *Negros lutando*, de August Earle, produzida em 1824 (disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252956/1/Santos\\_GilbertdeOliveira\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252956/1/Santos_GilbertdeOliveira_M.pdf)>, acesso em: 3 out. 2018, p. 54, figura 19); cópia do texto *Capoeira se torna patrimônio cultural brasileiro* (disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/2067>>, acesso em: 5 out. 2018).

Inicie a aula realizando um levantamento diagnóstico do conhecimento prévio do grupo. Pergunte à turma como os africanos influenciaram a cultura brasileira. Escute as respostas e complemente com as informações que considerar necessárias. Comente a influência na língua portuguesa, mostrando que diversas palavras utilizadas no Brasil atual têm origem africana, por exemplo: cafuné, caçula e abadá. Na culinária, também há esta influência: acarajé, vatapá e o bobó são de origem africana; assim como muitos ingredientes utilizados na culinária brasileira: coco, amendoim, azeite de dendê e café.

Informe os alunos que, nesta sequência didática, eles vão estudar a capoeira e o samba, um esporte e um ritmo musical que receberam forte influência africana. Estudarão também como o governo de Getúlio Vargas utilizou tais manifestações culturais para elaborar uma identidade nacional.

Existem divergências entre os historiadores sobre a origem da capoeira, mas, para a maioria deles, a capoeira foi uma manifestação desenvolvida pelos escravos africanos no Brasil, sendo uma expressão cultural tipicamente brasileira. Existem três estilos principais de capoeira: a capoeira de Angola, que conta com diversos jogadores, geralmente oito, e que possui um ritmo mais lento, com os golpes sendo “jogados” mais próximos ao chão; a capoeira regional, jogada com ritmo e músicas mais aceleradas; e a capoeira contemporânea, que mistura aspectos dos outros dois tipos e é a mais jogada atualmente.

Apresente a obra *Negros lutando*, de August Earle, de 1824. Informe ao grupo o nome e o ano da aquarela e depois escreva no quadro as seguintes perguntas: “Quem são as pessoas representadas na imagem?”; “O que estas pessoas estão fazendo?”; “Quem é a pessoa que pula a cerca?”; “Quais seriam seus objetivos? Por quê?”. Dê 15 minutos para os alunos responderem individualmente ao questionário no caderno e, após esse tempo, solicite que alguns voluntários compartilhem suas respostas com os colegas. Espera-se que eles percebam que os personagens estão “lutando” capoeira. Duas pessoas, em pé, lutam, enquanto outra pessoa, do lado direito, toca um instrumento de percussão. Peça-lhes que se atentem ao fato de que um policial pula a cerca, com o olhar dirigido aos capoeiristas.

Aproveite o momento para explicar que, durante o Brasil Império (1822-1889) e a Primeira República Brasileira (1889-1930), a capoeira era considerada crime. O Código Penal de 1890, por exemplo, considerava a capoeira um crime punível com prisão.

## 2º bimestre – Sequência didática 2

Vargas se tornou presidente do Brasil em 1930, dando início ao Governo Provisório e, em 1934, foi promulgada uma nova Constituição, tendo início o período Constitucional. Mas, em 1937, alegando um suposto plano comunista de golpe de Estado, o chamado Plano Cohen, Getúlio Vargas deu um golpe, criando o Estado Novo, a ditadura varguista.

Explique à turma que, com a chegada de Vargas ao poder, em 1930, o tratamento dado pelo governo à capoeira mudou. Isso ocorreu principalmente no Estado Novo. Naquele período, buscando criar uma identidade nacional, o Estado recorreu a modalidades da cultura popular, como o futebol, o samba e a capoeira.

Tendo em vista que a consolidação de uma nação ocorre a partir da afirmação de nexos de identidade, Vargas recorreu a essas manifestações populares na tentativa de forjar uma unidade nacional. No projeto nacionalista de Vargas incluía-se a exaltação de manifestações tipicamente brasileiras, afastando-se dos padrões europeus, dominantes até então.

Em 1937, ano inicial do Estado Novo, por meio do Alvará nº 111, Manoel dos Reis Machado, conhecido como Mestre Bimba, foi o primeiro capoeirista a ter autorização para inaugurar uma academia de capoeira, na Bahia. Mestre Bimba já tinha uma academia desde 1932, mas ela só foi reconhecida como tal em 1937. Em 1940, foi publicado um novo Código Penal e neste a capoeira não era mais considerada crime. Mestre Bimba é considerado o inventor da capoeira regional e um de seus principais popularizadores.

Mas, ao mesmo tempo que Getúlio Vargas reconheceu e legalizou a capoeira, seu governo passou a controlá-la. Antes de 1937, a capoeira era praticada em locais públicos, longe da fiscalização das autoridades. A partir do Estado Novo, a capoeira passou a ser praticada em academias, sob autorização e fiscalização do Estado. Informe à turma que o governo Vargas é considerado um marco de mudança na forma de tratamento dado pelo Estado e pela sociedade brasileira à capoeira. Mesmo assim, as perseguições e os preconceitos contra essa prática continuaram.

Somente em 2008 foi que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) reconheceu a capoeira como patrimônio cultural imaterial e, dessa forma, o Estado brasileiro passou a se comprometer com a preservação e a divulgação da capoeira, no Brasil e no exterior.

Divida a turma em duplas e disponibilize para cada uma o texto *Capoeira se torna patrimônio cultural brasileiro*, publicado no site do IPHAN em 8 de julho de 2008. Em seguida, escreva o questionário a seguir no quadro e solicite às duplas que o respondam em uma folha.

### Questionário

1. Qual é o tema central da matéria do IPHAN?
2. Com o reconhecimento da capoeira como patrimônio cultural imaterial, o que muda para a capoeira e os capoeiristas?

## 2º bimestre – Sequência didática 2

3. Ao tombar a capoeira, o Estado brasileiro reconhece a sua importância. Isso sempre foi assim? Explique.
4. Durante a Era Vargas, iniciou-se o processo de valorização da capoeira. Explique os possíveis objetivos de Vargas ao valorizar a capoeira.
5. Atualmente, a capoeira é considerada patrimônio cultural imaterial brasileiro. Qual a importância do tombamento da capoeira?

### Respostas esperadas

1. O tema central da matéria é o tombamento da capoeira. Em 2008, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional reconheceu a capoeira como patrimônio cultural imaterial do Brasil.
2. Segundo o texto, o instrumento legal possibilita a implementação de estudos e políticas públicas para divulgação e valorização da capoeira. Ainda segundo a matéria, o tombamento possibilita a criação de previdência especial para os velhos mestres; o estabelecimento de um programa de incentivo desta manifestação no mundo; a criação de um Centro Nacional de Referência da Capoeira; e o plano de manejo da biriba – madeira utilizada na fabricação do instrumento –, assim como de outros recursos naturais.
3. Não, como foi estudado nesta aula, a capoeira, durante o período colonial e imperial, era perseguida pelas autoridades. Em 1890, por exemplo, o Código Penal estabelecia a prática da capoeira como crime punido com detenção.
4. Vargas pretendia criar uma identidade nacional baseada em um sentimento de unidade, por meio da qual os brasileiros compartilhariam das mesmas manifestações culturais. Por isso sua campanha exaltava alguns elementos da cultura popular, como o futebol, a capoeira e o samba.
5. A importância do tombamento da capoeira é o de preservar suas tradições; além disso, existe maior divulgação deste esporte, o que faz com que mais pessoas passem a praticá-lo. Outra vantagem do tombamento da capoeira foi a criação de uma previdência para antigos mestres capoeiristas.

Durante o trabalho com o questionário, passe pelos grupos, auxiliando-os. No final da aula, recolha os questionários para devolvê-los corrigidos na aula seguinte.

## 2º bimestre – Sequência didática 2

### Aula 2 – Vargas, a difusão do samba e a Rádio Nacional

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: enfileirados e sentados de frente para o quadro e o professor.

Recursos e/ou material necessário: dicionário; reprodução da pintura *Cerimônia de dança no Brasil*, produzida em 1630, por Zacharias Wagener (disponível em: <<https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/ZWagner1.jpg>>, acesso em: 3 out. 2018); *História da Rádio Nacional* (disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/radio-nacional>>, acesso em: 7 out. 2018).

Inicie a aula fazendo uma correção oral do questionário, aproveitando o momento para efetuar uma revisão do que foi estudado na aula anterior. Retome e enfatize que a capoeira era considerada crime, no Brasil, durante o Império e a Primeira República. Porém, no governo Vargas, principalmente durante o Estado Novo, a capoeira foi reconhecida oficialmente como uma manifestação cultural brasileira. Explique à turma que nesta aula será estudada a relação do governo Vargas com o samba e a importância da Rádio Nacional na divulgação desse símbolo da nacionalidade brasileira.

Esclareça ao aluno que o samba é fruto da evolução de diversos estilos musicais. Muitos relatos do Brasil Colônia (1500-1822) indicam a existência de batuques e batucadas já naquele período. Nessas batucadas, praticadas por escravos e negros forros, eram tocados tambores, além de palmas e cantos. O samba é a evolução dessas batucadas. No final do século XIX, o samba parecido com o que conhecemos hoje já era praticado na Bahia e no Rio de Janeiro. Assim como a capoeira, o samba sofreu forte repressão policial na Primeira República. Nesse período, a polícia prendia pessoas que estivessem em rodas de samba, porque eram consideradas praticantes de vadiagem, sofrendo penas semelhantes às impostas aos capoeiristas.

Durante seu governo, Getúlio Vargas, assim como fez com a capoeira, reconheceu o samba como autêntica música popular com o objetivo de forjar uma identidade nacional que contasse com a forte participação e adesão popular. Em 1939, durante a ditadura varguista, foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que possuía duas funções principais: fazer propaganda do governo Vargas e censurar manifestações contrárias ao governo ou ao ideal de Estado varguista. Dessa forma, o chamado samba-exaltação teve apoio do DIP, principalmente por meio da Rádio Nacional. A Rádio Nacional foi fundada em 1936, no Rio de Janeiro, com capital da Companhia Estrada de Ferro São Paulo-Rio Grande, empresa do estadunidense Percival Farquhar. Por meio do Decreto-Lei nº 2.073, Getúlio Vargas estatizou a Rádio Nacional em 1940.

Em 1941, a Rádio Nacional apresentou a primeira novela radiofônica brasileira, *Em busca da felicidade*, que era transmitida três vezes por semana: segundas, quartas e sextas-feiras. Ainda em 1941 a Rádio Nacional começou a apresentar o *Repórter Esso*, cujo *slogan* era anunciado logo na abertura: “testemunha ocular da História”. A Rádio Nacional também criou programas de auditório e variedades que iam ao ar nas tardes de sábado e domingo, um tipo de programação hoje ainda comum nos canais de televisão no Brasil. Nas décadas de 1930 e 1940 o rádio era o veículo de comunicação mais importante e era através dele que Getúlio Vargas acessava as famílias brasileiras. Esse período ficou conhecido como Era do Rádio.

## 2º bimestre – Sequência didática 2

A Rádio Nacional era transmitida para quase todo o país e, no final de 1942, com novos equipamentos, passou a ser transmitida para a Europa, Ásia e América e África. Foi por meio da Rádio Nacional que o samba foi difundido por todo o território nacional.

Mas não eram todos os sambistas que eram reconhecidos pelo governo. Os sambas que celebravam o trabalho, as belezas do Brasil, o governo e seu ideário, eram valorizados e exaustivamente apresentados na rádio. Por outro lado, o chamado samba-malandro, que exaltava a malandragem e a vagabundagem, foi fortemente censurado pelo DIP.

A partir de 1932, o carnaval carioca passou a ser reconhecido pelo prefeito do Rio de Janeiro, Pedro Ernesto, na época capital da República. As Escolas de Samba até então não faziam parte do calendário turístico da cidade. Pedro Ernesto, aliado a Vargas, reconheceu as Escolas de Samba. Em retribuição a Liga das Escolas de Samba determinou em seus regulamentos que, nos desfiles, os sambas tivessem temas históricos e nacionalistas. Desse modo, prefeitura e Escolas de Samba reconheceram interesses mútuos.

Solicite que a turma faça um círculo e, depois, disponibilize-lhes o texto *Projeto nacionalista de Vargas se beneficiou do samba*. Faça uma leitura compartilhada e, na sequência, organize uma roda de conversa sobre o texto. Inicie a atividade fazendo perguntas como: “Este texto vai ao encontro do que estudamos nas aulas?”; “Quais eram os objetivos de Vargas ao reconhecer o samba como autêntica música brasileira?”; “Qualquer tipo de samba era aprovado pelo DIP?”. Conduza a conversa aproveitando o momento para retomar os conteúdos trabalhados nesta Unidade, como a utilização de manifestações populares para a construção da identidade nacional; a importância do DIP na construção da identidade nacional, censurando músicas contrárias aos objetivos do Estado; a divulgação de músicas e artistas que se encaixavam no modelo de Estado adotado por Vargas.

No final da roda de conversa, solicite que, em casa, cada aluno escreva uma dissertação com o título “Manifestações populares, governo Vargas e a criação da identidade nacional”. No texto, o aluno deverá destacar o papel do Estado durante o governo Vargas, em relação à capoeira, ao samba e ao carnaval, manifestações populares estudadas nesta sequência didática.

### Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento de cada aluno. É esperado que o aluno identifique a política de valorização da cultura nacional durante a Era Vargas, tendo como principal referência as ações do Estado para a promoção da cultura afro-brasileira nos anos 1930 e 1940. Também é esperado que o aluno, a partir do questionário, compreenda a importância do tombamento da capoeira como patrimônio cultural brasileiro. Na roda de conversa e a partir da dissertação, espera-se que o aluno compreenda como Vargas reconheceu o samba e outras manifestações culturais populares no seu projeto nacionalista e de criação da identidade nacional.

## 2º bimestre – Sequência didática 2

A aferição de aprendizagem deve ser contínua e conceitual. Proponha que cada aluno elabore um glossário de conceitos em seu caderno, escrito com as próprias palavras, a ser montado ao longo do ano. Com essa atividade, será possível identificar conteúdos que não foram assimilados ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática, os alunos podem inserir em seu glossário o significado dos seguintes conceitos:

- Capoeira
- Rádio Nacional
- Estado Novo
- Era do Rádio

### Questões para auxiliar na aferição

1. Leia as afirmações a seguir e, depois, assinale a alternativa **correta**.

I – A capoeira e o samba foram utilizados por Getúlio Vargas, sobretudo durante o Estado Novo, como forma de criar uma identidade nacional e de aproximação com as classes populares.

II – Durante o governo Vargas, todas as formas de samba foram valorizadas. Dessa forma, o samba não sofreu qualquer tipo de censura.

III – Durante o Estado Novo, a capoeira, que antes era praticada nas ruas, passou a ser praticada em academias, facilitando o controle do Estado.

- a) Todas as afirmativas são verdadeiras.
- b) Apenas as afirmativas II e III são verdadeiras.
- c) Apenas as alternativas I e III são verdadeiras.
- d) Apenas a alternativa III é verdadeira.

2. O que era o DIP? Como atuava? Responda utilizando como referência o exemplo do samba.

### Gabarito das questões

1. A alternativa correta é a letra **c**.
2. O DIP era o Departamento de Imprensa e Propaganda, órgão criado por Vargas em 1940, durante o Estado Novo. O DIP atuava de duas formas: primeiro, fazendo propaganda do governo e exaltando seus valores. No caso do samba, o samba-exaltação, que valorizava o trabalho e a nação, foi valorizado e muito divulgado pelo governo Vargas. Por outro lado, o DIP censurava práticas culturais contrárias ao governo e seus valores. No caso do samba, o samba-malandro, que defendia a malandragem e a vagabundagem, era censurado pelo governo.

## Governo Vargas e a questão indígena

Duração: 2 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 2, Capítulo 7

### Relevância para a aprendizagem

Esta sequência didática tem por objetivo analisar a política governamental das décadas de 1930 e 1940 com relação à proteção e integração das comunidades indígenas à sociedade brasileira. É também objetivo desta sequência didática que o aluno compreenda o sentido e os resultados da Expedição Roncador-Xingu, realizada em 1943, sob o patrocínio do Estado Novo, pelos irmãos Claudio, Leonardo e Orlando Villas-Bôas.

### Objetivos de aprendizagem

- Analisar a política governamental nas décadas de 1930 e 1940 de proteção e integração das comunidades indígenas à sociedade brasileira.
- Conhecer os objetivos e resultados da Expedição Roncador-Xingu, realizada em 1943, pelos irmãos Claudio, Leonardo e Orlando Villas-Bôas, sob o patrocínio do Estado Novo.

### Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objetos de conhecimento                           | Habilidades   |
|---|---|
| A questão indígena durante a República (até 1964) | <b>(EF09HI07)</b> Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – Governo Vargas e a questão indígena

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: enfileirados e sentados de frente para o quadro e o professor.

Recursos e/ou material necessário: Decreto- lei Nº1.794/39 (disponível em:

<[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1794-22-novembro-1939-411595-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1794-22-novembro-1939-411595-publicacaooriginal-1-pe.html)

[publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1794-22-novembro-1939-411595-publicacaooriginal-1-pe.html)>, acesso em: 7 out. 2018); mapa da população urbana em 1940 (disponível em:

<[https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/images/3242\\_4361\\_093033\\_46991.gif](https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/images/3242_4361_093033_46991.gif)>, acesso em: 8 out. 2018);

tabela da população brasileira em 1940 (disponível em:

<[https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1940\\_1996.shtm](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1940_1996.shtm)>, acesso em: 8 out. 2018);

informações sobre o Rio Xingu (disponível em:

<[http://www.paraturismo.pa.gov.br/vejamaissolepraia/zingu/rio\\_xingu](http://www.paraturismo.pa.gov.br/vejamaissolepraia/zingu/rio_xingu)>, acesso em: 8 out. 2018);

informações sobre o povo xavante (disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xavante>>, acesso em: 8 out.

2018); informações sobre o povo xerente (disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xerente>>, acesso em:

8 out. 2018); informações sobre a Marcha para o oeste (disponível em:

<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Brasilia/ConquistaOeste>>, acesso em: 8 out. 2018); informações

sobre a Expedição Roncador-Xingu (disponível em: <[https://www.unifesp.br/reitoria/dci/entreteses/item/1916-onde-](https://www.unifesp.br/reitoria/dci/entreteses/item/1916-onde-tudo-comecou)

[tudo-comecou](https://www.unifesp.br/reitoria/dci/entreteses/item/1916-onde-tudo-comecou)>, acesso em: 8 out. 2018); Linha do tempo do Xingu (disponível em:

<<https://xingumais.org.br/historia/1938-1985-marcha-para-oeste-1938-1985?id=498>>, acesso em: 8 out. 2018);

*Relatório Figueiredo* (disponível em: <[http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-](http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/relatorio-figueiredo)

[trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/relatorio-figueiredo](http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/violacao-dos-direitos-dos-povos-indigenas-e-registro-militar/relatorio-figueiredo)>, acesso em: 8 out. 2018);

informações sobre a Terra Indígena do Xingu (disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xingu>>, acesso

em: 8 out. 2018); SARAIVA, Márcia Pires. “Uma pedagogia para os indígenas: a política indigenista de Getúlio Vargas no

Estado Novo”. *Revista Margens*. v. 7, n. 9 (2013): Dossiê Educação Ambiental, Universidade Federal do Pará, p. 213-229.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/download/2778/2909>>. Acesso em: 11 out.

2018.

Inicie a aula realizando um breve levantamento diagnóstico do conhecimento prévio da turma. Pergunte aos alunos se eles sabem quando é comemorado o Dia do Índio, o que essa data representa e quando foi criada. Escute as respostas e, em seguida, complemente com as informações que considerar necessárias. Esclareça que o Dia do Índio é comemorado em 19 de abril, e que este dia foi instituído por Getúlio Vargas através de um decreto (nº 5540), em 1943. Vargas acatou a decisão do Congresso Indigenista Interamericano, realizado no México em abril de 1940, que indicou aquela data como o Dia do Índio. Informe que a criação do Dia do Índio foi apenas uma das diversas medidas tomadas por Vargas em relação às populações indígenas. Nesta aula, será analisada a política governamental das décadas de 1930 e 1940 relacionada à proteção e integração das comunidades indígenas à sociedade brasileira.

Explique à turma que, ainda na Primeira República, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio, (SPI), mas, desde a sua fundação, o SPI expressava uma visão de tutela do indígena, impondo a ele a cultura hegemônica e não-indígena e forçando-o a se integrar à sociedade brasileira. A partir de 1930, essa visão do Estado brasileiro sobre o indígena sofreu mudanças. Nesse período houve o reconhecimento oficial da cultura indígena e dos povos indígenas como os autênticos ancestrais dos brasileiros. Em novembro de 1939, foi aprovado o decreto-lei nº 1.794/39, criando o Conselho Nacional de Proteção ao Índio, o CNPI. Leia para a turma o principal artigo do decreto de 1939:

## 2º bimestre – Sequência didática 3

“Ao Conselho Nacional de Proteção aos Índios compete, de um modo geral, o estudo de todas as questões que se relacionem com a assistência e proteção aos selvícolas, seus costumes e línguas.”

Decreto- lei nº 1.794/39. Fonte: Câmara Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1794-22-novembro-1939-411595-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 out. 2018.

Destaque que o CNPI tinha como principais objetivos estudar a cultura indígena e relacionar esses estudos à proteção dos indígenas.

A partir de 1937, com o Estado Novo, o governo Vargas iniciou uma política de ocupação do interior do Brasil, que ficou conhecida como Marcha para o Oeste. O governo buscava expandir as fronteiras agrícolas e povoar imensos territórios vazios demograficamente. Leia para a turma o trecho do memorando do Ministério de Guerra expedido em 13 de novembro de 1939:

“O problema da proteção aos índios se acha intimamente ligado à questão da colonização pois se trata, do ponto de vista material, de orientar e interessar os indígenas no cultivo do solo. Para que se tornem úteis ao país e possam colaborar com as populações civilizadas que se dedicam às atividades agrícolas”.

Trecho do documento disponível em: SARAIVA, Márcia Pires. “Uma pedagogia para os indígenas: a política indigenista de Getúlio Vargas no Estado Novo”, p. 217.

Essa política de expansão para o oeste estava pautada na construção de estradas e cidades. Nessa marcha, muitos povos indígenas foram contatados e cada um deles reagiu de uma forma diferente em relação aos colonizadores. Os xavantes, que vivem ainda hoje no Mato Grosso, foram contatados por volta de 1940 e resistiram à colonização do SPI. Houve muitos conflitos, resultando na morte de funcionários do SPI e de indígenas. Além disso, muitos indígenas morreram por epidemias provocadas pelo contato com os não-indígenas. Atualmente, os xavantes afirmam que foram eles que pacificaram o homem branco, e não o contrário. Eles dizem que resolveram conversar com o governo a partir da década de 1940. Dessa forma, os xavantes se consideram mais fortes do que o homem branco, criando outra interpretação da história.

Após a parte expositiva da aula, solicite aos alunos que produzam, individualmente, um breve texto com o título “A colonização do interior, o contato com os indígenas e os objetivos do governo Vargas nesse processo”. É previsto que o aluno relacione a expansão para o oeste com base na construção de estradas e cidades, com o contato com os indígenas. Também é esperado que o aluno aponte que o objetivo de Vargas era o de integrar as sociedades indígenas ao projeto de nação brasileira que estava sendo implementado em seu governo.

Divida a turma em seis grupos e explique que, no final desta aula, eles terão como tarefa para casa organizar a apresentação a ser feita na próxima aula. Depois, sorteie um tema para cada grupo:

## 2º bimestre – Sequência didática 3

1. Geografia: fauna da região da Serra do Roncador e da bacia do rio Xingu; populações nativas (xavantes, xerentes e karajás).
2. Demografia brasileira em 1940.
3. Marcha para o Oeste.
4. Expedição Roncador-Xingu.
5. Irmãos Villas-Bôas.
6. Relatório Figueiredo.
7. Terra Indígena do Xingu na atualidade.

Expectativa para as apresentações:

1. A região da Serra do Roncador é uma região de cerrado que abriga diversas espécies de animais, como, por exemplo, tamanduá, ema e tatu. Já a bacia do rio Xingu é uma região de floresta amazônica, onde habitam onça-pintada, macaco-aranha e anta. Os povos xerentes, karajás e xavantes são povos falantes de línguas do tronco linguístico macro-jê. Esses povos se organizam em grandes aldeias com, às vezes, mais de 2 mil habitantes. Eles foram contatados pelo governo nas décadas de 1940 e 1950.
2. Em 1940, o Brasil possuía uma população com pouco mais de 40 milhões de habitantes, sendo que a maior parte desta população habitava as áreas litorâneas. O governo acreditava existir um “vazio demográfico” no interior do território. Com o processo de expansão para o interior, diversos povos indígenas foram contatados.
3. A Marcha para o Oeste teve início durante o Estado Novo (1937-1945) e tinha como principal objetivo ocupar o interior do Brasil. Foi baseada na construção de estradas e cidades. Diversas expedições foram organizadas com o objetivo de explorar e ocupar o interior, sendo a mais famosa delas a Roncador-Xingu. Um dos objetivos da Marcha era tornar a região produtora agrícola.
4. Foi uma expedição que tinha por objetivo explorar o interior do Brasil, sobretudo a região dos atuais estados do Mato Grosso e Pará. No início, a expedição teve liderança militar mas, com o tempo, os irmãos Villas-Bôas assumiram o seu comando. A expedição entrou em contato com dezenas de povos indígenas e foi responsável pela fundação de postos que acabaram se tornando cidades, como a cidade atual de Nova Xavantina.
5. Os três irmãos Villas-Bôas, Leonardo, Orlando e Cláudio, integraram a expedição Roncador-Xingu como sertanistas e, com o tempo, se tornaram os comandantes da expedição. Os irmãos foram os principais idealizadores e defensores da criação do Parque Nacional Indígena do Xingu, que ocorreu em 1961. Eles viveram na região por quase 40 anos e atualmente são considerados símbolos na luta em defesa dos indígenas. A política indigenista dos irmãos Villas-Bôas era baseada na proteção aos indígenas e a suas culturas.

## 2º bimestre – Sequência didática 3

6. Nesse relatório, com mais de 7 mil páginas, diversas denúncias foram feitas contra o Serviço de Proteção ao Índio (SPI); ele foi concluído por um promotor público em 1967. Entre os crimes cometidos por funcionários do SPI estavam a venda de terras indígenas, massacres contra essas populações, uso de indígenas como escravos, abusos sexuais e corrupção. O relatório foi responsável pelo fim do SPI e pela criação da Fundação Nacional do Índio, a FUNAI.
7. Foi criada em 1961 pelo governo federal. Vivem na região da Terra Indígena do Xingu cerca de 5 mil indígenas, agrupados em 16 etnias. Atualmente há uma complexa relação de trocas entre essas etnias. Essa unidade agrega tanto o caráter de proteção dos territórios e das culturas indígenas que nela habitam quanto o de preservação ambiental. Invasões de terras por madeireiros, garimpeiros e pescadores estão entre os principais problemas da Terra Indígena do Xingu, na atualidade. Outro grave problema são as queimadas na região que, muitas vezes, atingem a unidade. A partir do século XXI, a construção de hidrelétricas, como a de Belo Monte, também alterou a vida das populações do Xingu.

Após os grupos estarem organizados e cientes dos temas, oriente-os sobre a produção. Se possível, forneça os *links* do material de referência para os grupos. Solicite que façam a apresentação para os demais alunos utilizando cartazes contendo informações em texto e imagens.

### Aula 2 – A Expedição Roncador-Xingu - Apresentações

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: divididos em sete grupos.

Recursos e/ou material necessário: Caderno, lápis, borracha e caneta.

Inicie a aula solicitando que os grupos se apresentem na ordem numérica dos temas. Solicite também que, durante a apresentação, os alunos individualmente realizem registros no caderno sobre os principais conteúdos apresentados por cada grupo. Durante as apresentações, faça as correções e apontamentos que considerar pertinentes. Informe à turma que no final da aula será realizada uma atividade relacionada às apresentações.

Ao final da última apresentação, estabeleça uma relação entre os trabalhos apresentados. Antes da Expedição Roncador-Xingu, essa região era habitada por povos indígenas como os xavantes, karajás e xerentes. Em 1940, a maior parte da população brasileira vivia no litoral, fato que levou o governo Vargas a iniciar a Marcha para o Oeste, ou seja, a colonização do interior do Brasil. A Expedição Roncador-Xingu foi uma expedição feita para atingir tal propósito. Com o tempo, os três irmãos Villas-Bôas – Claudio, Orlando e Leonardo – se tornaram os líderes desta expedição, sendo decisivos nos rumos da expedição, que passou a contatar pacificamente os indígenas.

Após 1964, com a ditadura militar, a política indigenista muda. E, em 1967, fica pronto um relatório do governo brasileiro, que ficou conhecido como *Relatório Figueiredo*. Neste relatório, o SPI é denunciado como conivente com diversas práticas criminosas cometidas por latifundiários e contrárias aos indígenas, como massacres, roubo de terra, escravização e estupros. Ainda em 1967 o SPI é extinto e cria-se a FUNAI, existente até hoje. Atualmente a Terra Indígena do Xingu é uma das maiores terras indígenas do mundo, sendo habitada por mais de 5 mil indígenas.

## 2º bimestre – Sequência didática 3

Para encerrar, solicite aos alunos que, individualmente, produzam uma dissertação com o tema “Expedição Roncador-Xingu, causas e consequências”. Durante o desenvolvimento do texto, passe pela sala e auxilie-os a elaborar a dissertação, caso surjam dúvidas. No final da aula, recolha as atividades e devolva-as corrigidas na próxima aula.

### Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual. Em um primeiro momento, espera-se que ele seja capaz de compreender a política governamental dos anos 1930 e 1940 de proteção e integração das comunidades indígenas à sociedade brasileira. Em um segundo momento, é esperado que identifique os objetivos e resultados da Expedição Roncador-Xingu realizada em 1943, sob o patrocínio do Estado Novo, pelos irmãos Claudio, Leonardo e Orlando Villas-Bôas.

A aferição de aprendizagem deve ser contínua e conceitual. Proponha que cada aluno elabore um glossário de conceitos em seu caderno, escrito com as próprias palavras, a ser montado ao longo do ano. Com essa atividade, será possível identificar conteúdos que não foram assimilados ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática, os alunos podem inserir em seu glossário o significado dos seguintes conceitos:

- Etnia
- Demografia
- Tronco linguístico
- Terra indígena

### Questões para auxiliar na aferição

1. Leia as afirmações a seguir e, depois, assinale a alternativa **correta**.

I – A Expedição Roncador-Xingu utilizou largamente a força para conquistar terra indígenas.

II – A Expedição Roncador-Xingu contou com a liderança dos irmãos Villas-Bôas, que defendiam a estratégia de não violência contra os indígenas.

III – O Relatório Figueiredo, concluído em 1967, denunciou o SPI por ser conivente com diversos crimes praticados contra os indígenas. Em 1967, o SPI é extinto e, no seu lugar, criada a FUNAI.

- a) Apenas a alternativa I é verdadeira.
- b) Apenas as alternativas I e II são verdadeiras.
- c) Apenas as alternativas II e III são verdadeiras.
- d) Apenas as alternativas I e III são verdadeiras.

## 2º bimestre – Sequência didática 3

2. Explique o que foi a Marcha para o Oeste no governo Vargas, quais seus objetivos e suas principais consequências.

### Gabarito das questões

1. A alternativa correta é a letra **c**.
2. Em 1940, o Brasil tinha a esmagadora maioria da sua população morando no litoral, sendo que no interior existia um vazio demográfico. Com o objetivo de ocupar e desenvolver o interior do Brasil, o governo Vargas iniciou a Marcha para o Oeste. Nessa marcha, muitos indígenas foram contatados, entre eles os diversos povos que hoje fazem parte da Terra Indígena do Xingu. A Expedição Roncador-Xingu foi uma das mais importantes e, como resultado dela, temos a criação da Terra Indígena do Xingu, em 1961.

|                   |              |                       |
|-------------------|--------------|-----------------------|
| <b>Escola:</b>    |              |                       |
| <b>Professor:</b> |              |                       |
| <b>Estudante:</b> |              |                       |
| <b>Turma:</b>     | <b>Data:</b> | <b>Conceito/Nota:</b> |

1. Leia o texto a seguir.

Não é necessário entrar em detalhes da história do entreguerras para ver que o acordo de Versalhes não podia ser a base de uma paz estável. Estava condenado desde o início, e, portanto, outra guerra era praticamente certa.

HOBBSBAM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- a) Com base no texto, identifique qual é a “outra guerra” citada no texto escrito pelo historiador Eric Hobsbawm.

---

---

- b) Explique a relação entre o acordo de Versalhes, assinado em 1919, e a iminência da “outra guerra” citada pelo autor.

---

---

---

---

2. Leia o trecho a seguir.

Entre 1930 e 1945, seu governo implantou as bases e a estrutura da legislação trabalhista, sindical e previdenciária brasileira – e, apesar de transformada, ela chegaria aos dias atuais. Mas, como toda estratégia política, essa também tinha dois lados, e o preço a pagar era a restrição da liberdade política.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 383.

Explique de que modo os trabalhadores tiveram sua liberdade sindical restringida durante o Governo Vargas.

---

---

---

---

3. Leia o texto abaixo e, em seguida, observe a imagem.

### Declaração Universal dos Direitos Humanos

Artigo 2º: Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

UNICEF. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 2 out. 2018.

Rowland Scherman/IIP Photo Archive/NARA.  
Administração Nacional de Arquivos e Registros, College Park, EUA



Martin Luther King em seu famoso discurso "Eu tenho um sonho", durante a passeata de 28 de agosto de 1963, em Washington, Estados Unidos.

Marque a alternativa que melhor relaciona o texto e a imagem.

- a) A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi fundamental no combate às desigualdades pelo mundo, sobretudo no que diz respeito ao racismo. Nessa mesma lógica de igualdade entre os indivíduos, Martin Luther King foi fundamental na luta contra o racismo nos Estados Unidos.
- b) A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi importante apenas na luta contra as desigualdades sociais, mas combater os problemas relacionados ao racismo não estava entre suas metas. Martin Luther King, pelo contrário, foi um ativista na luta contra o racismo nos Estados Unidos.
- c) A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi criada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, mas na prática não surtiu nenhum efeito; assim como Martin Luther King teve sua atuação bastante limitada, e sua luta contra o racismo também não deu resultados significativos.
- d) A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi essencial na luta contra o racismo pelo mundo. Já Martin Luther King se preocupou em combater as desigualdades sociais, visto que nos Estados Unidos o racismo era quase inexistente durante o século XX.

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
2º bimestre – Avaliação

4. Leia os textos abaixo.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos**

Artigo 1º – Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

UNICEF. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 1º out. 2018.

**Art. 1º O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM**

[...] integrante da estrutura da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, criado pela Lei nº 7.353, de 29 de agosto de 1985, tem por finalidade, respeitadas as demais instâncias decisórias e as normas de organização da administração federal:

I - formular e propor diretrizes para a ação governamental voltada à promoção dos direitos das mulheres; e

II - atuar no controle social de políticas públicas de igualdade de gênero.

BRASIL. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2014/Decreto/D8202.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Decreto/D8202.htm)>. Acesso em: 1º out. 2018

Com base no cenário político mundial em 1960, explique por que mesmo com a existência da Declaração Universal dos Direitos do Homem, documentos como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher foram criados em diversos países.

---

---

---

---

5. Leia o trecho abaixo:

[...] em seus primeiros cem dias (*the hundred days*), o New Deal propôs uma vasta gama de medidas regulatórias e programas de emergência de geração de emprego e renda.

LIMONCIC, F. A grande transformação da economia americana: o New Deal.

In: LIMONCIC, F.; MARTINHO, F. *A Grande Depressão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 205-206.

As medidas promovidas por Franklin Roosevelt comentadas no trecho se caracterizaram pelo(a):

- a) enrijecimento da Lei Seca.
  - b) construção de grandes obras públicas.
  - c) fortalecimento do liberalismo econômico.
  - d) ausência de alianças entre governo e iniciativa privada.
6. Entre os pontos em comum entre o fascismo e o nazismo, podemos apontar a:
- a) defesa da nação, o pacifismo e uma política de não agressão.
  - b) valorização de um Estado forte e anticomunista.
  - c) exaltação da revolução bolchevique e o militarismo.
  - d) luta pela democracia e o apoio da grande burguesia.
7. Sobre o evento conhecido como holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial, pode-se dizer que:
- a) ocasionou na morte de milhões de judeus e, em menor escala, na morte de outros grupos nos campos de extermínio construídos por alemães.
  - b) contou com a participação dos Estados Unidos, que auxiliou na vitória nazista e fascista.
  - c) foi uma resposta ao ataque japonês a Pearl Harbor, o qual criou excedente de prisioneiros.
  - d) resultou do pacto de não agressão entre Hitler e Stalin.

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
2º bimestre – Avaliação

8. Leia o trecho a seguir:

Hitler, em discursos exaltados, denunciava o capitalismo e condenava aqueles que haviam se aliado aos bolcheviques, comunistas, marxistas e ao Exército Vermelho russo para participar da revolução. Tendo escrito em seu manifesto autobiográfico de 1925, *Mein Kampf*, que “a personificação do Diabo como símbolo de todo o mal toma a forma do judeu em carne e osso”, ele prometeu eliminar judeus e outros povos “indesejáveis” da Alemanha, no que descreveu como “solução final”.

HOLDEN, Wendy. *Os bebês de Auschwitz*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2017. p. 23.

O sentimento de aversão aos judeus, que embasaram as políticas raciais praticadas contra os judeus desde a ascensão do governo nazista, recebe o nome de:

- a) socialismo.
- b) luteranismo.
- c) negacionismo.
- d) antissemitismo.

9. Leia o trecho abaixo:

A construção da imagem de Getúlio como protetor dos trabalhadores ganhou forma pelo recurso a várias cerimônias e ao emprego intensivo dos meios de comunicação. Dentre as cerimônias, destacam-se as comemorações de 1º de maio, realizadas a partir de 1939 no estádio do Vasco da Gama, em São Januário – o maior estádio do Rio de Janeiro na época. Somente em 1944 as comemorações se deslocariam para o Pacaembu, em São Paulo. Nesses encontros, que reuniam grande massa de operários e o povo em geral, Getúlio iniciava seu discurso com o famoso “Trabalhadores do Brasil” e anunciava alguma medida muito aguardada de alcance social.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2015. p. 320.

Considerando seus conhecimentos sobre a Era Vargas, é possível afirmar que uma das consequências das reformas trabalhistas foi a

- a) instituição de férias remuneradas aos operários.
- b) flexibilização da jornada de trabalho.
- c) concessão de salários maiores às mulheres.
- d) ampliação da autonomia dos sindicatos em relação ao Ministério do Trabalho.

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
2º bimestre – Avaliação

10. Leia o trecho:

Ainda concentrada em poucas cidades, a classe operária e suas organizações sindicais e políticas não foram protagonistas principais dos eventos políticos que culminaram na queda da Primeira República, mas era um fator de tensão social a ser considerado no novo regime. Não por acaso, uma das primeiras medidas burocráticas do Governo Provisório foi a criação do Ministério do Trabalho, em 1931.

NAPOLITANO, Marcos. *História do Brasil República: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 95.

Além das mudanças nas leis trabalhistas, o Governo Provisório promoveu importantes avanços políticos, atendendo à expectativa de grupos que lutavam pela

- a) extensão do direito de voto às mulheres, reivindicação das sufragistas.
- b) erradicação do analfabetismo, reivindicação das classes médias urbanas.
- c) realização da reforma agrária, reivindicação dos movimentos sociais do campo.
- d) criação de um sistema de saúde privado, reivindicação dos profissionais médicos.

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
2º bimestre – Gabarito

1. Leia o texto a seguir.

Não é necessário entrar em detalhes da história do entreguerras para ver que o acordo de Versalhes não podia ser a base de uma paz estável. Estava condenado desde o início, e, portanto, outra guerra era praticamente certa.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

- Com base no texto, identifique qual é a “outra guerra” citada no texto escrito pelo historiador Eric Hobsbawm.
- Explique a relação entre o acordo de Versalhes, assinado em 1919, e a iminência da “outra guerra” citada pelo autor.

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A emergência do fascismo e do nazismo<br>A Segunda Guerra Mundial<br>Judeus e outras vítimas do holocausto  |  |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI13)</b> Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).  |  |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta  | <b>Capítulo</b>  | 5 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>   | No item <b>a</b> , o aluno identifica corretamente que a “outra guerra” se trata da Segunda Guerra Mundial. No item <b>b</b> , ele mostra compreender as consequências que o acordo de Versalhes gerou para a Alemanha –, a curto prazo, desemprego, miséria e inflação; a longo prazo, o fortalecimento de projetos autoritários, como o nazismo, que prometiam, além da revanche, devolver a dignidade à Alemanha. Com isso, abre-se espaço para uma nova Grande Guerra. |   |
|  | <b>50%</b>  | O aluno responde corretamente a um dos itens da questão: <b>a</b> ou <b>b</b> .  |   |
|  | <b>0%</b>   | O aluno apresenta resposta incorreta ou deixa em branco os dois itens da questão.  |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | O objetivo da questão é relacionar o Tratado de Versalhes na Primeira Guerra Mundial à eclosão da Segunda Guerra. Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, retome as cláusulas desse tratado e o contexto entreguerras, explicando também a ascensão do nazismo na Alemanha. Exiba para a turma trechos pré-selecionados do filme <i>A onda</i> (direção de Dennis Gansel, Estados Unidos, 2008) e, em seguida, empreenda um debate sobre como a intolerância é incentivada em regimes autoritários, como o fascismo e o nazismo. |  |   |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 2º bimestre – Gabarito

2. Leia o trecho a seguir.

Entre 1930 e 1945, seu governo implantou as bases e a estrutura da legislação trabalhista, sindical e previdenciária brasileira – e, apesar de transformada, ela chegaria aos dias atuais. Mas, como toda estratégia política, essa também tinha dois lados, e o preço a pagar era a restrição da liberdade política.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 383.

Explique de que modo os trabalhadores tiveram sua liberdade sindical restringida durante o Governo Vargas.

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O período varguista e suas contradições<br>A emergência da vida urbana e a segregação espacial<br>O trabalhismo e seu protagonismo político   |   |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI06)</b> Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).   |   |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta  | <b>Capítulo</b>   | 7 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>   | O aluno compreende que as conquistas trabalhistas durante o Governo Vargas foram acompanhadas pelo fim da liberdade dos sindicatos. Esses, para atuarem legalmente, deveriam ser reconhecidos oficialmente pelo Ministério do Trabalho, que podia fiscalizar suas atividades e, inclusive, destituir sua diretoria. Além disso, os sindicatos foram proibidos de fazer propaganda política. |   |
|  | <b>50%</b>  | O aluno responde apenas que houve o fim da liberdade dos sindicatos, mas não explica de que modo isso ocorreu.  |   |
|  | <b>0%</b>   | O aluno apresenta uma resposta incorreta, apontando formas de restrição à liberdade política dos trabalhadores que não ocorreram durante o Governo Vargas (ou deixa a questão em branco).   |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | O objetivo da questão é levar o aluno a refletir sobre as reformas trabalhistas promulgadas durante o Governo Vargas e suas consequências para os trabalhadores. Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, divida-a em grupos, que serão responsáveis pela pesquisa da atuação sindical de uma categoria profissional. Na atividade, os grupos devem observar as causas defendidas por cada sindicato. Ao fim, reúna os grupos em um debate coletivo e colaborativo sobre as funções do sindicato na sociedade brasileira, buscando relacionar a discussão com o contexto das reformas trabalhistas no Governo Vargas. |   |   |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
2º bimestre – Gabarito

3. Leia o texto abaixo e, em seguida, observe a imagem.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos**

Artigo 2º: Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

UNICEF. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 2 out. 2018.

Rowland Scherman/IIP Photo Archive/NARA.  
Administração Nacional de Arquivos e Registros, College Park, EUA



Martin Luther King em seu famoso discurso "Eu tenho um sonho", durante a passeata de 28 de agosto de 1963, em Washington, Estados Unidos.

Marque a alternativa que melhor relaciona o texto e a imagem.

- a) A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi fundamental no combate às desigualdades pelo mundo, sobretudo no que diz respeito ao racismo. Nessa mesma lógica de igualdade entre os indivíduos, Martin Luther King foi fundamental na luta contra o racismo nos Estados Unidos.
- b) A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi importante apenas na luta contra as desigualdades sociais, mas combater os problemas relacionados ao racismo não estava entre suas metas. Martin Luther King, pelo contrário, foi um ativista na luta contra o racismo nos Estados Unidos.
- c) A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi criada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, mas na prática não surtiu nenhum efeito; assim como Martin Luther King teve sua atuação bastante limitada, e sua luta contra o racismo também não deu resultados significativos.
- d) A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi essencial na luta contra o racismo pelo mundo. Já Martin Luther King se preocupou em combater as desigualdades sociais, visto que nos Estados Unidos o racismo era quase inexistente durante o século XX.

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 2º bimestre – Gabarito

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos  |  |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI16)</b> Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.  |  |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo</b>  | 8 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | Tanto a Declaração Universal dos Direitos do Homem quanto Martin Luther King foram imprescindíveis no combate ao racismo, o que é corretamente analisado pela alternativa. |   |
|  | <b>b</b>  | A Declaração Universal dos Direitos do Homem não pretendia combater apenas as desigualdades sociais.   |   |
|  | <b>c</b>  | A Declaração Universal dos Direitos do Homem foi fundamental e a atuação de King foi uma das mais importantes da história na luta contra o racismo.                        |   |
|  | <b>d</b>  | Martin Luther King lutou sim contra a desigualdade social, mas seu foco era o combate ao racismo.  |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | É essencial que o aluno tenha a dimensão tanto da importância da Declaração Universal dos Direitos do Homem quanto da atuação de Martin Luther King no combate ao racismo nos Estados Unidos para que seja possível correlacioná-las. Dessa forma, caso os alunos apresentem rendimento insuficiente na questão, exiba trechos do filme <i>Selma – uma luta pela igualdade</i> (direção de Ava DuVernay, Estados Unidos, 2014). Depois, discuta as impressões dos alunos sobre os trechos assistidos, relacionando a discussão com o texto e a imagem da questão. |  |   |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
2º bimestre – Gabarito

4. Leia os textos abaixo.

**Declaração Universal dos Direitos Humanos**

Artigo 1º – Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

UNICEF. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)>. Acesso em: 1º out. 2018.

**Art. 1º O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM**

[...] integrante da estrutura da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República, criado pela Lei nº 7.353, de 29 de agosto de 1985, tem por finalidade, respeitadas as demais instâncias decisórias e as normas de organização da administração federal:

I - formular e propor diretrizes para a ação governamental voltada à promoção dos direitos das mulheres; e

II - atuar no controle social de políticas públicas de igualdade de gênero.

BRASIL. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2014/Decreto/D8202.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Decreto/D8202.htm)>. Acesso em: 1º out. 2018

Com base no cenário político mundial em 1960, explique por que mesmo com a existência da Declaração Universal dos Direitos do Homem, documentos como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher foram criados em diversos países.

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 2º bimestre – Gabarito

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos  |  |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI16)</b> Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.  |  |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta  | <b>Capítulo</b>  | 8 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>   | O aluno consegue relacionar a importância dos direitos universais aliados às práticas nacionais e regionais no sentido de garantia de efetivação dos direitos das mulheres, incentivado principalmente pelos movimentos feministas da década de 1960.                                |   |
|  | <b>50%</b>  | O aluno compreende a importância dos direitos das mulheres, mas não consegue entender a importância de instituições como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher na garantia de efetivação dos direitos e principalmente sua relação aos movimentos feministas da década de 1960. |   |
|  | <b>0%</b>   | O aluno não compreende que existe desigualdade em relação às mulheres e aos homens e não entende a necessidade de uma instituição ou um conselho, como é o caso do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, que combate essas discrepâncias.  |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso o aluno não consiga relacionar a necessidade de criação de instituições ou órgãos que garantam a efetivação dos direitos das mulheres, como é o caso do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, faça uma análise mais ampla sobre o assunto em sala de aula, apresentando, a partir de uma aula dialogada, os órgãos criados para garantir direitos de minorias, como é o caso de instituições que têm por objetivo lutar contra o racismo. O mesmo vale para instituições que lutam contra a desigualdade entre homens e mulheres. De acordo com a Declaração Universal de Direitos Humanos, assim como na Constituição Brasileira de 1988, todos são iguais em direitos e deveres, mas nem sempre isso acontece, nesse sentido fica mais compreensível a necessidade de conselhos como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. |  |   |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 2º bimestre – Gabarito

5. Leia o trecho abaixo:

[...] em seus primeiros cem dias (*the hundred days*), o New Deal propôs uma vasta gama de medidas regulatórias e programas de emergência de geração de emprego e renda.

LIMONCIC, F. A grande transformação da economia americana: o New Deal.

In: LIMONCIC, F.; MARTINHO, F. *A Grande Depressão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 205-206.

As medidas promovidas por Franklin Roosevelt comentadas no trecho se caracterizaram pelo(a):

- a) enrijecimento da Lei Seca.
- b) construção de grandes obras públicas.
- c) fortalecimento do liberalismo econômico.
- d) ausência de alianças entre governo e iniciativa privada.

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A crise capitalista de 1929  |   |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI12)</b> Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.   |   |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha   | <b>Capítulo</b>   | 4 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>   | Ao contrário, o governo de Roosevelt acabou com a Lei Seca.   |   |
|  | <b>b</b>   | Com a intenção de criar empregos e reativar a economia, arruinada com a crise de 1929, Roosevelt incentivou a construção e a conservação de obras públicas.   |   |
|  | <b>c</b>   | Apesar de o liberalismo ser facilmente associado aos Estados Unidos, Roosevelt, com o New Deal, adotou a intervenção governamental na economia, como forma de sair da crise econômica.  |   |
|  | <b>d</b>   | Além de fazer alianças com empresários para a realização de obras públicas, Roosevelt criou um órgão que teria como objetivo viabilizar acordos entre empresários, trabalhadores e governo, regulamentando preços e a concorrência e estabelecendo algumas normas trabalhistas. |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | O objetivo da questão é avaliar se os estudantes compreendem as medidas empenhadas por Roosevelt no New Deal para conter a crise iniciada em 1929. Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, peça ao aluno que pesquise, em grupos de quatro ou cinco integrantes, notícias de jornais brasileiros de 1929 sobre a atitude do governo norte-americano e, em seguida, elabore a mesma atividade para a crise de 2008. Ao final, promova uma discussão buscando uma comparação entre as duas crises. Sugira que a pesquisa dos jornais seja feita no <i>site</i> da Hemeroteca Digital Brasileira, da Biblioteca Nacional (disponível em: < <a href="http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/">http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/</a> >, acesso em: 16 nov. 2018). Aconselhe os grupos a delimitarem a pesquisa por data e por palavra-chave. |   |   |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 2º bimestre – Gabarito

6. Entre os pontos em comum entre o fascismo e o nazismo, podemos apontar a:
- defesa da nação, o pacifismo e uma política de não agressão.
  - valorização de um Estado forte e anticomunista.
  - exaltação da revolução bolchevique e o militarismo.
  - luta pela democracia e o apoio da grande burguesia.

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A emergência do fascismo e do nazismo<br>A Segunda Guerra Mundial<br>Judeus e outras vítimas do holocausto  |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI13)</b> Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).  |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo</b> 5   |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | Apesar de os ideários nazista e fascista defenderem a nação acima dos interesses individuais, o pacifismo não é uma de suas características. Pelo contrário, para alcançar seus objetivos, tanto Hitler quanto Mussolini estavam dispostos a lançar mão de qualquer recurso, mesmo a opressão e a violação de direitos humanos.   |
|  | <b>b</b>  | O Estado forte era visto como um meio de promover a união nacional e acabar com os conflitos de classe. O anticomunismo se traduzia na perseguição dos partidos de esquerda e de seus militantes e nos esforços para barrar a expansão do comunismo dentro da Europa.   |
|  | <b>c</b>  | O militarismo era, de fato, uma característica comum entre o nazismo e o fascismo, já que a guerra e o armamentismo eram vistos como caminhos para salvar a nação. No entanto, é incorreto dizer que a defesa da revolução bolchevique era um traço característico dos ideários nazista e fascista. Ao contrário, a expansão do comunismo era fortemente combatida tanto por Hitler quanto por Mussolini. |
|  | <b>d</b>  | Na Alemanha, de fato, os nazistas receberam o apoio da burguesia, interessada em conter o avanço do comunismo. No entanto, a democracia era vista pelos líderes nazistas e fascistas como um regime decadente, incapaz de manter a ordem e de resolver as desigualdades sociais.  |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | O objetivo da questão é apontar as semelhanças entre o nazismo e o fascismo. Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, apresente vídeos com legendas em português dos discursos de Hitler e de Mussolini, disponíveis na internet. Depois, discuta com os alunos as semelhanças e as diferenças entre os dois líderes em relação ao que mostra o vídeo, por exemplo, debata sobre os gestos, as roupas que eles usam, o local em que realizam o discurso, o tipo de público, etc. Por fim, analise as reações das plateias que assistem a cada um dos discursos. |   |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 2º bimestre – Gabarito

7. Sobre o evento conhecido como holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial, pode-se dizer que:
- ocasionou na morte de milhões de judeus e, em menor escala, na morte de outros grupos nos campos de extermínio construídos por alemães.
  - contou com a participação dos Estados Unidos, que auxiliou na vitória nazista e fascista.
  - foi uma resposta ao ataque japonês a Pearl Harbor, o qual criou excedente de prisioneiros.
  - resultou do pacto de não agressão entre Hitler e Stalin.

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A emergência do fascismo e do nazismo<br>A Segunda Guerra Mundial<br>Judeus e outras vítimas do holocausto   |  |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI13)</b> Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).   |  |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha   | <b>Capítulo</b>  | 6 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>   | Holocausto é o nome dado ao extermínio em massa da população judaica da Europa, promovida, sobretudo, pelo governo nazista alemão no contexto da Segunda Guerra Mundial.   |   |
|  | <b>b</b>   | Os Estados Unidos faziam parte das potências aliadas e, portanto, eram contrários às potências do Eixo, entre elas a Alemanha nazista. Dessa forma, os Estados Unidos não contribuíram com a Alemanha, que também não saiu vitoriosa do conflito |   |
|  | <b>c</b>   | O ataque a Pearl Harbor resultou em pouquíssimos prisioneiros japoneses, os quais não foram enviados aos campos de extermínio como os judeus na Alemanha nazista.  |   |
|  | <b>d</b>   | A quebra do pacto de não agressão pela Alemanha não foi a responsável direta pelo holocausto, como proposto pela alternativa.  |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | O objetivo da questão é avaliar a compreensão dos alunos sobre as políticas de extermínio nazistas. Caso a turma apresente rendimento insuficiente, retome o conteúdo sobre o holocausto e sobre as políticas raciais instituídas à época tanto na Alemanha quanto na Itália. Discuta as consequências da guerra para os sobreviventes. Outra dica é trabalhar com textos escritos por judeus que viveram no contexto da Segunda Guerra Mundial, como o <i>Diário de Anne Frank</i> ou os romances e contos de Primo Levi. |  |   |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 2º bimestre – Gabarito

8. Leia o trecho a seguir:

Hitler, em discursos exaltados, denunciava o capitalismo e condenava aqueles que haviam se aliado aos bolcheviques, comunistas, marxistas e ao Exército Vermelho russo para participar da revolução. Tendo escrito em seu manifesto autobiográfico de 1925, *Mein Kampf*, que “a personificação do Diabo como símbolo de todo o mal toma a forma do judeu em carne e osso”, ele prometeu eliminar judeus e outros povos “indesejáveis” da Alemanha, no que descreveu como “solução final”.

HOLDEN, Wendy. *Os bebês de Auschwitz*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2017. p. 23.

O sentimento de aversão aos judeus, que embasaram as políticas raciais praticadas contra os judeus desde a ascensão do governo nazista, recebe o nome de:

- a) socialismo.
- b) luteranismo.
- c) negacionismo.
- d) antissemitismo.

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A emergência do fascismo e do nazismo<br>A Segunda Guerra Mundial<br>Judeus e outras vítimas do holocausto  |   |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI13)</b> Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).  |   |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo</b>   | 6 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | O socialismo pode ser compreendido como um conjunto de teorias que condena o sistema capitalista e as desigualdades sociais dele decorrentes e propõe novas formas de organização da sociedade. O nazismo nasce e se fortalece em oposição ao socialismo. |   |
|  | <b>b</b>  | O luteranismo é uma doutrina religiosa, formulada no contexto do Renascimento e das reformas protestantes, com base nas ideias pregadas por Martinho Lutero.  |   |
|  | <b>c</b>  | O negacionismo pode ser compreendido como uma opinião expressa por diversos simpatizantes do nazismo que negam a existência do genocídio dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial.   |   |
|  | <b>d</b>  | O antissemitismo é o sentimento de aversão aos judeus, que marca a perseguição racista contra esse povo. Com as leis racistas, o antissemitismo torna-se política de Estado da Alemanha nazista.  |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | O objetivo da questão é avaliar o conhecimento dos estudantes sobre os conceitos históricos relativos ao nazismo, ao fascismo e à Segunda Guerra Mundial. Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, procure selecionar um livro ou filme sobre esse aspecto e discuti-lo ou projetá-lo em sala de aula. São muitos os livros e filmes que abordam a questão do antissemitismo, todos sendo uma boa ferramenta para discussão. Por meio das questões abordadas na obra, debata as leis raciais e suas consequências para a população judaica. É possível também discutir outros episódios de contestação de relatos históricos, como ocorre no Brasil em relação à ditadura militar, debatendo as consequências desse momento histórico em nossa sociedade. |   |   |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 2º bimestre – Gabarito

9. Leia o trecho abaixo:

A construção da imagem de Getúlio como protetor dos trabalhadores ganhou forma pelo recurso a várias cerimônias e ao emprego intensivo dos meios de comunicação. Dentre as cerimônias, destacam-se as comemorações de 1º de maio, realizadas a partir de 1939 no estádio do Vasco da Gama, em São Januário – o maior estádio do Rio de Janeiro na época. Somente em 1944 as comemorações se deslocariam para o Pacaembu, em São Paulo. Nesses encontros, que reuniam grande massa de operários e o povo em geral, Getúlio iniciava seu discurso com o famoso “Trabalhadores do Brasil” e anunciava alguma medida muito aguardada de alcance social.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2015. p. 320.

Considerando seus conhecimentos sobre a Era Vargas, é possível afirmar que uma das consequências das reformas trabalhistas foi a

- a) instituição de férias remuneradas aos operários.
- b) flexibilização da jornada de trabalho.
- c) concessão de salários maiores às mulheres.
- d) ampliação da autonomia dos sindicatos em relação ao Ministério do Trabalho.

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O período varguista e suas contradições<br>A emergência da vida urbana e a segregação espacial<br>O trabalhismo e seu protagonismo político   |   |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI06)</b> Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).   |   |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo</b>   | 7 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) regulamentou o direito às férias remuneradas.   |   |
|  | <b>b</b>  | A CLT, ao contrário, limitou a jornada de trabalho semanal a 44 horas por semana, com o máximo de 8 horas por dia.  |   |
|  | <b>c</b>  | A CLT não definiu, entre seus artigos, salários diferentes para mulheres e homens.  |   |
|  | <b>d</b>  | Durante o Governo Vargas, a liberdade dos sindicatos foi bastante restringida. Eles deveriam ser reconhecidos oficialmente pelo Ministério do Trabalho, que podia fiscalizar suas atividades e, inclusive, destituir sua diretoria. Além disso, os sindicatos foram proibidos de fazer propaganda política. |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | O objetivo da questão é avaliar a compreensão dos alunos sobre as reformas trabalhistas varguistas. Sendo assim, o erro na questão aponta para o desconhecimento dos avanços trabalhistas promovidos pela CLT. Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, além de uma exposição sobre as mudanças trazidas pela CLT em uma aula expositiva dialogada, proponha uma atividade em que os alunos façam uma pequena pesquisa, como tarefa de casa, sobre alterações propostas nas leis de trabalho, como a atual reforma trabalhista. Solicite que o resultado da pesquisa sobre a CLT ontem e hoje seja transformado em um texto dissertativo, que deve ser registrado no caderno. |   |   |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 2º bimestre – Gabarito

10. Leia o trecho:

Ainda concentrada em poucas cidades, a classe operária e suas organizações sindicais e políticas não foram protagonistas principais dos eventos políticos que culminaram na queda da Primeira República, mas era um fator de tensão social a ser considerado no novo regime. Não por acaso, uma das primeiras medidas burocráticas do Governo Provisório foi a criação do Ministério do Trabalho, em 1931.

NAPOLITANO, Marcos. *História do Brasil República: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 95.

Além das mudanças nas leis trabalhistas, o Governo Provisório promoveu importantes avanços políticos, atendendo à expectativa de grupos que lutavam pela

- extensão do direito de voto às mulheres, reivindicação das sufragistas.
- erradicação do analfabetismo, reivindicação das classes médias urbanas.
- realização da reforma agrária, reivindicação dos movimentos sociais do campo.
- criação de um sistema de saúde privado, reivindicação dos profissionais médicos.

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Anarquismo e protagonismo feminino   |  |   |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI09)</b> Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.   |  |   |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha   | <b>Capítulo</b>  | 7 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>   | No Brasil, o movimento de mulheres sufragistas lutava pelo direito de voto, conquistado em 1932 e confirmado na Constituição de 1934. Essa mudança veio junto de outras no Código Eleitoral, aprovadas pelo então presidente Getúlio Vargas. |   |
|  | <b>b</b>   | Apesar de ter havido investimentos na educação durante o Governo Vargas, não houve a erradicação do analfabetismo. Este, aliás, continua sendo um desafio a ser enfrentado no setor da educação.   |   |
|  | <b>c</b>   | Os problemas no campo ficaram em segundo plano durante o Governo Vargas, que nunca realizou a reforma agrária.   |   |
|  | <b>d</b>   | Durante o Governo Provisório, foi criado um sistema público de saúde com o objetivo de combater epidemias e endemias.  |   |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso a turma apresente dificuldades para responder à questão, retome as discussões sobre a luta das mulheres no início do século XX pelo direito ao voto. Debata sobre por que as mulheres lutariam pelo voto e quais eram as suas outras reivindicações naquele período. Por fim, peça ao aluno que faça uma pesquisa acerca da participação atual da mulher na vida política não somente como eleitora, mas como candidata a cargos como vereadora, deputada estadual e federal, governadora e presidente da República. Oriente-o a fazer um levantamento sobre quantas mulheres foram eleitas para o Congresso Federal (Câmara dos Deputados e Senado) nas últimas eleições. Por fim, conversem sobre os resultados obtidos com a pesquisa. |  |   |

## 2º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

|                   |
|-------------------|
| <b>Escola:</b>    |
| <b>Professor:</b> |
| <b>Turma:</b>     |

| Expectativa de aprendizagem  | [Aluno]                  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global. <b>(EF09HI12)</b>   | <input type="checkbox"/> |
| Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). <b>(EF09HI13)</b> | <input type="checkbox"/> |
| Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). <b>(EF09HI13)</b> | <input type="checkbox"/> |
| Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. <b>(EF09HI03)</b>  | <input type="checkbox"/> |
| Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade). <b>(EF09HI06)</b>          | <input type="checkbox"/> |
| Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. <b>(EF09HI07)</b>  | <input type="checkbox"/> |

## 2º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

|  |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. <b>(EF09HI08)</b>   | <input type="radio"/> |
| Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. <b>(EF09HI09)</b>   | <input type="radio"/> |
| Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. <b>(EF09HI14)</b>   | <input type="radio"/> |
| Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. <b>(EF09HI15)</b>   | <input type="radio"/> |
| Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. <b>(EF09HI16)</b> | <input type="radio"/> |
| Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. <b>(EF09HI28)</b>  | <input type="radio"/> |
| Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. <b>(EF09HI31)</b>  | <input type="radio"/> |

### Legenda:

-  **Excedeu:** o estudante compreende, aplica e amplia consistentemente os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Atingiu plenamente:** o estudante compreende e aplica os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Atingiu parcialmente:** o estudante começou a compreender e aplicar os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Não atingiu:** o estudante não compreendeu os principais conceitos ou processos da habilidade.

## 2º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

Questões para nortear as discussões sobre a aprendizagem dos estudantes nas reuniões pedagógicas da escola

1. O aluno foi capaz de analisar a crise capitalista de 1929, identificando seus desdobramentos em relação à economia global?
2. O aluno conseguiu descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto)?
3. Tendo estudado os fatos históricos relacionados à segunda metade do século XX o aluno foi capaz de identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados?
4. O aluno mostrou-se apto em identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade)?
5. O aluno conseguiu identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes?
6. Ao estudar a temática do imigrante, negro e indígena, o aluno foi capaz de identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
7. Ao estudar o período Vargas e as reformas sociais, o aluno mostrou-se capaz de relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais?
8. Após estudar os principais fatos ligados às grandes guerras do século XX e as lutas sociais de diferentes grupos, o aluno conseguiu identificar as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra, compreendendo os propósitos dessa organização?
9. Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

## 2º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

Principais conquistas apresentadas pela turma

---

---

---

---

Principais dificuldades apresentadas pela turma

---

---

---

---

Conteúdo a ser retomado no início do próximo bimestre

---

---

---

---

## 2º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

Ações de acompanhamento de aprendizagem para os alunos com maior dificuldade

---

---

---

---

Outras observações relevantes

---

---

---

---

---

---

## 3º bimestre – Plano de desenvolvimento

O plano de desenvolvimento apresentado neste bimestre tem o objetivo de explicitar os objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhados no 3º bimestre e sua disposição no Livro do Estudante, bem como sugerir práticas de sala de aula que contribuam na aplicação da metodologia adotada.

### 1. Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

Abaixo, apresentamos uma tabela que relaciona objetos de conhecimento com as respectivas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela fornece condições ao professor para que se oriente na administração dos conteúdos do Livro do Estudante, tendo em vista as propostas com base nos objetos de conhecimento e as habilidades estabelecidas para o 3º bimestre do 9º ano.

| Referência no material didático                           | Objetos de conhecimento   | Habilidades  |
|---|---|--|
| <b>Capítulo 9</b><br>Movimentos sociais na década de 1960 | O colonialismo na África.<br>As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos   | Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. <b>(EF09HI14)</b>   |
|   | A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos  | Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. <b>(EF09HI16)</b> |
|   | A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos<br>A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia  | Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. <b>(EF09HI28)</b>  |
|   | Os processos de descolonização na África e na Ásia  | Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. <b>(EF09HI31)</b>  |
|   | Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo<br>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade<br>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional | Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. <b>(EF09HI36)</b>  |
| <b>Capítulo 10</b><br>Movimentos de emancipação na África | O colonialismo na África<br>As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africano e asiático  | Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. <b>(EF09HI14)</b>   |
|   | A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos  | Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. <b>(EF09HI16)</b> |
|   | A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos<br>A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia  | Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. <b>(EF09HI28)</b>  |
|   | Os processos de descolonização na África e na Ásia  | Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. <b>(EF09HI31)</b>  |

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p><b>Capítulo 11</b><br/>Conflitos no Oriente</p>  | <p>O colonialismo na África<br/>As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africano e asiático</p>   | <p>Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. <b>(EF09HI14)</b></p>   |
|   | <p>A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos</p>  | <p>Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. <b>(EF09HI15)</b></p>   |
|   | <p>A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos<br/>A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia</p>   | <p>Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. <b>(EF09HI16)</b></p> |
|   | <p>Os processos de descolonização na África e na Ásia</p>  | <p>Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. <b>(EF09HI28)</b></p>  |
|   | <p>Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo<br/>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade<br/>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional</p> | <p>Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. <b>(EF09HI31)</b></p>  |
|   | <p>Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo<br/>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade<br/>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional</p> | <p>Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. <b>(EF09HI35)</b></p>   |
| <p><b>Capítulo 12</b><br/>Argentina e Cuba: a ditadura e revolução na América Latina</p>            | <p>A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos<br/>A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia<br/>A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba</p>  | <p>Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. <b>(EF09HI36)</b></p>  |
|   | <p>As experiências ditatoriais na América Latina</p>   | <p>Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. <b>(EF09HI28)</b></p>  |
|   | <p>O fim da Guerra Fria e o processo de globalização<br/>Políticas econômicas na América Latina</p>  | <p>Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. <b>(EF09HI29)</b></p>   |
|   | <p>O fim da Guerra Fria e o processo de globalização<br/>Políticas econômicas na América Latina</p>  | <p>Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos. <b>(EF09HI30)</b></p>  |
| <p>O fim da Guerra Fria e o processo de globalização<br/>Políticas econômicas na América Latina</p> | <p>Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região. <b>(EF09HI34)</b></p>   |   |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Capítulo 13</b><br>Democracia e desenvolvimento no Brasil (1946-1964) | O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação                 | Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. <b>(EF09HI17)</b>   |
|  |  | Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais. <b>(EF09HI18)</b>                                 |
|  | Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura | Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. <b>(EF09HI19)</b> |
|  |  | Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. <b>(EF09HI21)</b>  |

## 2. Atividades recorrentes na sala de aula

Com o objetivo de favorecer o desenvolvimento adequado dos objetos de conhecimento e habilidades previstos na BNCC propostos para serem trabalhados neste bimestre, bem como dar mais efetividade ao trabalho docente cotidiano, são indicadas como atividades recorrentes em sala de aula:

- Leitura e problematização do conteúdo textual e imagético dos capítulos 9, 10, 11, 12 e 13.
- Exposições didáticas pelo professor, com a utilização do quadro e/ou de projetor, dos tópicos de conteúdo dos capítulos, por meio da construção de esquemas, linhas do tempo e quadros explicativos, bem como da leitura e problematização de trechos específicos dos capítulos e da análise detalhada das imagens, dos mapas e das fontes históricas.
- Orientações constantes para que o aluno realize leituras atentas dos conteúdos contidos nesses capítulos do livro, registre os esquemas explicativos e informações trabalhados em sala e responda adequadamente, no caderno, às atividades sugeridas no livro.
- Correções regulares das atividades propostas nos capítulos prevendo momentos em que o aluno possa tanto se expressar oralmente acerca das respostas que elaboraram quanto revisar os registros realizados no caderno.
- Apresentação de filmes, imagens e mapas históricos que complementem o conteúdo contido nesses capítulos, considerando espaços para que o aluno possa se expressar oralmente sobre os temas abordados nesses recursos didáticos extras.
- Realização de oficinas de cartazes e elaboração de painéis coletivos, com orientações prévias para a pesquisa de material e informações sobre os temas abordados em cada uma dessas atividades, bem como a apresentação dos trabalhos realizados em grupo.
- Aplicação de provas previamente agendadas com questões objetivas e discursivas, apresentação de trabalhos analíticos nos capítulos e resolução das questões do Livro do Estudante.

### 3. Relação entre a prática didático-pedagógica e o desenvolvimento de habilidades

Em sintonia com a proposta desta coleção – que auxilia o professor a pôr em prática a vivência do ensino de uma História plural, livre de ortodoxias, atenta às diversidades regionais e sociais de nosso país – as atividades e os procedimentos didático-pedagógicos aqui previstos colocam sempre o aluno do 9º ano do Ensino Fundamental como protagonista do processo de aprendizagem e desenvolvimento gradual das habilidades indicadas na BNCC.

Para desenvolver as habilidades diretamente relacionadas aos capítulos, são sugeridos ao professor, e detalhados no item 4 deste plano de desenvolvimento, procedimentos e atividades que envolvem a análise e o debate dos recursos didáticos, visando ao aprofundamento dos conceitos e das teorias trabalhados no livro. Há, ainda, propostas de interpretação, com orientações para que o aluno realize a sistematização escrita e oral dos conteúdos estudados (os que estão no livro e também os recursos didáticos complementares).

O capítulo 9 problematiza questões culturais e sociais que estiveram em foco na década de 1960, evidenciando como fatores políticos e culturais acabaram por suscitar profundas alterações na vida política e cultural de diferentes países em todo o mundo. O capítulo mostra, ainda, como questões que até então eram consideradas da ordem da subjetividade passaram a fazer parte do terreno da política, provocando, de certo modo, uma politização da subjetividade.

O capítulo 10 trata do processo de descolonização da África, mostrando como a politização de jovens africanos em torno das ideias pan-africanistas contribuiu para a mobilização em prol da independência e da formação dos Estados nacionais no continente. O capítulo mostra, ainda, como a identidade e a cidadania são questões-chave no período pós-Segunda Guerra.

O capítulo 11 fornece um panorama do Oriente Médio no contexto da Guerra Fria, mostrando como conflitos recorrentes nos dias atuais são originários da bipolarização do mundo entre duas linhas políticas e econômicas dissonantes.

O capítulo 12 enfatiza a atuação da política estadunidense na América Latina e com isso possibilita ao aluno analisar os processos ditatoriais na região a partir da comparação entre diferentes eventos ocorridos em áreas vizinhas, em uma mesma extensão temporal.

No capítulo 13, são sugeridas várias pesquisas sobre fatos relevantes da história brasileira na década de 1950 e início de 1960. As pesquisas procuram levar o aluno a buscar dados e elementos da realidade brasileira da época, como o processo de urbanização, e a importância do debate sobre a terra e a reforma agrária, que na época gerou uma grande polarização política. Essa busca de explicação para os acontecimentos históricos com base em fatos da realidade ajuda o aluno a pensar a história do tempo presente.

Como recurso didático complementar é sugerida a realização de um projeto que integra componentes curriculares de História, Arte e Língua Portuguesa.

#### 4. Gestão da sala de aula

O quadro a seguir contém sugestões para uma gestão de sala de aula, considerando a diversidade e a relativa complexidade dos conteúdos e das habilidades a serem trabalhados no 3º bimestre.

Ao lado do planejamento semanal dos tópicos de conteúdo referentes a cada capítulo, há sugestões detalhadas de atividades e de procedimentos didático-pedagógicos. Essas propostas didáticas foram elaboradas com o intuito de facilitar o trabalho do professor em sala de aula e de permitirem a construção, em conjunto com o aluno, de um ambiente de estudo tranquilo, disciplinado, colaborativo, criativo e propício ao alcance das habilidades e dos conhecimentos previstos na BNCC para essa etapa da aprendizagem da História.

| Desenvolvimento semanal dos tópicos de conteúdo |  | Relação entre a prática didático-pedagógica e o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC   |                                  |
|---|--|--|----------------------------------|
| SEMANA LETIVA                                   | Referência no material didático  | Sugestão de atividades e procedimentos didáticos   | Habilidades                      |
| 1ª SEMANA                                       | <p><b>Capítulo 9</b><br/>Movimentos sociais na década de 1960</p> <p>Uma rosa negra</p> <p>O movimento por direitos civis</p> <p>A discriminação racial</p> <p>O pastor vai à luta</p> | <p>1ª aula: Em 2012, o então presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, visitou o ônibus do qual Rosa Parks foi expulsa (disponível em: &lt;<a href="https://oglobo.globo.com/mundo/obama-visita-onibus-simbolo-da-luta-pelos-direitos-civis-4688969">https://oglobo.globo.com/mundo/obama-visita-onibus-simbolo-da-luta-pelos-direitos-civis-4688969</a>&gt;; acesso em: 22 nov. 2018). Exiba a foto de Barack Obama sentado no ônibus e peça ao aluno que a compare com a do livro: “Quais são as semelhanças?”; “Por que Obama fez essa homenagem a Rosa Parks?”; Explique por que essas lutas ocorreram tantos anos depois do fim da escravidão nos Estados Unidos (a marginalização do escravo, que passou a significar a marginalização do negro, deu espaço para que o preconceito se consolidasse em legislações discriminatórias contra os negros naquele e em outros países). Peça ao aluno que faça, em casa, as questões 1, 2 e 7 do “Roteiro de estudos” e a atividade do boxe “O passado presente”, cuja resposta da questão será entregue ao professor em forma de redação na próxima aula.</p> | <p>(EF09HI16)<br/>(EF09HI36)</p> |
|   | <p>A conquista dos direitos</p> <p>A luta das mulheres</p> <p>É rock n’roll</p>  | <p>2ª aula: Corrija as atividades propostas na aula anterior e recolha as redações. Peça ao aluno que leia os três tópicos da aula e anote os principais pontos no caderno. Depois, peça que façam em dupla uma comparação entre os três tópicos e digam o que eles têm em comum. (Discriminação - negros não tinham os mesmos direitos dos brancos; mulheres não tinham os mesmos direitos dos homens; jovens não podiam se manifestar livremente. Se for o caso, peça ao aluno que veja o significado da palavra <i>discriminação</i> no dicionário). Faça uma roda de conversa e verifique as respostas dadas. Em seguida, peça à turma que responda às questões 3 e 8 do “Roteiro de estudos”.</p>   | <p>(EF09HI36)</p>                |

|           |  |  |   |
|-----------|--|--|---|
|           | <p>Contracultura, paz e amor</p> <p>Lutar no Vietnã</p> <p>Maior de 1968</p>   | <p>3ª aula: Se necessário, corrija as questões da aula anterior. Faça uma exibição de imagens mostrando algumas cenas do movimento <i>hippie</i> dos anos 1960 e pergunte ao aluno que relação a conquista dos direitos civis pelos negros, a luta das mulheres e as mudanças realizadas nas artes têm com a contracultura? Em primeiro lugar, leve o aluno a deduzir o que é contracultura. Depois, estabeleça com ele o padrão da cultura hegemônica nos anos 1950 e 1960. Em seguida, peça à turma que responda à questão da seção “Imagens contam a História”. Então, leve-a a inferir por que a mobilização contra a guerra do Vietnã fez parte do movimento da contracultura. Peça à turma que faça as questões 4, 5, 6, 9 e 10 do “Roteiro de estudos”. Se não for possível terminar as atividades na aula, solicite que terminem em casa.</p>  | <p>(EF09HI28)<br/>(EF09HI36)</p>                |
| 2ª SEMANA | <p><b>Capítulo 10</b><br/>Movimentos de emancipação na África</p> <p>Na luta por justiça</p> <p>Pegando em armas</p>                               | <p>1ª aula: Corrija as questões da aula anterior. Mostre para a turma um mapa da África partilhada, no final do século XIX. Com base no mapa, descreva os domínios europeus e questione o aluno: “Por que a Itália e a Alemanha têm menos conquistas que a Inglaterra e a França?” (O desenvolvimento capitalista nesses países é tardio em relação à França e ao Reino Unido). Em seguida, leve o aluno a deduzir o que motivou os europeus a conquistar a África, levando-o a lembrar o que estudou sobre o tema no 8º ano. Exploração de recursos naturais, garantia de mercado consumidor e oferta de mão de obra barata são alguns dos motivadores do colonialismo no século XIX. Ajude o aluno a perceber, também, como essa colonização tardia também foi bastante favorável para a legitimação do preconceito contra os negros. Cite as missões civilizatórias. Explique o que foi o <i>apartheid</i> e conte a história de Mandela. Peça que a turma responda à questão do box “Outras História – Lutas sociais” e também às questões 1 e 2 do “Roteiro de estudos”. Faça a correção.</p> | <p>(EF09HI14)<br/>(EF09HI31)</p>                |
|           | <p>As independências na África</p> <p>O pan-africanismo</p> <p>África: diversidade cultural e divisões políticas</p> <p>Fronteiras artificiais</p> | <p>2ª aula: Mostre para a turma o mapa da aula anterior, e também um mapa da África no século XVII ou XVIII, no qual possam ser visualizados os reinos africanos. Realize uma análise compartilhada do mapa. Questione o aluno para que ele diga o que a Partilha da África fez com os povos que lá viviam. Peça para ele responder às questões 3 e 9 do “Roteiro de estudos”. Faça uma leitura conjunta do box “Imagens contam a História”, e peça para que respondam às questões. Faça a correção.</p>   | <p>(EF09HI14)<br/>(EF09HI16)<br/>(EF09HI31)</p> |
|           | <p>As independências e os novos países</p> <p>Independência e pobreza</p>  | <p>3ª aula: Peça à turma que leia a seção “Outras Histórias – Episódios” e realizem juntos a descrição da imagem (desolação, medo, tensão, desespero e súplica). Chame a atenção para os claros sinais de miséria na foto, miséria existente 32 anos após a independência. Peça ao aluno que deduza por que houve a persistência da miséria na África pós-colonial. Se preciso, ajude na dedução com a leitura conjunta do tópico “Independência e pobreza”. Peça à turma que responda às questões 4 e 6 do “Roteiro de estudos”.</p>  | <p>(EF09HI14)<br/>(EF09HI31)</p>                |

3º bimestre – Plano de desenvolvimento

|                  |   |  |  |
|------------------|---|--|--|
| <b>3ª SEMANA</b> | <p>As lutas africanas contra o colonialismo português</p> <p>A difícil independência</p> <p>A volta de Mandela</p> <p>O Terceiro Mundo</p>          | <p>1ª aula: Peça ao aluno que compare a imagem do tópic “As lutas africanas contra o colonialismo português” e a imagem do boxe “Ao mesmo tempo – Revolução dos Cravos”. Pergunte o que está presente nas duas imagens e por quê. (As tropas rebeldes da Frelimo usam o mesmo uniforme que os soldados portugueses; isso se explica porque parte das tropas rebeldes serviam no exército português e, com a radicalização política, se rebelaram). Leia em conjunto com a turma a legenda da imagem da tropa da Frelimo e marque a data no quadro. Então, questione como essa data ajuda a entender a radicalização política nas colônias portuguesas. (Foram as últimas colônias existentes na África, e Portugal não queria se desfazer delas, levando à guerra de independência, já que não era possível qualquer diálogo entre a colônia e Portugal, ao contrário do que aconteceu com a maioria das outras colônias). Peça ao aluno que responda às questões 5, 7, 8 e 10 do “Roteiro de estudos”. Realize a correção.</p>  | <p>(EF09HI14)<br/>(EF09HI16)<br/>(EF09HI28)<br/>(EF09HI31)</p> |
|                  | <p><b>Capítulo 11</b><br/>Conflitos no Oriente</p> <p>Dois povos e um grande conflito</p> <p>A dispersão dos judeus</p> <p>Diferentes histórias</p> | <p>2ª aula: Faça uma síntese da ocupação do Oriente Médio durante a Antiguidade e a Idade Média, retomando temas já estudados no 6º ano, para que a turma possa entender melhor os diferentes povos e culturas presentes historicamente na região. Utilize um mapa como um recurso complementar à explanação. Detenha-se sobre o povoamento, específico da região da Palestina, para que o aluno possa entender, posteriormente, os conflitos (atuais) entre judeus e palestinos. Avance um pouco no período e descreva quais eram os países que disputam força política ao redor do Mediterrâneo, às vésperas da Primeira Guerra. É muito importante que o aluno seja capaz de relacionar o processo de reorganização da Europa no pós-Primeira Guerra, tendo clareza sobre a extensão de seus domínios na região do Oriente Médio. Com a desestruturação do Império Otomano, a área passou para o julgo dos ingleses e franceses, havendo grande interferência desses países no estabelecimento de novas fronteiras. Além disso, a propagação de ideias sionistas, na Europa, dificultou muito que os povos historicamente localizados no Oriente Médio pudessem empreender uma reorganização das fronteiras de acordo com suas expectativas. As explicações desta aula contribuirão bastante com o andamento da próxima aula. Por isso, certifique-se de que a turma esteja acompanhando o desencadeamento de sua explicação.</p> | <p>(EF09HI28)</p>  |
|                  | <p>As independências árabes e a fundação de Israel</p> <p>Uma terra para dois povos</p> <p>A reação dos palestinos</p>                              | <p>3ª aula: Caso seja possível, exiba para a turma o documentário <i>Promessas de um novo mundo</i> (direção de B.Z. Goldberg. Israel, 2001). Caso não seja possível exibir o filme inteiro, procure mostrar para a turma um trecho ou descreva um trecho da narrativa. O diretor do filme é um judeu estadunidense. Ele buscou explicar o conflito na Palestina através do olha de sete crianças palestinas e israelenses. Os protagonistas do filme são dois irmãos gêmeos israelenses de classe média e ascendência judia. Entre tantos temas tratados no filme, dois pontos merecem destaque: a forte precisa das temáticas ligadas à religião e a divisão de Israel em duas zonas conflitantes. Os protagonistas do filme, embora sejam de família judia, não seguem o judaísmo. O avô foi um prisioneiro em campo de concentração nazista durante a Segunda Guerra. A abordagem do filme pode ser bastante positiva como uma sensibilização para a aula. Depois, divida a sala em grupos, e peça a cada grupo que leia os tópicos da aula Ao término do trabalho dos grupos, com a participação deles, trace um esquema explicativo no quadro, com os principais pontos estudados na aula. Por fim, solicite a eles que respondam às questões 1 e 7 do “Roteiro de estudos”. Corrija as questões.</p>  | <p>(EF09HI28)</p>  |

3º bimestre – Plano de desenvolvimento

|           |  |  |  |
|-----------|--|--|--|
| 4ª SEMANA | <p>A Guerra dos Seis Dias</p> <p>A Guerra do Yom Kippur</p> <p>O petróleo como arma</p> <p>Acordos de Camp David</p> <p>Entre a guerra e a paz</p>   | <p>1ª aula: Obtenha um mapa (facilmente encontrado na internet) que mostre o território de Israel/da Palestina desde a fundação de Israel, em 1948, passando pelas conquistas com a Guerra dos Seis Dias e pelo estabelecimento da autoridade palestina. Comente a situação atual da região, perguntando ao aluno se hoje a região ainda é politicamente instável e por quê. (Analisando o conjunto de mapas, percebe-se que Israel continua colonizando as terras destinadas aos palestinos e que estes resistem, tornando a região politicamente instável). Peça à turma que responda à questão da seção “Outras Histórias – Lugares”.</p> <p>Peça também que respondam às questões 2, 3, 4, 8 e 10 do “Roteiro de estudos”. Corrija as questões.</p>  | (EF09HI28)   |
|           | <p>A Revolução Iraniana</p> <p>Duas guerras</p>  | <p>2ª aula: Inicie a aula pedindo ao aluno que responda à questão da seção “Imagens contam a História”. Faça uma leitura conjunta dos tópicos da aula e monte no quadro uma linha do tempo com os principais acontecimentos envolvendo Irã e Iraque. Peça à turma que copie a linha do tempo no caderno. Peça que respondam às questões 5, 6 e 9 do “Roteiro de estudos”. Corrija as questões.</p>   | (EF09HI28)<br>(EF09HI35)<br>(EF09HI36)   |
|           | <p>Revisão</p>   | <p>3ª aula: Faça uma revisão dos principais pontos que devem ser conhecidos pelo aluno para fazer a prova bimestral relativa aos capítulos 9, 10 e 11.</p>   | (EF09HI14)<br>(EF09HI15)<br>(EF09HI16)<br>(EF09HI28)<br>(EF09HI31)<br>(EF09HI35)<br>(EF09HI36) |
| 5ª SEMANA | <p>Prova bimestral<br/>(Capítulos 9, 10 e 11)</p>  | <p>1ª aula: Aplicação de prova com questões objetivas e discursivas relacionadas ao conteúdo dos capítulos 9, 10 e 11 do Livro do Estudante.</p>   |  |
|           | <p><b>Unidade 4</b><br/>América Latina e Brasil:<br/>democracia, ditadura<br/>e revolução</p> <p><b>Capítulo 12</b><br/>Argentina e Cuba:<br/>ditadura e revolução<br/>na América Latina</p> | <p>2ª aula: Comece a aula explicando a complexa conjuntura internacional da época, pontuando a disputa entre os projetos dos Estados Unidos e da União Soviética. Explique que as nações periféricas do capitalismo foram bastante afetadas pela disputa da Guerra Fria. Leve para aula um mapa da América Latina e um mapa-múndi. No mapa América Latina, mostre aos alunos qual a região será estudada nas próximas aulas. Explore o mapa, solicitando que os alunos descrevam os elementos contidos nele, quais países conhecem ou já ouviram falar. Depois, passe para o mapa-múndi, localize os Estados Unidos e a União Soviética. Evidencie para a turma a proximidade dos Estados Unidos da América Latina. Explique que essa foi uma área bastante disputada entre as duas forças políticas e econômicas hegemônicas durante a Guerra Fria, e que apesar dessa disputa, alguns países tentaram implementar políticas nacionais de desenvolvimento econômico, que acabaram sendo interrompidas por golpes políticos.</p> <p>No decorrer das aulas seguintes, deixe o mapa da América Latina exposto na sala, pois serão trabalhados diferentes países.</p> | (EF09HI28)<br>(EF09HI29)<br>(EF09HI30)   |
|           | <p>Um menino<br/>chamado Ernesto</p> <p>A dura realidade</p> <p>Projetos de<br/>desenvolvimento</p> <p>Críticas ao modelo<br/>agroexportador</p>   | <p>3ª aula: Junto com a turma, faça uma comparação entre a estrutura agroexportadora da maioria dos países industrialmente subdesenvolvidos e o modelo de exploração colonial. Pergunte o que há de semelhante e de diferente entre os dois modelos. (Semelhanças: monocultura, latifúndio, exportação para o mercado externo, importação de produtos industrializados. Diferenças: uso de mão de obra escrava, trabalho assalariado). Na época, as pessoas estavam convencidas de que a industrialização era a única forma de fazer o país crescer e se modernizar.</p>   | (EF09HI28)<br>(EF09HI29)<br>(EF09HI30)   |

3º bimestre – Plano de desenvolvimento

|           |  |   |   |
|-----------|--|---|---|
| 6ª SEMANA | <p>Argentina: do peronismo ao terrorismo militar</p> <p>O surgimento do peronismo</p> <p>O governo de Perón</p> <p>Reeleição e golpe</p> | <p>1ª aula: Peça ao aluno que responda à questão da seção “Documento”. Depois, faça uma leitura conjunta dos tópicos da aula e construa no quadro uma linha do tempo, retomando o que foi discutido sobre os caminhos de desenvolvimento no campo capitalista. Reafirme a ideia de que no campo capitalista havia dois caminhos a seguir: estatismo ou capital estrangeiro. Por isso, mesmo em governos pró-capitalistas, havia choques de interesses, gerando golpes militares. Peça à turma que leia o texto do box “Outras Histórias – Episódios” e responda à questão.</p>  | <p>(EF09HI28)</p> <p>(EF09HI29)</p> <p>(EF09HI30)</p>                   |
|           | <p>Peronistas e antiperonistas</p> <p>A volta de Perón</p> <p>Do crescimento ao caos</p>   | <p>2ª aula: Leia o box “O que há na imagem?” com os alunos e peça que respondam à pergunta. Auxilie-os a identificar por que setores da esquerda apoiavam determinados governos pró-capitalistas e antissocialistas. (Nos países industrialmente subdesenvolvidos, que desejavam a independência econômica, havia uma forte resistência à dominação estadunidense do mercado nacional por meio das multinacionais; esses grupos praticavam uma política desenvolvimentista baseada na industrialização promovida pelo Estado, que criava estatais para garantir a infraestrutura necessária para o desenvolvimento e adotava medidas alfandegárias protecionistas em relação aos produtos estrangeiros. Esse era um projeto desenvolvimentista que os socialistas apoiavam, mesmo que o objetivo do programa fosse desenvolver o capitalismo e não o socialismo.)</p> | <p>(EF09HI28)</p> <p>(EF09HI29)</p> <p>(EF09HI30)</p>                   |
|           | <p>O terrorismo de Estado</p>  | <p>3ª aula: Faça uma leitura conjunta com os alunos dos tópicos desta aula e peça que eles anatem os principais pontos. Mostre que a crise econômica existente e os conflitos entre os grupos armados e os militares deram as condições para o estabelecimento do golpe de Estado e, por meio dele, a tentativa de acabar com qualquer oposição, seja socialista e/ou peronista, por isso o grande número de mortos. Aponte para a turma que as ditaduras instauradas na América Latina a partir dos anos 1960, tiveram apoio dos Estados Unidos. Na Argentina, o regime militar privatizou as empresas estatais e abriu o país para o capital estrangeiro, sendo que os grandes beneficiários dessa política econômica foram os banqueiros e agroexportadores de trigo e carne.</p>  | <p>(EF09HI28)</p> <p>(EF09HI29)</p> <p>(EF09HI30)</p> <p>(EF09HI34)</p> |
| 7ª SEMANA | <p>A Revolução Cubana</p> <p>A luta contra a ditadura</p> <p>No caminho da revolução</p> <p>De Sierra Maestra a Santiago</p>             | <p>1ª aula: Peça ao aluno que pesquise sobre a ditadura de Fulgêncio Batista em Cuba entre 1952 e 1959, anotando os principais pontos desse governo. Peça uma possível explicação para o apoio dos Estados Unidos a esse ditador. (Favorecimento dos negócios estadunidenses e alinhamento político contra a União Soviética). Questione o aluno quanto à orientação política do grupo de Fidel Castro e qual era seu programa político. Pergunte as razões de muitos grupos políticos e trabalhadores em Cuba apoiarem o M-26 na luta contra Fulgêncio. Essas questões podem ser respondidas à medida que vocês forem lendo em conjunto os tópicos da aula.</p>  | <p>(EF09HI28)</p> <p>(EF09HI29)</p> <p>(EF09HI30)</p> <p>(EF09HI34)</p> |

3º bimestre – Plano de desenvolvimento

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>Tempos revolucionários</p> <p>Relações tensas</p> <p>Dificuldades econômicas</p> <p>Da Baía dos Porcos ao socialismo</p> <p>A crise dos mísseis: o mundo em perigo</p> <p>Cuba fora das negociações</p> | <p>2ª aula: Façam uma leitura conjunta do tópico “Tempos revolucionários”. Em uma roda de conversa questione a turma sobre o caráter das medidas tomadas por Fidel Castro (medidas que visavam reduzir o sofrimento dos pobres, penalizando certos setores da classe média e da burguesia). Questione também que ação faltou nas medidas de Fidel Castro no plano revolucionário. (A organização das eleições gerais no país e dos partidos políticos, o que indicava o caráter ditatorial de seu governo). Explique como a relação entre Estados Unidos e Fidel Castro se deteriorou. Peça ao aluno que faça uma pesquisa sobre a crise dos mísseis em Cuba, em 1962, e que anote no caderno os principais fatos relacionados a ela. Em seguida, pergunte sobre alguns pontos que o aluno provavelmente encontrou em sua pesquisa, como: Por que a União Soviética queria instalar mísseis em Cuba? (Porque os Estados Unidos haviam instalado na Turquia.) Por que esses mísseis eram perigosos para os Estados Unidos? (Um ataque nuclear feito de tão perto não daria chance ao país de se defender e revidar; o mesmo raciocínio vale para os mísseis americanos na Turquia). Como o conflito foi evitado? (Foi estabelecido um acordo secreto entre os Estados Unidos e a União Soviética, no qual os Estados Unidos não tentariam invadir Cuba e retirariam as bases nucleares da Turquia, e a União Soviética retiraria os mísseis de Cuba). O que foi o telefone vermelho? (Após a crise, os Estados Unidos e a União Soviética criaram uma linha telefônica que ligava diretamente o presidente dos Estados Unidos ao premiê soviético para evitar novas crises desse tipo).</p> | <p>(EF09HI28)<br/>(EF09HI29)<br/>(EF09HI30)<br/>(EF09HI34)</p> |
|  | <p>Dos Estados Unidos para a União Soviética</p>   | <p>3ª aula: Com base no livro, trace um panorama de Cuba, mostrando como a opção pela não dependência com relação aos Estados Unidos, acabou se tornando uma dependência da União Soviética. Mas que mesmo com essa dependência econômica, Cuba conseguiu construir uma vasta rede de educação e saúde pública, eliminando o número de analfabetismo e de mortalidade infantil – índices que eram alarmantes nos países vizinhos à Cuba, no mesmo período.</p>   | <p>(EF09HI28)<br/>(EF09HI29)<br/>(EF09HI30)<br/>(EF09HI34)</p> |

|                  |   |  |  |
|------------------|---|--|--|
| <b>8ª SEMANA</b> | Revisão   | 1ª aula: Realização e correção das atividades do “Roteiro de estudos”.   | (EF09HI28)<br>(EF09HI29)<br>(EF09HI30)<br>(EF09HI34) |
|                  | <b>Capítulo 13</b><br>Democracia e desenvolvimento no Brasil (1946-1964)  | 2ª aula: Retome com o aluno os estudos realizados sobre a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial (grande aproximação do exército brasileiro com o estadunidense) e a política econômica do Estado Novo (desenvolvimento industrial baseado na ação do Estado e na infraestrutura do país). Coloque esses dois elementos no quadro e ajude a turma a deduzir como esses dois fatos marcaram a história do Brasil entre 1946 e 1964. (A aproximação com o exército estadunidense levou o Brasil a apoiar os Estados Unidos na Guerra Fria, o que explica por que se feriu o princípio democrático da representação, caçando o registro do Partido Comunista em 1947, e levando o país a adotar a ideologia da doutrina de segurança nacional elaborada pelos estadunidenses, que, pela primeira vez na História, estabelecia que: as Forças Armadas podiam agir contra o próprio país se achassem necessário; a política industrial de Getúlio era estatista e nacionalista, o que feria os interesses dos setores da elite que queria um regime liberal e desenvolvimento industrial pautado na entrada de capital estrangeiro). Nesse período, no Brasil, houve constantemente a tensão entre dois projetos desenvolvimentistas (um mais atrelado à economia aberta ao mercado estrangeiro e outro à economia nacionalista).<br>Peça ao aluno que volte ao capítulo 12 e releia o tópico “O governo Perón” e anote os principais pontos; depois, peça que ele volte a este capítulo e leia o tópico “O governo Dutra” e anote os principais pontos e escreva um texto explicando as diferenças entre as duas políticas e os diferentes resultados. (Perón investiu o dinheiro das reservas internamente, aplicando-o nas estatais e empresas privadas. As reservas brasileiras foram gastas em importações pouco relevantes; na Argentina houve grande desenvolvimento econômico, sendo que no Brasil aumentou a desigualdade social). | (EF09HI17)<br>(EF09HI18)<br>(EF09HI19)               |
|                  | Eleições de 1950<br><br>O governo Vargas<br><br>Oposição a Vargas<br>A crise de agosto de 1954<br><br>Reviravolta | 3ª aula: Peça ao aluno que responda à questão da seção “Outras Histórias – Lutas sociais”. Com base no que foi visto nas aulas anteriores, questione-o quanto ao motivo de ter sido necessário criar uma campanha para explorar o petróleo no Brasil. (Porque os defensores do liberalismo faziam campanha parlamentar e na mídia contra a ideia de que a exploração do petróleo brasileiro fosse feita por uma estatal, pois acreditavam que a falta de concorrência geraria ineficiência e que, se não houvesse parceria com empresas estrangeiras, seria difícil que o Brasil explorasse petróleo). Ainda com base no que já foi estudado, auxilie o aluno a deduzir quais seriam os motivos para haver o descontentamento generalizado com relação a Getúlio Vargas. (os grupos oligárquicos agrários haviam perdido poder a partir de 1930; os tenentistas que não foram apoiados por Getúlio; os liberais que eram contra o nacionalismo, o estatismo e as reformas sociais; os grupos de esquerda antitadadura; parte das Forças Armadas era contrária às novas reformas sociais; a classe média e os trabalhadores sofriam os impactos da alta inflação, que corria os salários.)  | (EF09HI17)<br>(EF09HI18)                             |

|                  |  |   |  |
|------------------|--|---|--|
| <b>9ª SEMANA</b> | O governo Juscelino Kubitschek   | 1ª aula: Peça ao aluno que leia o boxe “A História não está sozinha – Música” e faça a pesquisa indicada. Tomando o tema da modernidade que aparece na bossa nova, fale do programa “50 anos em 5” de Juscelino Kubitschek, que procurava tirar o país da condição de agroexportador para inseri-lo entre os países industrializados.   | (EF09HI17)<br>(EF09HI18)                             |
|                  | A sucessão presidencial<br><br>O governo Jânio Quadros<br><br>A crise da renúncia<br>Campanha da legalidade            | 2ª aula: Copie no quadro o <i>jingle</i> de Jânio Quadros para a eleição de 1960:<br>Varre, varre, varre vassourinha!<br>Varre, varre a bandalheira!<br>Que o povo já tá cansado<br>De sofrer dessa maneira<br>Jânio Quadros é a esperança desse povo abandonado!<br>Jânio Quadros é a certeza de um Brasil moralizado!<br>Alerta, meu irmão!<br>Vassoura, conterrâneo!<br>Vamos vencer com Jânio!<br>Interprete com o aluno o significado desse <i>jingle</i> (combate à corrupção). Mesmo sem nenhuma prova de que havia corrupção, a população achava que ela existia. Leve o aluno a deduzir quais fatores conjunturais levavam a população a desconfiar dos políticos e de sua honestidade.<br>(O país vivia em crise política, com uma crescente polarização de diferentes grupos pela disputa do poder, em que um grupo atacava o outro. Havia inflação, perda de poder aquisitivo dos salários, dívida externa, pequeno crescimento econômico, grande endividamento do governo, ineficiência do uso do dinheiro público, etc.)  | (EF09HI17)<br>(EF09HI18)                             |
|                  | O governo João Goulart<br><br>Retorno do presidencialismo<br><br>A radicalização política<br><br>A oposição da direita | 3ª aula: Peça à turma que faça uma pesquisa sobre o que é o parlamentarismo e como ele funciona. A seguir, monte um quadro comparativo com o presidencialismo. Com base nessa comparação, questione o aluno sobre o que os militares queriam fazer quando convenceram o Congresso a instituir o parlamentarismo no Brasil. (No sistema parlamentarista o presidente não tem responsabilidade política; quem a tem é o primeiro-ministro, que é escolhido entre os parlamentares. Dessa forma, a influência de Goulart sobre o Brasil seria mínima.) Peça ao aluno que faça uma pesquisa sobre o processo de urbanização do Brasil e, a partir dessa pesquisa, explique a razão de o tema relativo à terra ser tão explosivo. (O Brasil até 1950 era principalmente agroexportador, mas nessa década houve um grande impulso para inserir o país no rol dos países industrializados. Como as fábricas que surgiam ficavam próximas à cidade, muitas pessoas passaram a abandonar o campo, criando o fenômeno da urbanização. Ao mesmo tempo, os grandes proprietários de terras começaram a usar máquinas para realizar o trabalho no campo, diminuindo o uso da mão de obra agrária. Nessa época, muitos pequenos agricultores perderam as terras que possuíam, aumentando ainda mais o número de pessoas sem meios de subsistência no campo. Por isso, a importância da reforma agrária. | (EF09HI17)<br>(EF09HI18)<br>(EF09HI19)<br>(EF09HI21) |

## 3º bimestre – Plano de desenvolvimento

|            |  |  |  |
|------------|--|--|--|
| 10ª SEMANA | Crise nas Forças Armadas               | 1ª aula: Peça ao aluno que realize a tarefa indicada pelo boxe “Imagens contam a História”. A seguir, façam uma leitura conjunta dos tópicos da aula e montem uma linha do tempo sobre os acontecimentos do golpe civil-militar. | (EF09HI19)<br>(EF09HI21)   |
|            | A caminho do Rio de Janeiro            |  |  |
|            | O golpe militar                        |  |  |
|            | Revisão                                | 2ª aula: Faça a revisão das questões do “Roteiro de estudos” e corrija-as.   | (EF09HI17)<br>(EF09HI18)<br>(EF09HI19)<br>(EF09HI21)   |
|            | 2ª Prova Bimestral (Capítulos 12 e 13) | 3ª aula: Aplicação de prova com questões objetivas e discursivas relacionadas ao conteúdo dos capítulos 12 e 13 do Livro do Estudante.   | (EF09HI17)<br>(EF09HI18)<br>(EF09HI19)<br>(EF09HI21)<br>(EF09HI28)<br>(EF09HI29)<br>(EF09HI30)<br>(EF09HI34) |

### 5. Acompanhamento do aprendizado dos estudantes

Partindo do princípio pedagógico de que o processo de avaliação deve ser contínuo, o professor precisa estar atento para que os instrumentos de avaliação não se limitem às duas provas bimestrais. Nesse sentido, um caminho bastante positivo é a adoção de procedimentos de avaliação formativa, valorizando sempre a participação e o interesse do aluno e atribuindo pontos relevantes para a realização das diferentes tarefas individuais e/ou em grupo programadas para as 10 semanas letivas do 3º bimestre, tais como: os registros em caderno das explicações e esquemas de aula; a resolução efetiva das atividades do Livro do Estudante indicadas; a participação na oficina de cartazes e na construção do painel coletivo e a apresentação oral de trabalhos e debates organizados em sala. É importante também incluir o desenvolvimento do **Projeto Integrador** “O que aconteceu no período dos anos dourados?”, detalhado no item 7 deste documento, como um dos instrumentos de avaliação formativa a serem adotados ao longo do 3º bimestre.

Além de realçar a dimensão autoavaliativa necessária ao aperfeiçoamento contínuo de seu trabalho, a adoção de procedimentos de avaliação formativa como os indicados lhe permitirá não apenas compreender melhor as dificuldades do aluno em cada tópico, mas também identificar mais facilmente o aluno que necessita de acompanhamento constante e as abordagens diferenciadas para que toda a turma avance com nível significativo de aprendizagem. Por conseguinte, ao final das atividades do 3º bimestre letivo, o aluno deverá ter adquirido as seguintes habilidades essenciais para o desenvolvimento dos estudos de História:

- Compreender a importância das hipóteses no trabalho do historiador na produção do conhecimento histórico.
- Compreender as diferentes formas de registro e produção do conhecimento histórico em épocas distintas.

## 3º bimestre – Plano de desenvolvimento

- Saber distinguir em um documento, imagem ou em qualquer produto humano o que é representação do real e o que é ficcional.
- Diferenciar as formações sociais, considerando a criação, a organização e a transformação, tanto em relação ao tempo como em relação ao espaço.
- Determinar as sincronias e diacronias que estão na base das transformações políticas, sociais, culturais e ambientais das sociedades estudadas.
- Entender as dinâmicas sociais que configuram rupturas e transformações no processo histórico de uma sociedade.
- Conhecer as diversas matrizes que estruturaram a cultura de determinado povo, tanto no passado como no presente.
- Saber ler e interpretar os diferentes elementos narrativos usados pela humanidade para se comunicar, com diferentes suportes e linguagens.
- Diferenciar os distintos regimes políticos, como presidencialismo, parlamentarismo republicano ou monárquico e ditadura, conhecendo suas características, vantagens e desvantagens.
- Compreender como a polarização política destrói a base democrática de uma sociedade e pode levá-la a regimes políticos violentos.

## 6. Fontes de pesquisa para uso em sala de aula ou para apresentar aos estudantes

| Capítulo    | Tipos de fontes   | Sugestão para o professor   |
|-------------|-------------------|---|
| Capítulo 9  | Site              | <i>Encyclopaedia Britannica</i> . Site da tradicional <i>Enciclopédia Britânica</i> , muito difundida no Brasil e no exterior. Possui milhares de verbetes sobre temas variados de todas as áreas do conhecimento. Disponível em: < <a href="https://www.britannica.com">https://www.britannica.com</a> >. Acesso em: 4 nov. 2018.                              |
|             | Filme             | <i>Corra!</i> Direção de Jordan Peele. Estados Unidos, 2017.  |
|             | Notícia relevante | Racismo ainda é obstáculo para conquista de direitos civis nos EUA. <i>Veja</i> , 4 abr. 2018. Disponível em < <a href="https://veja.abril.com.br/mundo/racismo-ainda-e-obstaculo-para-conquista-de-direitos-civis-nos-eua/">https://veja.abril.com.br/mundo/racismo-ainda-e-obstaculo-para-conquista-de-direitos-civis-nos-eua/</a> >. Acesso em: 4 nov. 2018. |
|             | Artigo científico | AMARAL, Shirlena Campos de Souza; PINHO, Leandro Garcia; NASCIMENTO, Giovane do. Os anos 60 e o movimento negro norte-americanos: uma década de elevação de consciência, eclosão de sentimentos e mobilização social. <i>Revista Científica Internacional</i> , n. 30, v. IX, artigo 11, jul./set. 2014.  |
|             | Livro             | <i>O genocídio do negro brasileiro</i> . Abdias Nascimento. São Paulo: Perspectiva, 2017.   |
| Capítulo 10 | Site              | RTP (Rádio Televisão Portugal). Site do canal estatal de Portugal, contém várias matérias e coberturas sobre a independência de Angola do império português. Disponível em: < <a href="https://www.rtp.pt">https://www.rtp.pt</a> >. Acesso em: 4 nov. 2018.  |
|             | Filmes            | <i>Hotel Ruanda</i> . Direção de Terry George. África do Sul, Reino Unido, Itália, 2004.  |
|             |                   | <i>Rainha de Katwe</i> . Direção de Mira Nair. Estados Unidos, 2016.  |

|             |                            |  |
|-------------|----------------------------|--|
|             | <b>Notícias relevantes</b> | <p><i>As crianças que não querem ser soldados.</i> El País, 12 ago. 2018. Disponível em: &lt;<a href="https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/10/album/1533912012_475781.html#foto_gal_2">https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/10/album/1533912012_475781.html#foto_gal_2</a>&gt;. Acesso em: 4 nov. 2018.</p> <p><i>A 'bomba demográfica' africana.</i> El País, 4 ago. 2018. Disponível em: <a href="https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/03/internacional/1533287402_271672.html">https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/03/internacional/1533287402_271672.html</a>. Acesso em: 4 nov. 2018.</p>  |
|             | <b>Artigo científico</b>   | <p>HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. <i>Revista Crítica de Ciências Sociais</i>, n. 80, 2008, p. 149-160. Disponível em: &lt;<a href="https://journals.openedition.org/rccs/699">https://journals.openedition.org/rccs/699</a>&gt;. Acesso em: 4 nov. 2018.</p>   |
|             | <b>Livro</b>               | <p>MOORE, Carlos. <i>A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro.</i> Belo Horizonte: Nandyala, 2008.</p>  |
| Capítulo 11 | <b>Sites</b>               | <p><i>Oriente mídia.</i> Site de divulgação de notícias e pontos de vista de diferentes grupos políticos do Oriente Médio. Disponível em: &lt;<a href="http://www.orientemidia.org">http://www.orientemidia.org</a>&gt;. Acesso em: 4 nov. 2018.</p> <p><i>Cafétorah.</i> Site do Ministério do Exterior de Israel dedicado a apresentar em português as notícias do país. Disponível em: &lt;<a href="https://www.cafetorah.com/a-midia-em-israel/">https://www.cafetorah.com/a-midia-em-israel/</a>&gt;. Acesso em: 4 nov. 2018.</p>   |
|             | <b>Filme</b>               | <p><i>Promessas de um novo mundo.</i> Direção de B.Z. Goldberg. Israel, 2001.</p>  |
|             | <b>Notícias relevantes</b> | <p><i>Oito perguntas para entender o conflito entre israelenses e palestinos.</i> BBC Brasil, 15 maio, 2018. Disponível em: &lt;<a href="https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42268607">https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42268607</a>&gt;. Acesso em: 12 nov. 2018.</p> <p><i>O que Jamal Khashoggi escreveu para irritar a monarquia saudita?</i> El País Brasil, 18 out. 2018. Disponível em: &lt;<a href="https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/internacional/1539850695_866027.html">https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/18/internacional/1539850695_866027.html</a>&gt;. Acesso em: 5 nov. 2018.</p>   |
|             | <b>Artigo científico</b>   | <p>MAROS, Vinicius Altair Scaramella e TRAUMANN, Andrew Patrick. <i>O projeto hegemônico dos Estados Unidos e as raízes do terrorismo: uma crítica à presença ocidental no Oriente Médio.</i> Disponível em: <a href="http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/1629">http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/1629</a>. Acesso em: 5 nov. 2018.</p>  |
|             | <b>Livro</b>               | <p>COCKBURN, Patrick. <i>A origem do Estado Islâmico – O fracasso da “Guerra ao Terror” e a ascensão jihadista.</i> São Paulo: Autonomia Literária, 2015.</p>  |
| Capítulo 12 | <b>Site</b>                | <p><i>Memorial da América Latina.</i> Espaço cultural aberto para reunir amostras, eventos, debates, encontros relativos a cultura, política e ciência dos países latino-americanos. Disponível em: &lt;<a href="http://www.memorial.org.br">http://www.memorial.org.br</a>&gt;. Acesso em: 5 nov. 2018.</p>   |
|             | <b>Filme</b>               | <p><i>Juan dos mortos.</i> Direção de Alejandro Brugués. Cuba, 2011.</p>   |
|             | <b>Notícia relevante</b>   | <p><i>Processo Condor: documentos ligam ex-tenente uruguaio a torturador argentino.</i> Opera Mundi, 11 out. 2018. Disponível em: &lt;<a href="https://www.brasilefato.com.br/2018/10/11/processo-condor-documentos-ligam-ex-tenente-uruguaio-a-torturador-argentino/">https://www.brasilefato.com.br/2018/10/11/processo-condor-documentos-ligam-ex-tenente-uruguaio-a-torturador-argentino/</a>&gt;. Acesso em: 5 nov. 2018.</p> <p><i>Como Perón ainda define o rumo das eleições argentinas.</i> BBC-Brasil, 23 out. 2015. Disponível em: &lt;<a href="https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151022_peronismo_argentina_eleicoes_mc_cc">https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/10/151022_peronismo_argentina_eleicoes_mc_cc</a>&gt;. Acesso em: 5 nov. 2018.</p> |
|             | <b>Artigo científico</b>   | <p>Bruit, Héctor H. <i>A invenção da América Latina.</i> Anais eletrônicos do V encontro da Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (ANPHLAC), Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <a href="http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/hector_bruit.pdf">http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/hector_bruit.pdf</a>. Acesso em: 5 nov. 2018.</p>   |
|             | <b>Livro</b>               | <p>NEIBURG, Federico. <i>Os intelectuais e a invenção do peronismo.</i> São Paulo: Edusp, 1997.</p>  |
| Capítulo 13 | <b>Site</b>                | <p><i>Archdaily-Brasil.</i> Site internacional sobre Arquitetura, com páginas em português sobre essa área. Disponível em: &lt;<a href="https://www.archdaily.com.br/br">https://www.archdaily.com.br/br</a>&gt;. Acesso em: 5 nov. 2018.</p>  |
|             | <b>Filme</b>               | <p><i>Getúlio.</i> Direção de João Jardim. Brasil, 2014. Duração: 101 min.</p>   |

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Notícia relevante</b> | <i>Relatório aponta distância de o Brasil atingir o desenvolvimento sustentável</i> . G1, set. 2018. Disponível em: < <a href="https://g1.globo.com/natureza/blog/nova-etica-social/post/relatorio-aponta-distancia-de-o-brasil-atingir-o-desenvolvimento-sustentavel.ghtml">https://g1.globo.com/natureza/blog/nova-etica-social/post/relatorio-aponta-distancia-de-o-brasil-atingir-o-desenvolvimento-sustentavel.ghtml</a> >. Acesso em: 5 nov. 2018. |
| <b>Artigo científico</b> | MOREIRA, Arthur Gomes; Arend, Marcelo. Que estratégia de desenvolvimento seguir? O debate desenvolvimentista brasileiro no século XXI. <i>Revista Análise Econômica</i> – UFRGS, v. 34, n. 65, 2016. Disponível em: < <a href="https://seer.ufrgs.br/AnaliseEconomico/article/view/47299">https://seer.ufrgs.br/AnaliseEconomico/article/view/47299</a> >. Acesso em: 5 nov. 2018.   |
| <b>Livro</b>             | YOUNG, Victor Augusto Ferraz. <i>JK, Estados Unidos e FMI</i> . São Paulo: Alameda, 2016.  |

## 7. Projeto integrador

Esta proposta de projeto integra os componentes curriculares de História, Arte e Língua Portuguesa, sob o título “O que aconteceu no período dos anos dourados?”. Sua adoção é indicada por permitir ao aluno, por meio de atividades que integram diferentes componentes, um campo de experimentação para suas habilidades de compreensão, interpretação, comparação, observação e comunicação em um grau mais complexo do que o experimentado até esta etapa do Ensino Fundamental.

Além disso, possibilitará ao aluno constituir noções sobre pontos contraditórios do processo histórico. Esse exercício é fundamental para que o aluno compreenda o presente e como determinadas ações acabam gerando resultados muito complexos, por exemplo, como uma economia desenvolvimentista pode também gerar a desigualdade social.

No mundo contemporâneo, o gênero documentário tornou-se um importante instrumento de divulgação e esclarecimento sobre o passado e o presente. O documentário tem um método rigoroso de expor os fatos que o torna um excelente meio de reflexão, pois toda explicação dada deve ser corroborada por fatos ou pesquisas.

**Título: “O que aconteceu no período dos anos dourados?”**

|                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <b>Tema</b>                        | Os anos dourados.  |
| <b>Problema central enfrentado</b> | Reconstruir o panorama cultural e social da inserção do Brasil no mundo dos países industrializados mostrando as mudanças que ocorreram.   |
| <b>Produto final</b>               | A depender das possibilidades da escola, apresentação de um vídeo-documentário coletivo, elaborado pela turma do 9º ano, que será apresentado aos membros da comunidade local e que situará o tema a ser tratado no tempo com as suas características históricas e mostrará as mudanças que ocorrem e por que ocorrem. O documentário deverá conter imagens estáticas e/ou em movimento, ilustrações, textos, mapas e entrevistas. |

## 3º bimestre – Plano de desenvolvimento

### Justificativa

Esta proposta de projeto integrador entre as disciplinas História, Artes e Língua Portuguesa, em sintonia com as indicações de objetos de conhecimento e as habilidades previstos na BNCC, tem como objetivo central trabalhar de forma integradora conteúdos curriculares que permitam ao aluno construir uma narrativa histórica de um período da sociedade brasileira, com forte influência no desenvolvimento econômico e político do país. Essa narrativa deverá ser apresentada em forma de vídeo-documentário.

### Competências gerais desenvolvidas

- Valorizar e utilizar conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.
- Exercitar o pensamento científico, crítico e criativo e a curiosidade intelectual.
- Utilizar as ciências com criticidade e criatividade.
- Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.
- Utilizar diferentes linguagens.
- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética.
- Argumentar com base em fatos, dados e informações.
- Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.

### Objetivos

| Habilidades em foco |  |  |
|---------------------|--|--|
| Disciplina          | Objeto de aprendizagem   | Habilidade   |
| História            | O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação | Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. <b>(EF09HI17)</b>  |
|                     |  | Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais. <b>(EF09HI18)</b>  |
| Artes               | Contextos e práticas   | Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. <b>(EF69AR18)</b>   |
|                     |  | Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro. <b>(EF69AR24)</b> |

## 3º bimestre – Plano de desenvolvimento

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
| Língua portuguesa | Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais | Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. <b>(EF89LP13)</b>                       |
|                   | Estratégia de produção: planejamento de textos informativos                     | Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados). <b>(EF89LP08)</b> |

### Duração

Este projeto está previsto para ser trabalhado em duas aulas de cada disciplina, em um total de seis aulas, acrescido de um momento para a apresentação pública do documentário.

### Material necessário

A lista do material necessário para o desenvolvimento deste **Projeto Integrador** pode variar conforme os recursos disponíveis pela escola. A lista abaixo é suficiente para a realização do projeto no seu nível mais básico, permitindo ao professor elevar o nível da apresentação conforme os recursos que tenha disponível, tanto por parte da escola como da comunidade escolar. É importante atentar para a necessidade de obter autorizações: a escola deve providenciar a solicitação de uso de imagens dos entrevistados e a autorização dos proprietários intelectuais de imagens e filmes ou vídeos que venham a ser utilizados. A apresentação, fora ou dentro da escola, deve ser previamente acordada com a direção da escola e a coordenação pedagógica, estabelecendo o local, o dia e a hora da apresentação.

Sugestão de lista de material:

- Imagens impressas ou digitais e/ou reproduções de fotos de jornais e revistas.
- Folhas de papel sulfite A4 para impressão.
- Kits com cola, tesoura, régua e canetas coloridas.
- Projetor multimídia conectado a um computador com caixas de som.
- Impressora colorida conectada ao computador.

## 3º bimestre – Plano de desenvolvimento

- Máquina fotográfica digital ou *smartphone* para registro de fotos e vídeos curtos.
- Iluminação para gravar o vídeo, se for necessário.
- Cenário para os apresentadores, se for necessário.
- Material para maquiagem, se for necessário.

### Perfil dos professores coordenadores do projeto

Os professores coordenadores dos projetos devem ministrar aulas de História, Artes e Língua Portuguesa em uma mesma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e necessitam conhecer as características históricas, culturais e socioeconômicas fundamentais da comunidade atendida pela escola.

### Desenvolvimento

#### Etapa 1 – Definições sobre como será organizado o Projeto Integrador

Reunião dos professores envolvidos no projeto para alinhamento sobre o tema e a organização das etapas de trabalho.

1. O período dos anos dourados normalmente corresponde ao intervalo de tempo que vai do fim da Segunda Guerra Mundial até a crise do petróleo de 1973. Essa fase caracterizou-se pelo crescimento econômico dos países industrializados e de muitos países periféricos, como o Brasil. Foi um período em que o sistema fordista de produção em massa se difundiu pela indústria estadunidense e mundial, facilitando o acesso a inúmeros produtos de conforto doméstico e pessoal (geladeiras, lava-louças, vitrolas, televisores, carros, viagens, etc.) pelas classes médias urbanas desses países. No Brasil, foco deste trabalho, os anos dourados foram mais bem simbolizados pelo governo de Juscelino Kubistchek, que financiou uma acelerada industrialização do país, ao mesmo tempo que fortalecia a urbanização, que atraía as pessoas do campo para a cidade, pois era nela que se instalavam as empresas multinacionais que vieram para o país. Por isso, para este trabalho, a proposta de recorte temporal corresponde a 1956, data da eleição de JK, até 1964, ano do golpe civil-militar.
2. Estabelecer o que será pesquisado. Propõem-se três temas correlatos:
  - os anos dourados na Europa e nos Estados Unidos, especialmente a década de 1950, com um breve relato, que servirá para introduzir o que era ser moderno na época e para onde o país tentava caminhar;
  - a euforia do grande crescimento econômico da época aliado a uma onda nacionalista pelas várias conquistas feitas por brasileiros no esporte, bem como na música, cinema, engenharia, arquitetura e urbanismo. Sob esse aspecto, é necessário ajudar o aluno com algumas referências, como Maria Esther Bueno, Nara Leão, Eder Jofre, Ademar Ferreira da Silva, seleção brasileira de futebol, seleção brasileira de basquete, o filme *O Cangaceiro*, Vera Cruz, TBC, TASP, Grupo Oficina, bossa nova, Oscar Niemeyer, Burle Marx, Brasília, televisão, eletrodomésticos e carros;
  - apresentar os reflexos socioeconômicos dessa época com gráficos que mostrem a evolução da urbanização, salários, crescimento econômico, inflação e dívida externa. A pesquisa deverá buscar dados em instituições como IBGE, prefeitura, estado, NEREUS e alguns órgãos particulares como DIEESE, revistas e jornais.

## 3º bimestre – Plano de desenvolvimento

3. Decidir com a turma como será elaborado o documentário. Entre as formas possíveis temos uma contínua narração em *off*, tendo como base uma sequência de imagens, vídeos, gráficos, ilustrações, músicas encadeadas com a fala, ou videoaula. Esta aula entremeia a narração feita por atores em uma situação de exploração de um conteúdo, com trechos de filmes, sequências de fotos, entrevistas e outros. O projeto aceita outras formas de exibição do conteúdo. É necessário saber se, conforme o que for decidido fazer para apresentar o documentário, devem contar com a ajuda de membros da comunidade na elaboração e execução de tarefas mais complexas, como montar um cenário, gravar e editar um vídeo, costurar uma peça de roupa, etc. Pode haver algum aluno já familiarizado com essas tarefas que poderia ser responsável pela execução delas. Se tudo isso não for possível, concentre o foco na elaboração e exposição de cartazes.

### Etapa 2 – Exposição conceitual e sensibilização da turma

#### 1ª aula (História)

Em um primeiro momento, utilizando um projetor, o professor de História colocará a turma diante da seguinte questão desafiadora: “O que aconteceu nos anos dourados?”. Se o assunto não foi explorado em sala de aula, faça um resumo do que foram os anos dourados no mundo e no Brasil, de forma que a turma tenha clareza sobre o recorte temporal e geográfico a ser pesquisado neste projeto. Em seguida, faça a apresentação circunstanciada dos objetivos e etapas do projeto.

Converse com a turma anos sobre os anos dourados no Brasil, o grande impulso da industrialização que fez a economia crescer, mas, ao mesmo tempo, trouxe problemas como a inflação, evasão de divisas, *deficit* das contas do governo, maior desequilíbrio entre o campo e a cidade. Na sequência, divida a turma em grupos e apresente todos os temas que devem ser pesquisados e apresente ao grupo características sobre diferentes tipos de documentário.

#### 2ª aula (Arte)

O professor deverá apresentar nesta aula um panorama da música brasileira dos anos de 1950 e as influências estrangeiras que o Brasil sofria, principalmente da música estadunidense. Situe a Bossa Nova no contexto da ruptura com os padrões tradicionais da música no Brasil, principalmente com o samba-canção, abrindo caminho para que outras formas de expressão pudessem se originar anos mais tarde. Faça uma apresentação dos principais artistas dessa tendência. Ressalte o papel da cantora Nara Leão, uma mulher que não só apresentou um novo jeito de cantar com a Bossa Nova, como rompeu paradigmas ao ser a primeira mulher a tocar violão em programas na televisão e em shows, sentada em um banquinho, algo considerado impróprio para mulheres naquela época. O mesmo tratamento será dispensado aos grupos de teatro que se formaram no Brasil na década de 1950, como o TBC (Teatro Brasileiro de Comédia), TASP (Teatro Arena de São Paulo – Augusto Boal) e Grupo Oficina (José Celso Martinez). Ajude-os a pesquisar os temas dados aos grupos na aula anterior.

#### 3ª aula (Língua Portuguesa)

Nesta aula o professor discutirá com a turma como planejar a apresentação do documentário no formato escolhido. Se possível trechos de documentários ou curtas para que o aluno compreenda características desse tipo de produção.

## 3º bimestre – Plano de desenvolvimento

Um recurso a ser usado no vídeo é a entrevista. Ajude a turma a planejar as entrevistas, que serão gravadas em vídeo (não esqueça a autorização). A edição desses vídeos deve ser feita com o objetivo de obter fatos concretos com falas curtas, para não tornar o documentário longo. Ajude o aluno a continuar a pesquisa já iniciada.

### **Etapa 3 – Pesquisando e terminando a organização**

4ª aula (História)

Auxilie os grupos que estão em dificuldade de terminar o levantamento. Analise o resultado das pesquisas realizadas e ajude a organizar o conteúdo conforme o plano de apresentação do documentário.

6ª aula (Arte)

O professor ajudará os grupos que ainda não terminaram a pesquisa e encaminhará o desenvolvimento da apresentação ajudando a editar o material escolhido e ajudando na organização desse material. Se for o caso, faça ensaios de canto, declamação e representação.

7ª aula (Língua Portuguesa)

O professor dará continuidade ao trabalho de pesquisa dos grupos e os percorrerá para tirar dúvidas e os ajudar a escrever a notícia com os dados que conseguirem obter. Deve haver a continuidade da confecção dos materiais para a apresentação.

### **Etapa 4 – Enfim, mostrando o trabalho**

Em horário previamente agendado e em comum acordo com a direção da escola, os professores de História, Artes e Língua Portuguesa organizarão a exibição do documentário em uma TV de grandes dimensões ou projetado em uma parede, convidando com antecedência os pais, as pessoas envolvidas na pesquisa, antigos e atuais moradores e/ou lideranças comunitárias e religiosas da região em que a escola está situada para conhecer o trabalho da turma e conversar sobre suas descobertas e vivências. Esse é um momento em que o aluno poderá também fazer questionamentos, bem como expressar o que pensa e sente sobre o local onde mora, e como esses dados modificaram ou não essa vivência.

### **Proposta de avaliação das aprendizagens**

Os docentes das disciplinas envolvidas neste projeto integrador, História, Artes e Língua Portuguesa, entendendo que o processo de avaliação deve ser contínuo, poderão incluí-lo no conjunto de instrumentos de avaliação formativa que programarem para o 3º bimestre letivo. Neste caso, precisam estar atentos para o registro da participação efetiva de cada aluno nas diversas etapas, estabelecendo também para a turma, prévia e claramente, os critérios e valores referentes a tal avaliação. Por outro lado, contemplando a dimensão autoavaliativa necessária ao aperfeiçoamento contínuo de seu trabalho, os docentes que coordenam este projeto integrador necessitam, por meio por exemplo de um “diário de bordo”, registrar todos os momentos de sua implementação concreta

## 3º bimestre – Plano de desenvolvimento

e, ao final, elaborar conjuntamente um relatório sintético da experiência, destacando os pontos negativos e positivos e possíveis alterações, inclusões ou adaptações de atividades para uma futura reedição do projeto.

Além do projeto integrador, deve fazer parte do processo avaliativo das aprendizagens os trabalhos apresentados, as pesquisas, as resoluções das questões e as deduções realizadas em sala de aula que, além de apresentarem um grande conjunto de fatos históricos e dados, tratam de questões polêmicas e, muitas vezes polarizantes, por isso, a capacidade do aluno em lidar com os fatos de uma forma coerente e lógica é de fundamental importância. Isso não significa que o aluno não possa chegar a uma conclusão equivocada, por deficiência de encadeação lógica ou por estabelecer premissas incorretas, ou às vezes possuir premissas corretas, mas não complementares levando a uma conclusão correta. Só a prática fará o aluno se aprimorar nesse método aliada a uma constante autoavaliação do progresso que está realizando.

### Para saber mais – aprofundamento para o professor

- **Livros**

BURKE, Peter. *A escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1998.

PINSKY, Carla; LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

SIMAN, Lana Mara de Castro; MIRANDA, Sonia Regina (Org.). *Patrimônio no plural: educação, cidades e mediações*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2017.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

Ciência e Cultura, SBPC. Disponível em:  
<<http://portal.sbpcnet.org.br/publicacoes/ciencia-e-cultura>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

## Os movimentos por direitos civis nos Estados Unidos

Duração: 2 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 3, Capítulo 9

### Relevância para a aprendizagem

Esta sequência didática propõe trabalhar o tema dos movimentos por direitos civis nos Estados Unidos durante a década de 1960, com foco na luta contra a segregação racial naquele país. Durante as aulas, a proposta é explorar a iconografia relacionada ao tema, estimulando os alunos a refletirem sobre intensidade da questão da discriminação racial no país, reforçando a compreensão sobre a importância dos movimentos que buscavam a igualdade e o fim da segregação racial. Ainda, os alunos poderão conscientizar-se sobre a existência de desigualdades e discriminação nos dias atuais e a necessidade de pensar em formas de resistência que priorizem o pacifismo e a não violência.

### Objetivos de aprendizagem

- Contextualizar a segregação racial nos Estados Unidos na primeira metade do século XX.
- Identificar importantes personagens que participaram dos movimentos por direitos civis nos Estados Unidos, como Rosa Parks e Martin Luther King Jr.

### Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objetos de conhecimento   | Habilidades   |
|---|---|
| Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo<br><br>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade<br><br>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional | <b>(EF09HI36)</b> Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – Direitos civis nos Estados Unidos: história em imagens

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: enfileirados, sentados de frente para o quadro e o professor.

Recursos e/ou material necessário: quadro, giz ou caneta, caderno e lápis.

Materiais de referência:

Fotos históricas da segregação nos Estados Unidos (disponível em: <[https://www.loc.gov/rr/print/list/085\\_disc.html](https://www.loc.gov/rr/print/list/085_disc.html)>, acesso em: 14 nov. 2018).

*Julgamento do assassinato de Emmet Till* (disponível em:

<[https://civilrightstrail.com/app/uploads/2017/09/Experience\\_page\\_EmmettTill-1.jpg](https://civilrightstrail.com/app/uploads/2017/09/Experience_page_EmmettTill-1.jpg)>, acesso em: 14 nov. 2018).

Foto de Rosa Parks (disponível em: <<http://www.encyclopediaofalabama.org/images/m-4407.jpg>>, acesso em: 14 nov. 2018).

Foto de protesto em Greensboro, Carolina do Norte, em 1960 (disponível em:

<[https://civilrightstrail.com/app/uploads/2017/10/Destination\\_Greensboro\\_splitA.jpg](https://civilrightstrail.com/app/uploads/2017/10/Destination_Greensboro_splitA.jpg)>, acesso em: 14 nov. 2018).

Foto de Elizabeth Eckford no primeiro dia de aula pós-segregação na escola de Little Rock, Arkansas (disponível em: <<https://edition.cnn.com/2014/05/16/living/gallery/life-little-rock-9/index.html>>, acesso em: 14 nov. 2018).

Foto retratando guardas impedindo a entrada dos nove estudantes negros em Little Rock, Arkansas (disponível em: <[https://civilrightstrail.com/app/uploads/2017/10/Destination\\_LittleRock\\_splitA.jpg](https://civilrightstrail.com/app/uploads/2017/10/Destination_LittleRock_splitA.jpg)>, acesso em: 14 nov. 2018).

Vídeo em que Ruby Bridges rememora o período escolar em Nova Orleans (disponível em:

<<https://abcnews.go.com/Politics/analysis-moment-enshrined-history/story?id=49263347>>, acesso em: 14 nov. 2017).

*Discurso de Martin Luther King Jr. em Washington* (disponível em:

<<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cd/IhaveadreamMarines.jpg>>, acesso em: 14 nov. 2018).

*Assinatura da Lei dos Direitos Civis pelo presidente Lyndon Johnson* (disponível em:

<[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei\\_dos\\_Direitos\\_Civis\\_de\\_1964#/media/File:Lyndon\\_Johnson\\_signing\\_Civil\\_Rights\\_Act,\\_July\\_2,\\_1964.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_dos_Direitos_Civis_de_1964#/media/File:Lyndon_Johnson_signing_Civil_Rights_Act,_July_2,_1964.jpg)>, acesso em: 14 nov. 2018).

MORAES, Vinícius de. *Blues para Emmet Louis Till* (disponível em: <<http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/blues-para-emmet-louis-till>>, acesso em: 14 nov. 2018).

Inicie a aula com uma conversa para averiguar o que os alunos conhecem sobre os direitos civis. Pergunte a eles se sabem o que são direitos civis. Caso não conheçam a expressão, explique que os direitos civis servem para garantir aos cidadãos de um país o direito à liberdade e igualdade perante a lei, sem discriminações e preconceitos de qualquer natureza. Após definir o significado do termo, peça à turma que dê exemplos de direitos civis. Leve o grupo a pensar em exemplos como liberdade de expressão, de associação a movimentos políticos e sociais e a proteção à discriminação por motivos diversos, como raça, sexo, religião, entre outros.

Continue a conversa perguntando à turma se eles conseguem pensar em momentos da história mundial no século XX em que os direitos civis não existiam ou foram suprimidos para parcelas da população. Permita que os alunos se expressem, aferindo a correção das afirmações feitas por eles. Caso os alunos não mencionem a segregação racial nos Estados Unidos durante o século XX, apresente-lhes essa informação, explicando que os Estados Unidos, embora sejam conhecidos como o país da liberdade, até 1964 possuía em muitos estados leis que impunham a segregação física e espacial entre negros e brancos.

## 3º bimestre – Sequência didática 1

Após a introdução dos temas da aula, explique aos alunos o contexto de criação das leis racistas que deram suporte à discriminação sistemática da população negra nos Estados Unidos. Para tanto, retome com os alunos alguns aspectos da guerra civil e da abolição da escravidão no país. Lembre os alunos que os estados escravistas do sul formaram os Estados Confederados da América, em uma tentativa de separação dos estados do norte, que defendiam o fim da escravidão em todo o país. Dessa forma, estabeleceu-se o conflito, cujo desfecho foi de vitória da União, ou seja, dos estados do norte, em 1865, colocando fim à escravidão nos Estados Unidos.

Explique que a população branca dos estados do sul não aceitou a integração dos ex-escravos na sociedade, e que os estados ex-Confederados, a partir da década de 1870, impuseram diversas leis racistas e segregacionistas conhecidas como leis *Jim Crow* (expressão pejorativa utilizada nos Estados Unidos para se referir aos negros). Essas leis auxiliaram a reforçar o racismo ao longo das primeiras décadas do século XX, permitindo que novamente ordens racistas voltassem a atuar, como é o caso da Ku Klux Klan, que pregava a supremacia branca.

Prossiga explicando que além de estimular atos de violência contra a população negra, como linchamentos e ataques a indivíduos, as leis *Jim Crow* retiraram dos negros direitos civis e estabeleceram a segregação espacial entre negros e brancos. Esclareça que essa segregação se dava em diversos níveis e locais: na educação, com a separação entre escolas para negros e brancos, no serviço público, no comércio e até no transporte, com a reserva de assentos para negros e para brancos nos ônibus. Nesse momento, apresente à turma fotos que contem um pouco da história da segregação nos Estados Unidos, conforme sugestão nos materiais de referência. Ao explorar as imagens, aponte aos alunos a presença dos termos *colored* e *white*, que significam respectivamente pessoa de cor (negro) e branco.

Após a contextualização da situação dos direitos civis para minorias nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, esclareça aos alunos que, durante todo o período de atuação das leis racistas, muitas pessoas se opuseram e atuaram contra a discriminação. A partir da década de 1950 e especialmente durante a década de 1960, a luta pelos direitos civis se intensificou entre a população negra.

Na sequência, comente com a turma sobre alguns marcos e personagens importantes do processo de luta dos movimentos por direitos civis nos Estados Unidos. No quadro, anote algumas datas e informações importantes durante a exposição, e utilize as imagens sugeridas para dar aos alunos a dimensão apropriada dos movimentos por direitos civis nos Estados Unidos. Ao longo da exposição, estimule a participação dos alunos por meio de perguntas e intervenções pertinentes ao tema.

- **1955:** em agosto desse ano, o jovem **Emmett Till**, de apenas 14 anos, foi sequestrado, torturado e assassinado após ter sido acusado de assobiar a uma mulher branca. No julgamento do crime, os agressores foram inocentados por um júri composto exclusivamente de brancos. Mostre aos alunos, nesse momento, a fotografia do julgamento de Emmet Till, destacando o júri segregado.

## 3º bimestre – Sequência didática 1

Ainda em 1955, no mês de dezembro, **Rosa Parks**, uma costureira negra estadunidense, recusou-se a ceder a um homem branco o assento em que estava sentada dentro de um ônibus segregado em Montgomery, capital do estado do Alabama. Rosa Parks acabou tornando-se um dos símbolos dos movimentos por direitos civis nos Estados Unidos, inspirando diversos outros protestos de desobediência às leis de segregação. Apresente aos alunos a fotografia de Rosa Parks.

- **1957:** em setembro de 1957, cidadãos e o governo do Arkansas tentaram impedir nove estudantes negros de entrar na escola localizada na cidade de **Little Rock**, seguindo uma ordem da justiça federal (de 1954) para acabar com a segregação em todas as escolas do país. Utilize as imagens sugeridas para ilustrar aos alunos a resistência enfrentada pelos estudantes negros em Little Rock, bem como a coragem desses cidadãos estadunidenses.
- **1960:** entre os dias 1º e 4 de fevereiro desse ano, mais de quatrocentos estudantes negros participaram dos chamados “**protestos sentados**” (*sit-ins*) na cidade de Montgomery, no estado da Carolina do Norte. Nesses protestos, os estudantes entravam em estabelecimentos comerciais, desafiando as leis de segregação, assim como fizera Rosa Parks. Mostre à turma a fotografia sugerida, ressaltando a coragem dos estudantes e a recusa dos comerciantes a atendê-los.

Também de 1960 é a imagem de **Ruby Bridges**, uma garota de apenas seis anos, sendo escoltada para a escola por agentes federais. Seis anos após a decisão da justiça que levou ao fim da segregação nas escolas estadunidenses (ao menos em lei), continuava a resistência à entrada de estudantes negros nas escolas antes frequentadas apenas por brancos.

- **1963:** em agosto desse ano, **Martin Luther King Jr.**, principal líder dos movimentos por direitos civis dos Estados Unidos nas décadas de 1950 e 1960, fez um discurso em ocasião da manifestação em favor da reforma dos direitos civis proposta pelo presidente John Kennedy naquele ano. Luther King, um pastor estadunidense, pregava a resistência pacífica às políticas racistas, sem deixar de denunciar as injustiças sofridas pelas minorias no país. O discurso de 1963 teve muita audiência e tornou-se um marco na luta pelos direitos civis; mostre a dimensão do discurso e da manifestação ocorrida na capital estadunidense Washington a partir da imagem sugerida nos materiais de referência.
- **1964:** assinatura da **Lei dos Direitos Civis**, que proporcionou a igualdade de direitos a todos os cidadãos estadunidenses, acabando com a segregação e colocando os atos de discriminação, finalmente, na ilegalidade. Ao apresentar aos alunos a fotografia da assinatura na lei, ressalte a presença de Martin Luther King Jr. atrás do presidente Lyndon Johnson.
- **1968:** Martin Luther King Jr. é assassinado por um homem branco em um hotel em Memphis, no Tennessee. Embora a assinatura da lei tenha sido uma grande conquista para as minorias estadunidenses, a tensão racial continuou ocorrendo nos estados do sul; Martin Luther King buscou a paz e a igualdade até o último dia, e inspirou muitas pessoas que continuaram a luta do pastor mesmo após a morte.

## 3º bimestre – Sequência didática 1

Finalize a exposição esclarecendo à turma que os fatos e os sujeitos históricos apresentados durante a exposição são apenas alguns entre os muitos contra a discriminação racial e pela conquista dos direitos civis nos Estados Unidos ao longo da década de 1960. Durante esses anos, há inúmeros outros exemplos tanto de casos de discriminação quanto de conquistas dos movimentos por direitos civis. Ressalte aos alunos a tática de resistência passiva dos ativistas mencionados, que se opuseram a regras e leis injustas sem incitar a violência, embora a população negra fosse alvo de diversos atos violentos e de repressão.

Para finalizar a aula, solicite uma atividade para que os alunos realizem em casa. Antes de explicá-la, porém, peça a eles que se organizem em cinco grupos, pois a atividade deverá ser realizada coletivamente. Distribua, também, o poema *Blues para Emmet Louis Till*, de Vinícius de Moraes. Diga-lhes que o autor compôs essa obra em 1962, em homenagem a Emmet e inspirado pela árdua luta por direitos civis nos Estados Unidos. Dê aos alunos um minuto para que leiam o poema e tirem dúvidas de vocabulário.

Explique aos grupos que eles deverão se inspirar na história de vida de alguns ativistas pelos direitos civis nos Estados Unidos, sobre os quais deverão pesquisar em casa, para criar um poema inspirado no exemplo de autoria de Vinícius de Moraes. Não é necessário que eles sigam a mesma estrutura ou a mesma quantidade de versos, mas apenas que realizem um trabalho em homenagem às lutas pelos direitos civis na década de 1960. Assim, atribua a cada grupo um dos personagens listados a seguir: Rosa Parks, Martin Luther King Jr., Angela Davis, Ruby Bridges, James Meredith. Diga aos alunos que eles deverão apresentar as produções na aula seguinte.

### Aula 2 – Personagens na luta pelos direitos civis

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: em círculo.

Recursos e/ou material necessário: quadro, giz ou caneta, caderno e lápis.

No início da aula, organize a turma em um círculo para a atividade de compartilhamento das produções solicitadas para casa. Antes de iniciá-la, porém, retome com os alunos o assunto trabalhado na aula anterior. Peça auxílio da turma para lembrar informações sobre o contexto histórico da criação das leis racistas e das consequências dessas leis (segregação, discriminação e violência contra os negros), bem como das ações de enfrentamento tomadas pelos negros estadunidenses ao longo das décadas de 1950 e 1960. Peça à turma que lembrem das datas e dos eventos ocorridos, como o boicote à segregação nos ônibus por Rosa Parks e os protestos em Montgomery.

Na sequência, organize as apresentações, pedindo aos grupos que elejam um ou dois representantes para ler as produções aos demais colegas. Deixe claro que a atividade não é para medir a capacidade dos grupos de criar um texto poético, mas sim para apresentar de forma simples a história de importantes personagens na luta pelos direitos civis.

## 3º bimestre – Sequência didática 1

Após cada apresentação, peça aos integrantes do grupo que comentem brevemente sobre o que mais lhes chamou a atenção durante a pesquisa para a elaboração do poema e sobre qual a importância daquele personagem para a história do movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos.

Em seguida, após a contribuição de todos os grupos e com a turma ainda em círculo, aproveite os momentos finais da aula para uma conversa de encerramento sobre o tema trabalhado. Pergunte à turma: “Vocês acreditam que o movimento por direitos civis na década de 1960 teve efeitos positivos sobre as minorias nos Estados Unidos? Por quê?”; “O que vocês acham sobre a tática de resistência não violenta à repressão? Ela pode ter evitado a ocorrência de ainda mais violência no processo de obtenção dos direitos civis?”; “É importante ainda, na atualidade, pensarmos sobre a garantia dos direitos civis? Por quê?”. A partir das repostas, pergunte à turma se eles conhecem algum movimento recente que esteja ligado a questões identitárias e à garantia de direitos civis a minorias, seja no Brasil ou no exterior. Nesse momento, é interessante mencionar o movimento *Black Lives Matter*, nascido nos Estados Unidos na década de 2010, mas que apresenta influência internacional. Comente semelhanças e diferenças entre esse movimento e aqueles da década de 1960, explicando que ele é um dos exemplos de que a continuidade da resistência contra a discriminação racial é necessária.

Finalize a discussão mostrando que os movimentos da década de 1960 deixaram um legado muito importante nos Estados Unidos e no mundo em relação à manutenção dos direitos de minorias, especialmente no que se refere às políticas de igualdade racial. No entanto a história é recente, e atualmente ainda há a necessidade de lutas contra os obstáculos que dificultam o acesso de diversas minorias à justiça e à igualdade.

### Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual. Em um primeiro momento, espera-se que a turma tenha compreendido o contexto do estabelecimento das leis racistas nos estados do sul dos Estados Unidos, bem como os movimentos de resistência às práticas de segregação e a luta por direitos civis no país. Em um segundo momento, os alunos poderão refletir sobre a importância de alguns personagens envolvidos nos movimentos pelos direitos civis, reconhecendo como esses movimentos influenciaram a luta de minorias nos Estados Unidos e no mundo.

A aferição de aprendizagem deve ser contínua e conceitual. Proponha que cada aluno elabore um glossário de conceitos em seu caderno, escrito com as próprias palavras, a ser montado ao longo do ano. Com essa atividade, será possível identificar conteúdos que não foram assimilados ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática, os alunos podem inserir em seu glossário o significado dos seguintes conceitos:

## 3º bimestre – Sequência didática 1

- Direitos civis
- Segregação racial
- Não violência
- Políticas de igualdade racial

### Questões para auxiliar na aferição

1. Em 1965, nos Estados Unidos, ocorreu uma marcha entre as cidades de Selma e Montgomery, localizadas no estado do Alabama. Liderada por Martin Luther King Jr., entre outros ativistas pelos direitos civis, essa marcha foi importante para o estabelecimento da lei que instituiu a igualdade no direito ao voto. Qual a importância do voto para a garantia dos direitos civis? Justifique.
2. Assinale a alternativa correta sobre os movimentos por direitos civis nos Estados Unidos.
  - a) Os movimentos por direitos civis iniciaram em 1955, com o boicote à segregação nos ônibus por Rosa Parks.
  - b) Com a decisão judicial de 1954, todas as escolas estadunidenses passaram a aceitar alunos negros, promovendo a completa integração racial.
  - c) O estabelecimento da lei dos direitos civis em 1964 marcou o fim do movimento por direitos civis liderado por Martin Luther King Jr.
  - d) O boicote às leis de segregação foram uma forma de resistência não violenta dos negros contra a discriminação racial.

### Gabarito das questões

1. Espera-se que os alunos respondam que o voto é essencial para a garantia dos direitos civis, pois permite que os cidadãos escolham os representantes no governo.
2. Resposta correta: alternativa d.

## As ações da ONU contra o *Apartheid*

Duração: 2 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 3, Capítulo 10

### Relevância para a aprendizagem

O objetivo desta sequência didática é destacar o que foi o *apartheid*, no que consistia seu conjunto de leis, como se articulava a resistência a essa instituição e qual foi o empenho da ONU no combate a ela. A partir de documentos, o aluno vai compor personagens e pensar em situações vivenciadas pelas vítimas do *apartheid*, para então redigir uma carta de apelo à ONU, possibilitando ainda o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa.

### Objetivos de aprendizagem

- Possibilitar o conhecimento das instituições do *apartheid*, realçando que tal regime dividiu a África do Sul por quase cinco décadas, entre 1948 e 1994.
- Realçar as principais ações e medidas adotadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) contra o *apartheid* na África do Sul.

### Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objetos de conhecimento  | Habilidades  |
|--|--|
| O colonialismo na África<br>As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos | <b>(EF09HI14)</b> Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.   |
| A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos   | <b>(EF09HI16)</b> Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – A resistência em Soweto

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: sentados nas carteiras, divididos em grupos.

Recursos e/ou material necessário: folhas de papel sulfite, caneta esferográfica, caixas de som, celular ou computador.

Caixões após manifestação (disponível em:

<<https://www.economist.com/sites/default/files/7apartheid.jpg?1348831344>>, acesso em: 1º out. 2018).

Correndo em manifestação (disponível em:

<<https://www.economist.com/sites/default/files/4apartheid.jpg?1348831092>>, acesso em: 1º out. 2018)

Banco na cidade (disponível em: <[http://cache.boston.com/resize/bonzai-](http://cache.boston.com/resize/bonzai-fba/Globe_Photo/2008/08/01/1217568387_8628/499w.jpg)

[fba/Globe\\_Photo/2008/08/01/1217568387\\_8628/499w.jpg](http://cache.boston.com/resize/bonzai-fba/Globe_Photo/2008/08/01/1217568387_8628/499w.jpg)>, acesso em: 1º out. 2018).

Prisão na África do Sul (disponível em: <[https://static.independent.co.uk/s3fs-](https://static.independent.co.uk/s3fs-public/thumbnails/image/2013/12/10/17/pg-39-robben-isl-1-getty.jpg?width=1000&height=614&fit=bounds&format=pjpg&auto=webp&quality=70&crop=16:9,offset-y0.5)

[public/thumbnails/image/2013/12/10/17/pg-39-robben-isl-1-getty.jpg?width=1000&height=614&fit=bounds&format=pjpg&auto=webp&quality=70&crop=16:9,offset-y0.5](https://static.independent.co.uk/s3fs-public/thumbnails/image/2013/12/10/17/pg-39-robben-isl-1-getty.jpg?width=1000&height=614&fit=bounds&format=pjpg&auto=webp&quality=70&crop=16:9,offset-y0.5)>, acesso em: 1º out. 2018).

Mandela na prisão (disponível em:

<[https://secure.i.telegraph.co.uk/multimedia/archive/01812/nelsoninprison1966\\_1812829b.jpg](https://secure.i.telegraph.co.uk/multimedia/archive/01812/nelsoninprison1966_1812829b.jpg)>, acesso em: 1º out. 2018).

Mandela livre (disponível em: <[https://secure.i.telegraph.co.uk/multimedia/archive/02522/Free-Nelson-](https://secure.i.telegraph.co.uk/multimedia/archive/02522/Free-Nelson-Mandel_2522747c.jpg)

[Mandel\\_2522747c.jpg](https://secure.i.telegraph.co.uk/multimedia/archive/02522/Free-Nelson-Mandel_2522747c.jpg)>, acesso em: 1º out. 2018).

As leis do apartheid (disponível em: <<https://internacional.estadao.com.br/blogs/radar-global/as-leis-do-apartheid/>>, acesso em: 1º out. 2018);

*Carta das Nações Unidas* (disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>>, acesso em: 1º out. 2018).

*Convenção Internacional sobre a Supressão e Punição do Crime de Apartheid* (disponível em:

<<http://www.oas.org/dil/port/1973%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Supress%C3%A3o%20e%20Puni%C3%A7%C3%A3o%20do%20Crime%20de%20Apartheid.pdf>>, acesso em: 4 jul. 2019).

Peça para a turma se dividir em grupos de quatro ou cinco integrantes.

Esta atividade tem caráter lúdico, portanto, além das sugestões dadas nesse roteiro, é possível buscar alternativas que complementem a atmosfera do conteúdo a ser trabalhado. Isso pode ser feito diminuindo a claridade da sala de aula, por exemplo, ou explorando outros ambientes da escola.

Valorize a trilha sonora: com a ajuda de um celular ou computador, busque músicas que remetam à África do Sul durante a luta contra o *apartheid*. As canções da Soweto Gospel Choir e da Cape Town Youth Choir são algumas sugestões possíveis que inspirarão os alunos durante a atividade.

Ao som da música, comece a narrar a atividade a ser desenvolvida. Fale baixo, como se o que será dito não pudesse ser ouvido por pessoas do lado de fora da sala. Transite entre os grupos, olhe nos olhos dos alunos. Peça-lhes que imaginem que estão no ano de 1976, em Soweto, uma região próxima a Johannesburg, na África do Sul, em um momento em que havia um conjunto de leis de segregação racial adotado pelo governo da África do Sul, que durou de 1948 a 1994.

Conte que as tensões entre as populações branca e negra estão em seu auge, que a polícia circula por todos os cantos e que a comunidade negra tem sido vítima de violentas repressões.

## 3º bimestre – Sequência didática 2

Relembre a turma de que Madiba, como Nelson Mandela é chamado pela resistência ao *apartheid*, nessa época ainda está preso e que a esperança do povo negro está desaparecendo. (Para contextualizar, conte que Nelson Mandela foi combatente do *apartheid*, ficou preso por 27 anos e tornou-se presidente sul-africano em 1994.) Mencione que os estudantes residentes de Soweto não aguentam mais esse cenário e que eles sentem que devem fazer alguma coisa para resolver de uma vez por todas o racismo institucionalizado pelas leis do *apartheid*. Narre então que uma reunião foi marcada por amigos e vizinhos e que os estudantes precisam sair de suas casas no meio da madrugada, se esgueirando pelas ruas, fugindo dos policiais até chegar à casa de um conhecido para a tal reunião. Lá chegando, o anfitrião explica que recebeu um envelope contendo informações sobre a Organização das Nações Unidas (ONU), uma organização mundial que procura promover a paz, os direitos humanos e combater as desigualdades sociais.

Esclareça que a ONU tem se esforçado para conter o sistema do *apartheid*, mas sem o sucesso esperado, e que por isso vocês estão reunidos ali, porque é importante comunicar ao mundo o que está acontecendo na África do Sul, nos guetos e em Soweto.

Ao descrever a atividade, construa uma narrativa que convide a turma para a fantasia, que desenvolva a empatia deles, traçando paralelos entre a África do Sul dos anos 1970 com as situações vividas pelos alunos ou pelos moradores da sua região. Pergunte a eles se já vivenciaram ou conhecem casos de preconceito, e peça-lhes que contem e compartilhem essas vivências com os colegas.

Com a turma dividida, anuncie que um dos grupos será representante da ONU. Avalie se há preferências ou realize um sorteio, se for preciso, para decidir quais alunos realizarão esse papel. Explique que esse grupo precisa efetuar uma pesquisa sobre o que é a Organização, qual é sua história, sua área de atuação, a sua relação com a história da África do Sul, sobretudo no combate ao *apartheid*. Esclareça que os demais grupos serão representantes do povo de Soweto e que é papel deles redigir cartas para a ONU relatando e denunciando, através de histórias e situações de preconceito e injustiça sofridas, como as leis do *apartheid* impactam suas vidas.

Ao final da explicação, disponibilize o material de referência para a turma (mencionado no item *Recursos e/ou material necessário*) e peça aos alunos que ampliem essa pesquisa em casa, buscando depoimentos e reportagens, imagens, métodos policiais e aplicações das leis do *apartheid*, tentando conhecer mais sobre a história de Nelson Mandela, de seus companheiros de luta, da realidade da comunidade negra naquele período, das ações da ONU para tentar combater esse conjunto de leis, de seus pronunciamentos, de suas assembleias gerais, entre outras iniciativas. Esclareça que as cartas serão apresentadas na aula seguinte e que a exposição desses relatos será mediada pelo grupo representante da ONU.

Deixe a música sendo executada e permita que os alunos pesquisem e discutam como vão compor as cartas: quantos relatos serão, quem são os personagens dessas histórias, quais serão as leis trabalhadas, qual apelo farão, como elas dialogam com suas vidas etc. Ressalte a importância de trabalhar a criatividade nas cartas, a possibilidade de usar situações que explicitem casos de preconceito que eles conhecem ou viveram e que possam inspirar esses relatos e como é fundamental

## 3º bimestre – Sequência didática 2

que o texto deles convença as populações do mundo inteiro a lutar pelo fim do *apartheid* e pela igualdade racial. Se não estiverem tão inspirados, tente levantar essas histórias de preconceito que eles conhecem, incluindo o conhecimento prévio que têm sobre a África do Sul durante o século XX. Dê-lhes a liberdade de criar seus personagens, dando nomes, inventando, por exemplo, as trajetórias, profissões, famílias. Relembre que eles também podem usar como inspiração as imagens do material de referência.

A carta pronta precisa ser trazida para o segundo dia da atividade e cada aluno deve pesquisar em casa aspectos e descrições sociopolíticas da África do Sul entre as décadas de 1950 e 1970 que enriqueçam as narrativas. Peça-lhes que venham vestidos de maneira elegante para a assembleia da ONU que acontecerá na aula seguinte.

### Aula 2 – A resistência em Soweto

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: enfileirados e sentados de frente para o quadro e para o professor.

Recursos e/ou material necessário: cartas produzidas na aula anterior.

A narrativa continua. Explique à turma que as cartas chamaram a atenção da ONU e que eles foram convidados para a Assembleia Geral da Organização. Um a um, convoque os grupos para falar diante dos colegas. Relembre-os, durante a aula, de que eles são personagens do evento e então peça que se apresentem, contem um pouco da sua história e do lugar de onde vieram. Um representante do grupo irá então ler o relato. Pontue que ele precisa emocionar os colegas da assembleia também com a forma da leitura.

Enquanto escuta a narrativa dos alunos, selecione frases para o debate. Podem ser trechos contraditórios, discursos de ódio, fugas do contexto histórico (África do Sul nas décadas de 1950, 1960 e 1970), deturpações do texto da carta da ONU ou da Convenção Internacional sobre a Supressão e Punição do Crime de *apartheid*, falta de uso desses textos na argumentação, boa utilização de citações etc.

Em seguida, pergunte à turma, fazendo referência à “assembleia” e aos seus “membros”, o que eles acharam da narrativa dos colegas. Indague-os sobre as narrativas, questionando primeiro os pontos gerais e depois os mais específicos. Faça perguntas como: “Vocês compreenderam quais são as situações expostas na carta?”; “Quem são os personagens?”; “Quais são as histórias deles?”; “Alguém foi preso?”; “Por que essa pessoa foi presa?”; “Alguém sofreu violência?”; “Por que houve violência?”; “Pelo que essas pessoas lutavam?”; “Qual crime essas pessoas cometeram?”; “Quais leis do *apartheid* vocês identificaram na história?”; “Qual trecho chamou mais a atenção?”; “Por que esse trecho chamou a atenção?”; “Eles pedem a ajuda da ONU tendo por base qual documento e citando quais trechos do texto?”.

## 3º bimestre – Sequência didática 2

Se as perguntas não gerarem muito debate, aborde ponto a ponto o Artigo II da Convenção Internacional e as leis do *apartheid* e pergunte quais daqueles pontos estão presentes na narrativa. Peça-lhes que descrevam com mais detalhes quais momentos da narrativa expõem isso. Caso as narrativas tenham escapado do contexto dos documentos da ONU, pergunte à turma qual alternativa poderia ter sido dada para que aqueles pontos fossem incluídos na história. Questione sobre o apelo que as cartas fazem à ONU. Pergunte se os apelos são pertinentes, se estão de acordo com o que é preconizado pela Organização e por quê. Estimule-os a lembrar os trechos da Carta da ONU que destacam o direito de eles recorrerem a essa Organização. Permita que eles consultem o material de referência durante a conversa e faça perguntas para a turma e para o grupo. Abra espaço para que os alunos elaborem perguntas dirigidas aos “palestrantes”.

Após a apresentação de todos os grupos, lembre com eles quais foram os pontos mais destacados pelas cartas e quais eram os pontos comuns entre todas elas. É importante que surjam comentários sobre as principais características do *apartheid*, a luta pelo combate ao racismo e a importância da ONU na mediação e na intervenção de situações que evidenciam crime contra os direitos humanos.

### Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual do aluno. Durante a atividade, observe os pontos levantados por eles nas narrativas fictícias.

Em um primeiro momento, espera-se que o aluno seja capaz de identificar e caracterizar as injustiças do sistema do *apartheid*, as mobilizações da resistência ao racismo institucionalizado e de que maneira, e com base em quais princípios, a ONU tentou intervir e banir o *apartheid*. Em um segundo momento, é esperado que o aluno estabeleça uma relação empática com as vítimas da segregação racial, identificando no seu dia a dia situações de racismo sofrido ou praticado por eles ou por pessoas do seu convívio social.

A aferição de aprendizagem deve ser contínua e conceitual. Proponha que cada aluno elabore um glossário de conceitos em seu caderno, escrito com as próprias palavras, a ser montado ao longo do ano. Com essa atividade, será possível identificar conteúdos que não foram assimilados ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática, os alunos podem inserir em seu glossário o significado dos seguintes conceitos:

- ONU
- *Apartheid*
- Nelson Mandela

## 3º bimestre – Sequência didática 2

### Questões para auxiliar na aferição

1. O *apartheid* vigorou na África do Sul por quase 50 anos e teve respaldo dos governos do Partido Nacional até 1994, quando Nelson Mandela assumiu a presidência.
  - a) Descreva o que foi o *apartheid*.
  - b) Por que a ONU tentou acabar com o sistema do *apartheid*?
2. Sobre o *apartheid*, é **incorreto** afirmar que:
  - a) Foi um regime de segregação racial criado, apoiado e institucionalizado pelos governos da África do Sul.
  - b) Tal conjunto de leis foi ostensivamente criticado e combatido pela ONU e foi definido como crime pela Organização em 1973.
  - c) Impedia o casamento inter-racial e a liberdade de ir e vir das populações negras.
  - d) A população discriminada parecia conformada com a situação de racismo e pouco atuou para mudar as leis segregacionistas.

### Gabarito das questões

1.
  - a) Espera-se que o aluno explique que o *apartheid* foi um regime de segregação racial institucionalizado pelo Estado, consistindo em um conjunto de leis que subjugava a população negra da África do Sul.
  - b) A expectativa de resposta é a de que o aluno mencione a Carta da ONU e a Convenção Internacional sobre a Supressão e Punição do Crime de *Apartheid*, reconhecendo que essa Organização, ao lutar pelos direitos humanos em todo o mundo, não poderia deixar de mobilizar seus membros para acabar com um sistema de leis que lesava os direitos da população negra sul-africana.
2. A alternativa correta é a **d**, pois a resistência da população anti-*apartheid*, embora violentamente reprimida pela polícia em eventos como a prisão de Nelson Mandela ou o Levante de Soweto, foi intensa durante as mais de quatro décadas de vigor das leis segregacionistas.

## “O Petróleo é Nosso”: a criação da Petrobras

Duração: 2 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 4, Capítulo 13

### Relevância para a aprendizagem

Nesta sequência didática, o objetivo é compreender qual foi o contexto de criação da Petrobras em 1953, como a campanha “O Petróleo é Nosso” contribuiu para isso e quais eram as opiniões no período sobre a estatização do petróleo. A partir do material de referência, o aluno irá compor uma campanha em defesa da estatização ou da privatização do petróleo, compreendendo as particularidades da nacionalização de recursos minerais e dos seus impactos econômicos e sociais.

### Objetivos de aprendizagem

- Analisar as origens da campanha “O Petróleo é Nosso” e destacar a sua importância para a criação da Petrobras em 1953.
- Realçar os principais eventos desse e de outros movimentos de teor nacionalista durante o segundo governo Vargas.

### Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objetos de conhecimento  | Habilidades  |
|--|--|
| O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação | (EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.<br>(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais. |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – O petróleo é de quem?

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula, biblioteca ou laboratório de informática.

Organização da turma: reunidos em grupos.

Recursos e/ou material necessário: computadores, celulares, livros, cartolinas, canetas hidrográficas, folhas pautadas, caneta esferográfica; *Carta a Getúlio* (disponível em:

<<http://www.projeto memoria.art.br/MonteiroLobato/monteirolobato/cartaget.html>>, acesso em: 2 out. 2018); *Lei nº 9.478, de 6 de agosto de 1997* (disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9478.htm)>, acesso em: 2 out. 2018); *Organograma* (disponível em: <[http://www.investidorpetrobras.com.br/pt/governanca-](http://www.investidorpetrobras.com.br/pt/governanca-corporativa/organograma)

<[http://www.investidorpetrobras.com.br/pt/governanca-](http://www.investidorpetrobras.com.br/pt/governanca-corporativa/organograma)

<<http://www.investidorpetrobras.com.br/pt/governanca-corporativa/instrumentos-de-governanca/estatuto-social>>, acesso em: 2 out. 2018); *E ele voltou... o segundo governo Vargas e a Petrobras* (disponível em:

<<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/Petrobras>>, acesso em: 2 out. 2018); *Mataripe*

(disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/glossario/mataripe>>, acesso em: 2 out. 2018).

Inicie questionando a turma acerca do contexto das eleições brasileiras de 1950. Pergunte o que sabem sobre esse momento histórico e destaque no bate-papo eventos como a cassação do registro eleitoral do Partido Comunista Brasileiro, a perseguição aos comunistas e ao movimento sindical empreendida pelo governo Dutra e a candidatura de Getúlio Vargas à presidência da República, cinco anos depois do fim do Estado Novo. Ressalte quais foram as principais características de Vargas na presidência e destaque o populismo e o nacionalismo como suas marcas de governo. Use isso como gancho para colocar a campanha “O Petróleo é Nosso” no centro da discussão e fale rapidamente que ela foi uma campanha encabeçada por Getúlio Vargas a favor do monopólio estatal do petróleo e que resultou na criação da Petrobras, em 1953. Pergunte aos alunos o que sabem sobre o assunto e lembre que essa foi uma das plataformas de governo utilizadas por Vargas na sua candidatura para as eleições de 1950.

Peça então à turma que se divida em grupos com até quatro integrantes e explique que cada grupo deverá compor uma campanha que aborde a exploração do petróleo. Alguns grupos devem defender a estatização, enquanto outros devem defender a privatização.

Sinalize que os grupos irão apresentar os trabalhos na próxima aula. Liste, no quadro, as tarefas a serem executadas pelos grupos:

- Um discurso que justifique a estatização ou a privatização do petróleo.
- Um *slogan*, ou seja, uma expressão ou frase que seja fácil de lembrar e que resuma a ideia da campanha, como, por exemplo, “O Petróleo é Nosso”.
- Um cartaz que transmita as ideias da campanha, que apresente as justificativas do posicionamento do grupo, a favor ou contra a privatização ou a estatização.

## 3º bimestre – Sequência didática 3

Destaque que o discurso precisa apresentar quais são as fontes de capital para desenvolver a indústria da extração e refinação do petróleo, de onde viria o conhecimento e a tecnologia que permitiriam o desenvolvimento dessa indústria, em qual região brasileira seriam instaladas as refinarias, como isso poderia ser positivo para a região, qual seria o impacto ambiental dessa exploração e quais seriam as contrapartidas para sanar eventuais danos ambientais. No caso das campanhas a favor da estatização, o discurso precisa ainda esclarecer de que forma o monopólio estatal brasileiro impactaria positivamente na economia brasileira, de que forma o dinheiro gerado pelo petróleo seria reinvestido na sociedade brasileira e qual seria a desvantagem de privatizar esse recurso. No caso das campanhas a favor da privatização, o discurso precisa esclarecer quais são as desvantagens da estatização e as vantagens da privatização.

Disponibilize o material de referência para os grupos. Essa atividade de pesquisa pode ser realizada na sala de aula, na sala de informática ou, ainda, na biblioteca. Oriente-os a pesquisarem mais profundamente sobre a campanha “O Petróleo é Nosso” e as suas particularidades, como o contexto de sua criação, as opiniões contrárias e favoráveis, seus reflexos e as mudanças e transformações geradas por ela para a elaboração dos materiais.

Enquanto eles realizam a pesquisa, circule entre os grupos. Perceba o envolvimento dos alunos, se eles estão mais envolvidos em desenvolver o cartaz do que em compor o discurso, se estão entendendo o material de referência e se conseguiram expandir a pesquisa para além do material fornecido. Veja também se eles não estão confundindo debates atuais sobre a privatização do petróleo com o debate dos anos 1950. Responda eventuais perguntas e questione se eles entenderam como foi a criação da Petrobras e se chegaram a ler o Estatuto do Petróleo e a carta de Monteiro Lobato a Vargas (material indicado no quadro referente à primeira aula).

Pergunte, ainda, se todos entenderam quais eram os grupos contra e a favor da estatização do petróleo, no contexto dos anos 1950, e os argumentos utilizados para defender os diferentes pontos de vista. Perceba também se os alunos conseguiram entender quais as vantagens e as desvantagens da estatização, bem como da privatização do petróleo.

Por fim, sugira aos grupos que pesquisem as transformações ocorridas nas cidades que passaram a sediar unidades da Petrobras. É importante que o aluno entenda o impacto econômico e social provocado pela instalação de centros de extração e de refinarias, como o aumento de vagas de emprego, a especialização da mão de obra, mudanças no poder aquisitivo da população e o desenvolvimento urbano nessas regiões.

Explique que as campanhas serão apresentadas na aula seguinte e que a proposta de exploração do petróleo pode ser apresentada de diferentes formas, com cartazes, projeção digital, vídeo, etc. No entanto, peça uma versão escrita para auxiliar a avaliação, verificando diferenças entre o conteúdo textual e o da apresentação. Se for necessário, permita que eles terminem a pesquisa e a elaboração da campanha em casa e que tragam todo o material produzido na aula seguinte.

## Aula 2 – E, afinal, o petróleo é de quem?

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: sentados nas carteiras ou no chão, divididos em grupos.

Recursos e/ou materiais necessários: material produzido na aula anterior, fita adesiva para afixar os cartazes produzidos.

Cada grupo deve apresentar a sua campanha diante da turma, expondo o cartaz com o *slogan* e o discurso. Os grupos que defenderem a estatização devem ser questionados pelos grupos a favor da privatização e vice-versa. Estimule o debate entre as duas partes, privatização e estatização.

Fique atento para os discursos e perceba se os alunos abordaram os impactos econômicos e sociais tanto do ponto de vista macro, ou seja, para a economia nacional, quanto micro, ou seja, nas regiões onde o petróleo seria explorado. Se houver dificuldade para eles compreenderem esses pontos, faça perguntas que estimulem a reflexão: “Qual seria o impacto para a economia brasileira se houvesse mais empresas estrangeiras explorando recursos minerais nacionais?”; “Como isso é bom?”; “Como isso é ruim?”; “E o Brasil teria como investir do próprio bolso?”; “De onde viria o dinheiro para investir nisso?”; “E a mão de obra, seria especializada ou não?”; “Existia essa mão de obra especializada no Brasil?”; “De onde ela viria? Das pequenas cidades onde se extrairia o petróleo?”; “Qual é a mão de obra encontrada nessas pequenas cidades?”; “Precisaria vir gente de outros lugares para trabalhar nas sedes?”; “E a infraestrutura da cidade mudaria?”; “De que forma isso mudaria a rotina da cidade? E as suas instalações?”.

Observe também se o aluno conseguiu compreender o contexto histórico de criação da Petrobras, quais eram as forças antagônicas que militavam contra e a favor de sua origem, de que forma o petróleo foi usado por Getúlio Vargas como uma expressão de nacionalismo, qual é a diferença entre privatização e estatização e os impactos desses dois modelos administrativos. Faça os esclarecimentos necessários.

Ao final das apresentações, destaque os pontos pouco abordados por eles, tentando sempre devolver as perguntas para o aluno, estimulando a reflexão, o posicionamento crítico e a diferença de opiniões. Nas explicações, use citações dos trabalhos recém-apresentados para valorizar a pesquisa e o conhecimento do aluno.

Por fim, peça à turma que escreva uma redação colocando a proposta com a qual mais concorda e a justificativa, escrevendo não somente se é contra ou a favor da criação de uma empresa estatal que detenha a exploração do petróleo, mas também usando a argumentação a favor ou contra os grupos como defesa.

## Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual de cada um dos alunos. Durante a atividade, observe os pontos levantados pelos alunos nas apresentações das campanhas e nas redações, que devem ser devolvidas corrigidas e comentadas.

Em um primeiro momento, espera-se que o aluno seja capaz de compreender o contexto de criação da Petrobras, a maneira como o nacionalismo foi utilizado na campanha “O Petróleo é Nosso” e quais eram as forças contrárias à criação dessa empresa estatal. Em um segundo momento, é esperado que o aluno identifique as diferenças entre privatização e estatização e quais são os impactos que esses diferentes sistemas administrativos provocam e como a criação da Petrobras influenciou a industrialização no Brasil.

A aferição de aprendizagem deve ser contínua e conceitual. Proponha que o aluno monte um glossário de conceitos, escrito com as suas próprias palavras. Com ele, é possível identificar possíveis ausências ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática ele pode inserir o significado dos conceitos:

- Estatização
- Petrobras
- “O Petróleo é Nosso”

## Questões para auxiliar na aferição

1. Sobre a criação da Petrobras:
  - a) Explique o que foi a campanha “O Petróleo é Nosso” e qual foi seu maior impacto.
  - b) Explique o que se pensava na passagem da década de 1940 para a de 1950 sobre a estatização do petróleo.
2. Sobre a campanha que tinha como lema “O Petróleo é Nosso!”, é **incorreto** afirmar que:
  - a) Ela tinha apoio absoluto e não enfrentou oposição.
  - b) Essa campanha tinha caráter nacionalista.
  - c) Resultou vitoriosa com a criação da Petrobras, em 1953.
  - d) Foi liderada por Getúlio Vargas, em 1948.

### Gabarito das questões

1.
  - a) Espera-se que o aluno explique que “O Petróleo é nosso” foi uma campanha nacionalista, realizada por Getúlio Vargas, que defendia a estatização do petróleo e que seu maior impacto foi a criação da Petrobras em 1953.
  - b) A expectativa de resposta é a de que o aluno mencione que havia duas posições bem definidas sobre a estatização do petróleo, uma a favor e outra contra. Espera-se ainda que o aluno apresente como argumentos da primeira parte a soberania nacional, o uso estratégico de recursos minerais e a promoção da industrialização, e como argumentos da segunda parte a ausência de conhecimento tecnológico ou recursos financeiros para realizar tal empreendimento.
2. A alternativa correta é a **a**, pois a campanha “O Petróleo é Nosso!” enfrentou ampla oposição e teve o país dividido em duas alas que defendiam, de um lado, a estatização e, do outro, a privatização.

|                   |              |                       |
|-------------------|--------------|-----------------------|
| <b>Escola:</b>    |              |                       |
| <b>Professor:</b> |              |                       |
| <b>Estudante:</b> |              |                       |
| <b>Turma:</b>     | <b>Data:</b> | <b>Conceito/Nota:</b> |

1. Leia o trecho a seguir:

Crescentes tensões entre os Estados Unidos e a União Soviética, sobre a divisão de poderes políticos e econômicos na Alemanha até o fim dos anos 1940, culminaram na Guerra Fria. Os dois superpoderes e suas alianças rivais disputaram a dominância econômica, política e militar mundial no período pós-guerra. Motivados pela segurança nacional, expansão econômica e vantagem militar internacional, ambos mantiveram controle dos seus aliados e de outras esferas de interesse por meio da força bruta ou da influência econômica.

KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 228.

No contexto de disputas, comentado pelo trecho acima, os Estados Unidos lançam o Plano Marshall. Explique o que foi esse plano, destacando seus principais objetivos.

---

---

---

---

2. Leia o texto a seguir:

O objetivo principal do Plano de Metas era “acelerar o processo de acumulação aumentando a produtividade dos investimentos existentes e aplicando novos investimentos em atividades produtivas”. Como fim último propunha elevar o nível de vida da população, através de novas oportunidades de emprego, visando “um futuro melhor”, ponto devidamente enfatizado pelo presidente em sua campanha eleitoral e nos discursos ao longo do governo.

BENEVIDES, Maria Victoria. O governo Kubitschek. *Desenvolvimento econômico e estabilidade política*.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 210.

Com base no texto, explique o Plano de Metas, lançado no governo de Juscelino Kubistchek.

---

---

---

3. Observe a imagem e, em seguida, leia o texto:

Reprodução/Arquivo Público do Distrito Federal, DF



Construção da Esplanada dos Ministérios, em Brasília, em foto de 1959.

Deste planalto central, desta solidão que em breve se transformará em cérebro das altas decisões nacionais, lanço os olhos mais uma vez sobre o amanhã do meu país e antevejo esta alvorada com fé inquebrantável e uma confiança sem limites no seu grande destino.

KUBITSCHKEK, Juscelino de Oliveira. Disponível em: <<http://bit.ly/2xUYJIC>>. Acesso em: 4 set. 2018

A imagem e o discurso fazem menção a um projeto realizado durante o governo de Juscelino Kubitschek. Mencione que projeto era esse e explique qual era o objetivo por trás dele.

---

---

---

---

---

4. Leia o texto abaixo:

O inegável desenvolvimento econômico, a industrialização acelerada, aliados a tudo de “novo” que estava acontecendo no plano cultural se somaram à liberdade e estabilidade políticas e à consolidação do regime democrático durante o governo JK. Tais fatores acabaram por criar um clima de esperança e confiança em um futuro promissor para o Brasil, o que levou a memória nacional a registrar os “anos JK” como os “anos dourados” da nossa história e o presidente Juscelino Kubitschek como figura vitoriosa dentro deste contexto.

ARAGÃO, Geogy Pontes Vieira de. Meios de comunicação como construtores de uma imagem pública: Juscelino Kubitschek através das revistas *Manchete* e *O Cruzeiro*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp041945.pdf>>.

Acesso em: 03 out. 2018.

De acordo com o texto, indique as principais razões que tornaram os anos de governo do ex-presidente Juscelino Kubitschek conhecidos como “anos dourados”.

---

---

---

---

5. Explique o que foi a “corrida espacial”, relacionando-a ao contexto da época.

---

---

---

---

6. Leia o texto a seguir:

Em 1919, realizava-se em Paris o primeiro Congresso Pan-Africano, ponto de partida do movimento conhecido como pan-africanismo. O pan-africanismo ganhou importantes adeptos nas elites negras espalhadas na América do Norte e na Europa e teve grande influência num movimento que viria a ter papel significativo no contexto das independências africanas: o movimento da negritude, nascido em 1939. Esse resultou do conjunto de ideias de valorização da cultura negra e da profunda crítica ao colonialismo.

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 158

Marque a alternativa que descreve corretamente a importância do pan-africanismo.

- a) O objetivo central do pan-africanismo era criar um comitê que representasse os países africanos nas disputas esportivas pelo mundo.
- b) O pan-africanismo era uma proposta de integração cultural dos países africanos sem objetivos econômicos ou políticos.
- c) O pan-africanismo tinha como objetivo central combater todo tipo de conflito interno e externo que pudesse prejudicar o processo de exploração da África pelos europeus.
- d) A ideia de pan-africanismo unia a África em torno de uma mesma bandeira: a luta contra os países colonialistas europeus e a valorização da cultura negra.

7. Leia o texto a seguir:

A década de 60 é marcada pelo início da guerra colonial em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Esse é o fator qualitativo que vai se somar às intensas pressões internacionais pela descolonização. Em 1961, inicia-se a guerra em Angola; Salazar reage à crise com o envio de tropas e ficou famosa a sua frase "Para Angola rapidamente e em força!". [...] No pós-Segunda Guerra o processo de descolonização ganhou impulso com vários países conseguindo suas independências [...]. As revoltas na África de colonização portuguesa foram um forte exemplo desses processos de independência e de derrotas dos impérios coloniais no século XX.

GUILLEN, Antonio Ricardo Martins. A descolonização da África e o luso-tropicalismo: repercussões no Brasil e em Portugal.  
Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp039657.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

Com base no texto, a alternativa que melhor representa o contexto de descolonização da África é:

- a) A África do pós-Segunda Guerra atravessou uma época de paz e prosperidade, apoiada pelas potências europeias por meio de investimentos, incentivos fiscais e empréstimos.
  - b) O pós-Segunda Guerra foi marcado por conflitos e instabilidade envolvendo as colônias africanas, que começaram a se revoltar contra a dominação das potências europeias.
  - c) O pós-Segunda Guerra foi marcado por apenas instabilidade econômica na África, com o enfraquecimento das moedas e prejuízo do comércio externo de produtos africanos.
  - d) A crise enfrentada pela África no pós-1945 deveu-se não à colonização, mas à Segunda Guerra Mundial, que obrigou os países africanos a investir consideravelmente em armamento com o objetivo de vencer a guerra.
8. Em 29 de novembro de 1947, a ONU aprovou a partilha da Palestina em dois Estados: Israel (judeu) e Palestina (árabe). Jerusalém foi internacionalizada e ficou sob a administração da ONU. Em 14 de maio de 1948 nascia o Estado de Israel.

Com base em seus conhecimentos sobre o tema, explique a situação do povo judeu antes de 1948 e do povo palestino depois dessa data.

---

---

---

---

9. Leia o texto abaixo, que aborda o momento posterior à Revolução Cubana.

O aprofundamento da crise decorrente do impasse da Lei de Reforma Agrária, o aumento [...] da influência de Che Guevara e Raul Castro nos rumos da revolução, um Fidel que se torna gradativamente mais antiamericano eram os sinais de que Cuba estava reprovada no chamado “teste” do Departamento de Estado. A possibilidade de um entendimento havia desaparecido.

BLAZETTO, Bruno Henz. A Insurreição no meu Quintal: processo decisório e percepção da diplomacia norte-americana durante a Revolução Cubana (1958-1960). 1 ed. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, 2008, p. 76.  
Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp045864.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

De acordo com o texto e com seus conhecimentos, é possível dizer que após a Revolução Cubana as relações entre Cuba e os Estados Unidos:

- a) tornaram-se mais tensas, devido à reforma agrária, que expropriou terras de cidadãos estadunidenses em Cuba, e ao crescimento do antiamericanismo.
- b) permaneceram inalteradas porque ambos os países estavam preocupados em manter as suas relações comerciais.
- c) melhoraram, pois Fidel Castro era um grande admirador dos Estados Unidos e do sistema capitalista.
- d) ficaram difíceis por um tempo, mas logo Cuba e os Estados Unidos voltaram a estabelecer relações políticas e econômicas.

10. Leia o texto a seguir:

[...] o processo de peronização teve como grande articulador o próprio Perón, que se valeu de seus cargos políticos para construir o que chamou de “Nova Argentina”. Sua figura transformou o cenário político do país, dividindo-o em peronistas e anti-peronistas. Enquanto os grupos políticos tradicionais e as elites sociais e econômicas o enfrentavam contra a política social e trabalhista, Perón era defendido pelos trabalhadores, que reconheciam o caráter social de seu plano de reformas, em que pesem a repressão e as medidas autoritárias, que já eram visíveis antes de eleito presidente da República.

SÁ, Cristina Isabel Abreu Campolina de. A palavra de Perón: análise do discurso e da política trabalhista argentina 1943-1949. 1 ed., p. 78.

Belo Horizonte: Departamento de História Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2007.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp038367.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

O texto acima fala sobre as ações do governo de Juan Domingo Perón, que receberam o nome de peronismo. Com base no texto, pode-se afirmar que governo de Perón era um governo:

- a) que se preocupava essencialmente com as classes mais ricas da sociedade e, assim, não contava com apoio popular.
- b) de caráter social e preocupado com a causa dos trabalhadores, dos quais o presidente recebia apoio.
- c) preocupado com as elites tradicionais em detrimento dos trabalhadores argentinos.
- d) interessado em combater a desigualdade social, mas também se preocupava em agradar as elites.

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 3º bimestre – Gabarito

1. Leia o trecho a seguir:

Crescentes tensões entre os Estados Unidos e a União Soviética, sobre a divisão de poderes políticos e econômicos na Alemanha até o fim dos anos 1940, culminaram na Guerra Fria. Os dois superpoderes e suas alianças rivais disputaram a dominância econômica, política e militar mundial no período pós-guerra. Motivados pela segurança nacional, expansão econômica e vantagem militar internacional, ambos mantiveram controle dos seus aliados e de outras esferas de interesse por meio da força bruta ou da influência econômica.

KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 228.

No contexto de disputas, comentado pelo trecho acima, os Estados Unidos lançam o Plano Marshall. Explique o que foi esse plano, destacando seus principais objetivos.

|  |   |   |    |
|--|---|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.  |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI28)</b> Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.   |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta  | <b>Capítulo/Unidade</b>   | 12 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>   | O aluno explica corretamente que o Plano Marshall foi uma ajuda financeira oferecida pelos Estados Unidos a países da Europa Ocidental que tiveram suas economias destruídas com a Segunda Guerra. Além disso, é capaz de identificar os reais objetivos dessa medida: a criação de um mercado consumidor para a indústria estadunidense, o fortalecimento de um bloco aliado de países capitalistas e a contenção da “ameaça comunista”. |    |
|  | <b>50%</b>  | O aluno explica o que foi o Plano Marshall, mas não identifica (ou identifica incorretamente) suas motivações.  |    |
|  | <b>0%</b>   | O aluno não explica o que foi o Plano Marshall e as motivações para a formulação desse plano.   |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | O objetivo da questão é analisar as medidas imperialistas empenhadas pelos dois polos protagonistas da Guerra Fria: União Soviética e Estados Unidos. Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, retome as discussões sobre o Plano Marshall, revendo as consequências da Segunda Guerra Mundial para os países europeus e para o Japão, em relação a questões econômicas e sociais. Na resenha “Para que serviu o Plano Marshall” (Disponível em: < <a href="http://www.scielo.mec.pt/pdf/ri/n21/n21a14.pdf">http://www.scielo.mec.pt/pdf/ri/n21/n21a14.pdf</a> >, acesso em: 27 out. 2018), é possível verificar alguns argumentos sobre a questão. Caso considere necessário, selecione alguns mostrando ao aluno cartazes da época que divulgavam esse plano e a intenção dessas propagandas estadunidenses do Plano Marshall e analise-as com os alunos em sala de aula. |   |    |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 3º bimestre – Gabarito

2. Leia o texto a seguir:

O objetivo principal do Plano de Metas era “acelerar o processo de acumulação aumentando a produtividade dos investimentos existentes e aplicando novos investimentos em atividades produtivas”. Como fim último propunha elevar o nível de vida da população, através de novas oportunidades de emprego, visando “um futuro melhor”, ponto devidamente enfatizado pelo presidente em sua campanha eleitoral e nos discursos ao longo do governo.

BENEVIDES, Maria Victoria. O governo Kubitschek. *Desenvolvimento econômico e estabilidade política*.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 210.

Com base no texto, explique o Plano de Metas, lançado no governo de Juscelino Kubitschek.

|  |  |   |    |
|--|--|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.  |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI17)</b> Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.  |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta   | <b>Capítulo/Unidade</b>   | 13 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>  | O aluno explica que o Plano de Metas visava aumentar a produtividade industrial com novos investimentos, bem como abrir oportunidades de emprego aos trabalhadores.                     |    |
|  | <b>50%</b>   | O aluno responde que o Plano de Metas tinha somente o objetivo de aumentar a produtividade a partir de novos investimentos, não abordando a abertura de empregos para os trabalhadores. |    |
|  | <b>0%</b>  | O aluno não responde o porquê de o Plano de Metas não ter significado mudanças estruturais na sociedade.  |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso o aluno não consiga interpretar devidamente o texto e, assim, não responda à questão, leia com eles o texto acima e o enunciado da atividade. Se for o caso, retome conteúdos estudados acerca do governo de Juscelino Kubitschek e seu plano de desenvolvimento. |   |    |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 3º bimestre – Gabarito

3. Observe a imagem e, em seguida, leia o texto:

Reprodução/Arquivo Público do Distrito Federal, DF



Construção da Esplanada dos Ministérios, em Brasília, em foto de 1959.

Deste planalto central, desta solidão que em breve se transformará em cérebro das altas decisões nacionais, lanço os olhos mais uma vez sobre o amanhã do meu país e antevejo esta alvorada com fé inquebrantável e uma confiança sem limites no seu grande destino.

KUBITSCHKEK, Juscelino de Oliveira. Disponível em: <<http://bit.ly/2xUYJIC>>. Acesso em: 4 set. 2018

A imagem e o discurso fazem menção a um projeto realizado durante o governo de Juscelino Kubitschek. Mencione que projeto era esse e explique qual era o objetivo por trás dele.

|  |   |   |    |
|--|---|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.   |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI18)</b> Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.   |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta  | <b>Capítulo/Unidade</b>   | 13 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>   | O aluno identifica o projeto em questão que trata da construção de Brasília, idealizada para ser a capital administrativa do país, com o objetivo de estimular o desenvolvimento do interior do Brasil.   |    |
|  | <b>50%</b>  | O aluno consegue identificar o projeto em questão que trata da construção de Brasília, mas não entende a lógica por trás do seu planejamento.   |    |
|  | <b>0%</b>   | O aluno não compreende que o texto e a imagem se referem à construção de Brasília e nem que o objetivo por trás do projeto de transferência da capital do país estava relacionado a estimular o desenvolvimento em áreas até então pouco habitadas. |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso o aluno consiga identificar que a obra comum ao texto e à imagem se trata da construção de Brasília, mas não compreenda a importância do projeto, é essencial que sejam discutidos os interesses por trás do plano de interiorização da capital. Retome partes do conteúdo acerca das propostas de Juscelino Kubitschek e, em seguida, elabore um debate em sala de aula: metade da turma deverá apoiar a construção de Brasília e metade, criticar. O professor intermediará a discussão, verificando os argumentos de cada grupo e apontando sua pertinência ou não. |   |    |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 3º bimestre – Gabarito

4. Leia o texto abaixo:

O inegável desenvolvimento econômico, a industrialização acelerada, aliados a tudo de “novo” que estava acontecendo no plano cultural se somaram à liberdade e estabilidade políticas e à consolidação do regime democrático durante o governo JK. Tais fatores acabaram por criar um clima de esperança e confiança em um futuro promissor para o Brasil, o que levou a memória nacional a registrar os “anos JK” como os “anos dourados” da nossa história e o presidente Juscelino Kubitschek como figura vitoriosa dentro deste contexto.

ARAGÃO, Georgy Pontes Vieira de. Meios de comunicação como construtores de uma imagem pública: Juscelino Kubitschek através das revistas *Manchete* e *O Cruzeiro*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp041945.pdf>>.

Acesso em: 03 out. 2018.

De acordo com o texto, indique as principais razões que tornaram os anos de governo do ex-presidente Juscelino Kubitschek conhecidos como “anos dourados”.

|  |   |   |    |
|--|---|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.   |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI18)</b> Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.   |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta  | <b>Capítulo/Unidade</b>   | 13 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>   | O aluno destacou o crescimento econômico, a estabilidade política e a inovação cultural como as principais razões que levaram os anos de governo de Juscelino Kubitschek a ficarem conhecidos como “anos dourados”. |    |
|  | <b>50%</b>  | O aluno identificou parcialmente quais foram os principais motivos por que o governo de Juscelino Kubitschek ficou conhecido como “anos dourados”.  |    |
|  | <b>0%</b>   | O aluno não conseguiu identificar nem descrever as razões que levaram o período em que Juscelino Kubitschek foi presidente do país a ficarem conhecidos como “anos dourados”.                                       |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso o aluno tenha apresentado dificuldades de identificar as principais realizações do governo de JK, leia novamente o texto verificando se houve problemas com o vocabulário ou de interpretação de texto. Escreva no quadro da sala de aula as principais ações tomadas por Juscelino Kubitschek durante o seu governo, em seguida, discuta o assunto com a turma. |   |    |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 3º bimestre – Gabarito

5. Explique o que foi a “corrida espacial”, relacionando-a ao contexto da época.

|  |  |  |    |
|--|--|--|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.   |  |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI28)</b> Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.  |  |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta   | <b>Capítulo/Unidade</b>  | 12 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>  | O aluno explica o que foi a corrida espacial, relacionando-a ao contexto de disputa entre as duas maiores potências no pós-guerra – Estados Unidos e União Soviética –, pela hegemonia política mundial. |    |
|  | <b>50%</b>   | O aluno compreende o que foi a corrida espacial, mas não a relaciona com o contexto de disputas da Guerra Fria.  |    |
|  | <b>0%</b>  | O aluno não compreende corretamente as motivações para a corrida espacial, nem as relaciona com a Guerra Fria.   |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | O objetivo da questão é demonstrar o significado da corrida espacial, durante a Guerra Fria. Caso a turma apresente rendimento insuficiente na questão, oriente-a a fazer uma pesquisa acerca das disputas em que se envolveram os Estados Unidos e a União Soviética no pós-guerra. Peça à turma que se reúna em grupos e, com as informações obtidas na pesquisa, montem cartazes inserindo imagens do período da corrida espacial e da corrida armamentista. Por fim, promova uma roda de conversa para que todos os grupos apresentem seus cartazes. |  |    |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
3º bimestre – Gabarito

6. Leia o texto a seguir:

Em 1919, realizava-se em Paris o primeiro Congresso Pan-Africano, ponto de partida do movimento conhecido como pan-africanismo. O pan-africanismo ganhou importantes adeptos nas elites negras espalhadas na América do Norte e na Europa e teve grande influência num movimento que viria a ter papel significativo no contexto das independências africanas: o movimento da negritude, nascido em 1939. Esse resultou do conjunto de ideias de valorização da cultura negra e da profunda crítica ao colonialismo.

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 158

Marque a alternativa que descreve corretamente a importância do pan-africanismo.

- O objetivo central do pan-africanismo era criar um comitê que representasse os países africanos nas disputas esportivas pelo mundo.
- O pan-africanismo era uma proposta de integração cultural dos países africanos sem objetivos econômicos ou políticos.
- O pan-africanismo tinha como objetivo central combater todo tipo de conflito interno e externo que pudesse prejudicar o processo de exploração da África pelos europeus.
- A ideia de pan-africanismo unia a África em torno de uma mesma bandeira: a luta contra os países colonialistas europeus e a valorização da cultura negra.

|  |   |   |    |
|--|---|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Os processos de descolonização na África e na Ásia.   |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI31)</b> Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.   |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo/Unidade</b>   | 10 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | O pan-africanismo não surge com pretensões esportivas, até porque as nações africanas tinham preocupações mais urgentes.  |    |
|  | <b>b</b>  | O pan-africanismo não tinha um caráter apenas cultural. Na realidade, ele era bem mais político do que propriamente cultural, ainda que seja difícil entender essas duas esferas separadamente. |    |
|  | <b>c</b>  | O pan-africanismo era contrário à colonização e favorável às emancipações dos Estados africanos.  |    |
|  | <b>d</b>  | O pan-africanismo surge como um meio de defesa africana contra os colonialistas das potências europeias e de defesa da cultura negra.   |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | É imprescindível que o aluno perceba o contexto ao qual está diretamente ligada a ascensão de uma ideologia pan-africanista. Durante o período do pós-guerra, com o processo de descolonização na África, surge uma necessidade de união contra o domínio das nações europeias. Dessa forma, caso haja dificuldades para o entendimento da questão, procure definir com a turma os termos: “nacionalismo”, “imperialismo”, “colonialismo” “soberania” e o prefixo “pan”. Em seguida, retome os argumentos estudados acerca do continente africano em meados do século XX e os principais argumentos do pan-africanismo, sobretudo a defesa da cultura negra, solicitando que o aluno faça resumos no caderno. |   |    |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
3º bimestre – Gabarito

7. Leia o texto a seguir:

A década de 60 é marcada pelo início da guerra colonial em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique. Esse é o fator qualitativo que vai se somar às intensas pressões internacionais pela descolonização. Em 1961, inicia-se a guerra em Angola; Salazar reage à crise com o envio de tropas e ficou famosa a sua frase "Para Angola rapidamente e em força!". [...] No pós-Segunda Guerra o processo de descolonização ganhou impulso com vários países conseguindo suas independências [...]. As revoltas na África de colonização portuguesa foram um forte exemplo desses processos de independência e de derrotas dos impérios coloniais no século XX.

GUILLEN, Antonio Ricardo Martins. A descolonização da África e o luso-tropicalismo: repercussões no Brasil e em Portugal.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp039657.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

Com base no texto, a alternativa que melhor representa o contexto de descolonização da África é:

- a) A África do pós-Segunda Guerra atravessou uma época de paz e prosperidade, apoiada pelas potências europeias por meio de investimentos, incentivos fiscais e empréstimos.
- b) O pós-Segunda Guerra foi marcado por conflitos e instabilidade envolvendo as colônias africanas, que começaram a se revoltar contra a dominação das potências europeias.
- c) O pós-Segunda Guerra foi marcado por apenas instabilidade econômica na África, com o enfraquecimento das moedas e prejuízo do comércio externo de produtos africanos.
- d) A crise enfrentada pela África no pós-1945 deveu-se não à colonização, mas à Segunda Guerra Mundial, que obrigou os países africanos a investir consideravelmente em armamento com o objetivo de vencer a guerra.

|  |   |   |    |
|--|---|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Os processos de descolonização na África e na Ásia.   |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI31)</b> Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.   |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo/Unidade</b>   | 10 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | Ao contrário do que a alternativa afirma, o contexto de descolonização da África foi marcado por muitos conflitos entre as então colônias africanas e os países europeus.   |    |
|  | <b>b</b>  | No contexto do pós-Segunda Guerra, o enfraquecimento econômico e político dos países europeus criou brechas para que as colônias africanas questionassem o domínio desses países, iniciando, assim, uma onda de luta por independência. |    |
|  | <b>c</b>  | O contexto pós-Segunda Guerra foi de fato um período marcado por instabilidade econômica, mas não se limitou a isso.  |    |
|  | <b>d</b>  | Além de a Segunda Guerra ter sido um conflito que envolveu, principalmente, os países europeus, a crise enfrentada pela África está diretamente ligada ao neocolonialismo, e não a esse conflito mundial.                               |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | É necessário que o aluno compreenda que esse período da descolonização das nações africanas foi marcado por grande instabilidade econômica, política e social na região. Caso os alunos tenham dificuldades para resolver a questão, leve para a sala de aula um mapa da África no início do século XX e um mapa da África em 1970, apontando as diferenças de divisão territorial e de soberania política. É possível, ainda, ver as marcas do neocolonialismo nos dias atuais, já que alguns países africanos até hoje enfrentam graves problemas iniciados pelo processo de exploração empreendido pelos europeus em territórios africanos. Assim, retome os estudos sobre o contexto de descolonização da África e, em seguida, organize um debate com os alunos abordando algumas influências europeias no continente africano, como, por exemplo, o uso do inglês, do francês, do espanhol e do português como língua oficial de alguns países. Se considerar necessário, oriente a turma em uma pesquisa sobre as influências da África subsaariana na Europa. Pode-se partir do fato, por exemplo, de que boa parte dos acervos de grandes museus europeus foi extraída da África no contexto do neocolonialismo. |   |    |

8. Em 29 de novembro de 1947, a ONU aprovou a partilha da Palestina em dois Estados: Israel (judeu) e Palestina (árabe). Jerusalém foi internacionalizada e ficou sob a administração da ONU. Em 14 de maio de 1948 nascia o Estado de Israel.

Com base em seus conhecimentos sobre o tema, explique a situação do povo judeu antes de 1948 e do povo palestino depois dessa data.

|  |  |   |    |
|--|--|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo<br>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade   |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI35)</b> Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.   |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta   | <b>Capítulo/Unidade</b>   | 11 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100 %</b>   | O aluno é capaz de explicar que até 1948 os judeus não possuíam um Estado e sofriam perseguição em alguns países europeus, principalmente pelo antissemitismo, culminando no Holocausto, praticado pelos nazistas. Com a criação do Estado de Israel, os árabes que viviam na Palestina perderam grande parte de suas terras e passaram a viver em condições precárias. |    |
|  | <b>50%</b>   | O aluno identifica que até 1948 os judeus não possuíam um Estado, mas não é capaz de explicar que eram perseguidos ou não consegue relacionar a atual condição de vida do povo palestino com a perda de grande parte de suas terras para o Estado de Israel.  |    |
|  | <b>0%</b>  | O aluno não consegue relacionar a data de 1948 com o conflito entre judeus e palestinos.  |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso a turma tenha apresentado rendimento insuficiente na questão, retome os conteúdos relacionados aos conflitos decorrentes da imigração em massa de judeus à Palestina e, posteriormente, da formação do Estado de Israel. Em seguida, apresente o filme <i>Lemon Tree</i> (Direção: Eran Riklis. Israel, 2008) e, por fim, promova um discurso com os alunos acerca do tema. |   |    |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 3º bimestre – Gabarito

9. Leia o texto abaixo, que aborda o momento posterior à Revolução Cubana.

O aprofundamento da crise decorrente do impasse da Lei de Reforma Agrária, o aumento [...] da influência de Che Guevara e Raul Castro nos rumos da revolução, um Fidel que se torna gradativamente mais antiamericano eram os sinais de que Cuba estava reprovada no chamado “teste” do Departamento de Estado. A possibilidade de um entendimento havia desaparecido.

BLAZETTO, Bruno Henz. A Insurreição no meu Quintal: processo decisório e percepção da diplomacia norte-americana durante a Revolução Cubana (1958-1960). 1 ed. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, 2008, p. 76.  
 Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp045864.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

De acordo com o texto e com seus conhecimentos, é possível dizer que após a Revolução Cubana as relações entre Cuba e os Estados Unidos:

- a) tornaram-se mais tensas, devido à reforma agrária, que expropriou terras de cidadãos estadunidenses em Cuba, e ao crescimento do antiamericanismo.
- b) permaneceram inalteradas porque ambos os países estavam preocupados em manter as suas relações comerciais.
- c) melhoraram, pois Fidel Castro era um grande admirador dos Estados Unidos e do sistema capitalista.
- d) ficaram difíceis por um tempo, mas logo Cuba e os Estados Unidos voltaram a estabelecer relações políticas e econômicas.

|  |   |   |    |
|--|---|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.<br>A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.   |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI28)</b> Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.   |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo/Unidade</b>   | 12 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | A partir da Revolução Cubana as relações com os Estados Unidos declinaram drasticamente, culminando em um rompimento entre os dois países e o bloqueio econômico à ilha imposto pelo governo estadunidense. |    |
|  | <b>b</b>  | A despeito das necessidades econômicas de ambos os países, as relações entre Cuba e Estados Unidos ficaram mais tensas após a Revolução Cubana.   |    |
|  | <b>c</b>  | A alternativa está incorreta, uma vez que Fidel Castro não era um grande admirador dos Estados Unidos.  |    |
|  | <b>d</b>  | A situação entre ambos os países piorou consideravelmente e não havia interesse de reestabelecer relações econômicas de nenhum dos lados.   |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso os alunos tenham apresentado rendimento insuficiente na questão, organize uma roda de conversa e leia novamente o texto da atividade, verificando se não houve problemas com o vocabulário ou de interpretação. Em seguida, converse com a turma sobre o período da Guerra Fria, em que o mundo encontrava-se dividido entre as influências soviéticas e as estadunidense. Em um mapa-múndi, localize Cuba e Estados Unidos, explicando que as Américas Central e do Sul são consideradas áreas de influência dos estadunidenses. Dessa maneira, a Revolução Cubana não poderia ser aceita pelos Estados Unidos. Por fim, aborde as consequências da Revolução Cubana nas relações entre Cuba e Estados Unidos e de Cuba com outros países das Américas. |   |    |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 3º bimestre – Gabarito

10. Leia o texto a seguir:

[...] o processo de peronização teve como grande articulador o próprio Perón, que se valeu de seus cargos políticos para construir o que chamou de “Nova Argentina”. Sua figura transformou o cenário político do país, dividindo-o em peronistas e anti-peronistas. Enquanto os grupos políticos tradicionais e as elites sociais e econômicas o enfrentavam contra a política social e trabalhista, Perón era defendido pelos trabalhadores, que reconheciam o caráter social de seu plano de reformas, em que pesem a repressão e as medidas autoritárias, que já eram visíveis antes de eleito presidente da República.

SÁ, Cristina Isabel Abreu Campolina de. A palavra de Perón: análise do discurso e da política trabalhista argentina 1943-1949. 1 ed., p. 78.

Belo Horizonte: Departamento de História Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, 2007.

Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp038367.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2018.

O texto acima fala sobre as ações do governo de Juan Domingo Perón, que receberam o nome de peronismo. Com base no texto, pode-se afirmar que governo de Perón era um governo:

- a) que se preocupava essencialmente com as classes mais ricas da sociedade e, assim, não contava com apoio popular.
- b) de caráter social e preocupado com a causa dos trabalhadores, dos quais o presidente recebia apoio.
- c) preocupado com as elites tradicionais em detrimento dos trabalhadores argentinos.
- d) interessado em combater a desigualdade social, mas também se preocupava em agradar as elites.

|  |   |   |    |
|--|---|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | As experiências ditatoriais na América Latina.  |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI29)</b> Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.  |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo/Unidade</b>   | 12 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | Foi um governo preocupado com a causa dos trabalhadores em primeiro lugar, até porque eram eles que davam sustentação ao regime peronista.            |    |
|  | <b>b</b>  | O governo de Perón foi marcado por um caráter social, promulgando leis trabalhistas e política salarial que elevou o nível de vida dos trabalhadores. |    |
|  | <b>c</b>  | Para o governo de Perón as elites não tinham prioridade, mesmo que elas não deixassem de ser levadas em consideração.                                 |    |
|  | <b>d</b>  | A maior preocupação do governo não era com as elites, mas com a massa trabalhadora argentina.   |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | O governo de Perón caracterizou-se pelo cunho social e trabalhista, com estímulo à industrialização do país, assim como o governo de Getúlio Vargas no Brasil. Dessa forma, caso os alunos apresentem rendimento insuficiente na questão, produza na lousa um quadro comparativo entre os governos de Perón e os de Vargas, ao longo do tempo. Os alunos deverão copiar o quadro como forma de solucionar dúvidas e ter material de apoio para consultas futuras. É importante, depois da cópia, discutir as semelhanças e as diferenças do regime varguista em relação ao peronista analisando-os num contexto geral e específico. |   |    |

## 3º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

|                   |
|-------------------|
| <b>Escola:</b>    |
| <b>Professor:</b> |
| <b>Turma:</b>     |

| Expectativa de aprendizagem  | [Aluno]                  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. <b>(EF09HI14)</b>   | <input type="checkbox"/> |
| Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. <b>(EF09HI15)</b>   | <input type="checkbox"/> |
| Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. <b>(EF09HI16)</b> | <input type="checkbox"/> |
| Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. <b>(EF09HI17)</b>  | <input type="checkbox"/> |
| Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais. <b>(EF09HI18)</b>  | <input type="checkbox"/> |

## 3º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

|   |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. <b>(EF09HI19)</b>     | <input type="radio"/> |
| Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. <b>(EF09HI21)</b>  | <input type="radio"/> |
| Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. <b>(EF09HI28)</b>   | <input type="radio"/> |
| Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. <b>(EF09HI29)</b>          | <input type="radio"/> |
| Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos. <b>(EF09HI30)</b> | <input type="radio"/> |
| Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. <b>(EF09HI31)</b>   | <input type="radio"/> |
| Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região. <b>(EF09HI34)</b>   | <input type="radio"/> |
| Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. <b>(EF09HI35)</b>  | <input type="radio"/> |
| Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. <b>(EF09HI36)</b>   | <input type="radio"/> |

## 3º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

### Legenda:

-  **Excedeu:** o estudante compreende, aplica e amplia consistentemente os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Atingiu plenamente:** o estudante compreende e aplica os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Atingiu parcialmente:** o estudante começou a compreender e aplicar os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Não atingiu:** o estudante não compreendeu os principais conceitos ou processos da habilidade.

Questões para nortear as discussões sobre a aprendizagem dos estudantes nas reuniões pedagógicas da escola

1. O aluno é capaz de reconhecer a resistência dos povos africanos com relação ao processo de colonização empreendido no final do século XIX e início do século XX?
2. O aluno relaciona as ideias desenvolvidas pelas primeiras gerações de membros do pan-africanismo e o processo de descolonização da África ocorrido a partir da década de 1960?
3. O aluno compreende a importância da ONU e da Carta dos Direitos Humanos na garantia das lutas sociais empreendidas em diferentes partes do globo, a partir da Segunda Guerra?
4. O aluno é capaz de relacionar o desenvolvimento econômico ocorrido no Brasil a partir da década de 1950 e o processo de urbanização ocorrido no país?
5. O aluno reconhece o impacto do desenvolvimentismo econômico brasileiro sobre o aumento da desigualdade social?
6. O aluno compreendeu o processo histórico que culminou na ditadura civil-militar no Brasil?
7. O aluno reconhece a importância de legitimação da memória sobre a ditadura civil-militar no Brasil e no restante da América Latina como forma de impedir e rechaçar a recorrência de Estados anti-democráticos, repressores e violentos?

## 3º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

8. O aluno é capaz de descrever aspectos gerais da bipolarização do mundo durante a Guerra Fria, bem como o impacto dessa divisão para os países do Terceiro Mundo?
9. O aluno relaciona os processos ditatoriais na América Latina com as políticas econômicas locais e globais?
10. O aluno é capaz de descrever minimamente as crises políticas e econômicas ocorridas na região do Oriente Médio a partir da década de 1970, relacionando-as à Guerra Fria?

Principais conquistas apresentadas pela turma

---

---

---

---

Principais dificuldades apresentadas pela turma

---

---

---

---

## 3º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

Conteúdo a ser retomado no início do próximo bimestre

---

---

---

---

Ações de acompanhamento de aprendizagem para os alunos com maior dificuldade

---

---

---

---

Outras observações relevantes

---

---

---

---

---

---

## 4º bimestre – Plano de desenvolvimento

O presente plano de desenvolvimento tem o objetivo de auxiliar a prática docente, fornecendo um percurso de trabalho sistematizado para a aplicação, em sala de aula, do conteúdo didático contido no Livro do Estudante em consonância com os objetos de conhecimentos e habilidades estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, este plano propõe um cronograma de tarefas docentes e discentes para o 4º bimestre deste ano letivo e um projeto que integra componentes curriculares de História e Arte.

### 1. Objetos de conhecimento e habilidades da BNCC

| Referência no material didático                                      | Objetos de conhecimento  | Habilidades   |
|--|--|---|
| <b>Capítulo 14</b><br>A ditadura militar brasileira                  | Os anos 1960: revolução cultural?<br>A ditadura civil-militar e os processos de resistência<br>As questões indígena e negra e a ditadura   | Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. <b>(EF09HI19)</b><br>Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. <b>(EF09HI20)</b><br>Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. <b>(EF09HI21)</b> |
|  | O processo de redemocratização.<br>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)<br>A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais<br>Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.<br>A questão da violência contra populações marginalizadas<br>O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização | Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. <b>(EF09HI22)</b>  |
| <b>Capítulo 15</b><br>O Brasil recente entre conquistas e desilusões | O processo de redemocratização.<br>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)<br>A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais<br>Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.<br>A questão da violência contra populações marginalizadas<br>O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização | Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. <b>(EF09HI22)</b>  |
|  |  | Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. <b>(EF09HI23)</b>  |
|  |  | Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. <b>(EF09HI24)</b><br>Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. <b>(EF09HI25)</b>   |

## 4º bimestre – Plano de desenvolvimento

|   |  |  |
|---|--|--|
|   |  | <p>Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. <b>(EF09HI26)</b></p> <p>Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização. <b>(EF09HI27)</b></p> |
| <p><b>Capítulo 16</b><br/>A Nova Ordem Mundial, neoliberalismo e globalização</p> | <p>A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos<br/>A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia</p>   | <p>Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. <b>(EF09HI28)</b></p>   |
|   | <p>O fim da Guerra Fria e o processo de globalização<br/>Políticas econômicas na América Latina</p>  | <p>Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. <b>(EF09HI32)</b></p> <p>Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. <b>(EF09HI33)</b></p>  |
| <p><b>Capítulo 17</b><br/>Guerras sem fronteiras e crise da economia mundial</p>  | <p>Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo<br/>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade<br/>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional</p> | <p>Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. <b>(EF09HI35)</b></p>  |
|   |  | <p>Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. <b>(EF09HI36)</b></p>   |

## 2. Atividades recorrentes na sala de aula

No 4º bimestre do 9º ano, o aluno se encontra em uma fase bastante desafiadora. Se esse aluno é provido de condições favoráveis, ele apresentará forte interesse em intervir na realidade social e na participação coletiva. Além disso, ao longo do Ensino Fundamental, ele já desenvolveu uma atitude crítica que se manifesta em suas escolhas e ações cotidianas. Assim, com o intuito de garantir o envolvimento da turma e potencializar a formação teórica, valorize atividades práticas que envolvam também o trabalho em equipe.

Sempre que possível, proponha trabalhos em que o aluno sinta-se participe da construção do conhecimento, por exemplo, por meio de pesquisas de fontes fidedignas sobre os temas estudados em sala de aula, a partir de situações-problemas ou questões disparadoras. Essa metodologia contribui na problematização de ideias construídas com base no senso comum e no confronto colaborativo de posicionamentos distintos.

## 4º bimestre – Plano de desenvolvimento

Além disso, no 4º bimestre, a turma está às portas do Ensino Médio. Os textos complementares já podem ser mais densos e/ou longos e as perguntas propostas devem ultrapassar o nível de constatação, explorando análises e reflexões. Reserve algumas aulas para a exploração minuciosa das fontes históricas escritas que estão contidas no Livro do Estudante.

O livro impresso do aluno é provido, também, de diferentes tipos de recursos didáticos visuais, como mapas históricos, charges, tirinhas e fotografias, que devem ser lidos como imagens a serem interpretadas e problematizadas.

Complementar aos recursos didáticos fornecidos pelo Livro do Estudante, ao longo desse plano de desenvolvimento são sugeridas diferentes manifestações de produção cultural, como o cinema, artigos científicos, notícias jornalísticas e *sites*. O trabalho com esse material possibilitará que o aluno relacione o estudo da História com sua vida cotidiana e em sociedade.

### 3. Relação entre a prática didático-pedagógica e o desenvolvimento de habilidades

Em sintonia com a proposta desta Coleção – que é auxiliar o professor a pôr em prática a vivência do ensino de uma história plural, livre de ortodoxias, atenta às diversidades regionais e sociais de nosso país –, as atividades e os procedimentos didático-pedagógicos aqui previstos sempre fazem do aluno do 9º ano protagonista do processo de aprendizagem e desenvolvimento gradual das habilidades indicadas na BNCC.

No último bimestre do 9º ano, o Livro do Estudante concentra os objetos de conhecimento e as habilidades propostos pela BNCC relacionados ao tempo presente. No plano da história nacional, os acontecimentos históricos estão ligados ao período do regime civil-militar e à “Nova República”. No contexto da história mundial, dentro do mesmo recorte cronológico, o fim da Guerra Fria, globalização, neoliberalismo, Nova Ordem Mundial, com fatos que se estendem aos dias atuais.

O conceito de cidadania e o exercício dessa prática são temas constantes ao longo das páginas do Livro do Estudante. Espera-se que ao estudar o desenrolar dos acontecimentos narrados, o aluno consiga ratificar a ideia, presente ao longo dos anos do Ensino Fundamental, de que o protagonismo não é e nem deve ser somente dos personagens da história oficial, pois todo indivíduo é também um sujeito histórico, que participa ativamente da escrita do enredo que está sendo construído.

#### 4. Gestão da sala de aula

| Desenvolvimento semanal dos tópicos de conteúdo |  | Relação entre a prática didático-pedagógica e o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC  |                          |
|---|--|---|--------------------------|
| SEMANA LETIVA                                   | Referência no material didático  | Sugestão de atividades e procedimentos didáticos  | Habilidades              |
| 1ª SEMANA                                       | <p><b>Capítulo 14</b><br/>A ditadura militar brasileira</p>                            | <p>1ª aula: Nessa primeira aula, procure apresentar um panorama geral do que será estudado nessa reta final do Ensino Fundamental. Inicie a aula sondando a turma acerca de suas visões sobre o regime civil-militar que vigorou entre 1964 e 1985. Coloque no quadro as seguintes perguntas disparadoras de um debate introdutório ao tema: “Por que durou 21 anos?”; “Por que existe uma imagem positiva sobre esse processo histórico entre considerável parcela da população brasileira?”; “Teria sido uma ‘ditabranda’?”; “Qual é o significado de ‘anos de chumbo’?”; “E de ‘porões da ditadura’?”; “Qual é o papel da sociedade civil, dos meios de comunicação na implantação do regime militar?”. Discuta algumas questões e diga que outras serão exploradas ao longo do estudo do tema. Não deixe de estabelecer conexões com a história da América Latina. Após a abordagem inicial, divida a turma em grupos e peça que pesquisem produções culturais (peça teatral, música, filme, etc.) que tratem de um tema ligado à ditadura militar: violação de direitos humanos, censura, exílio, moralidade, reabertura política e redemocratização. A ideia é que cada uma das próximas aulas seja iniciada por um ou dois grupos. Eles deverão expor a manifestação cultural pesquisada como uma sensibilização para o início da aula.</p>  | (EF09HI19)               |
|   | <p>Angel mãe<br/><br/>Ditadura em primeiro movimento: ser ou não ser uma ditadura?</p> | <p>2ª aula: É importante que o aluno estabeleça conexões entre os acontecimentos no Brasil com os demais países na América Latina. Assim, proponha condições para saber que entre os anos 1960 e 1970 foram deflagrados vários golpes de Estado de caráter militar, com anuência e apoio de importantes setores da população civil, especialmente das elites e, em alguns casos, das classes médias. Grupos tomaram o poder: impuseram, pela força, regimes de caráter autoritário com um pronunciado acento anticomunista. Destaque pontos em comum nesses regimes políticos, comentando-os: dissolução das instituições representativas (parlamentos, sindicatos, centrais trabalhadoras); falência ou crise aguda dos partidos políticos tradicionais; militarização da vida política e social em geral; crescente poder econômico social e político da instituição militar; influência da diplomacia estadunidense adepta da ideia de que a democracia era incapaz de conter o comunismo; repressão política (censura, perseguições, sequestros, torturas, assassinatos, prisões). Comente, também, ainda que brevemente, algumas diferenças: número de mortos (casos assustadores como Argentina e Chile); chefia do governo única (chefe supremo, caso de Pinochet) e alternância de militares (Brasil), militares nacionalistas (Brasil e Argentina) X políticas neoliberais (Chile). Apresente a personagem Zuzu Angel. Ela reaparecerá em diferentes momentos do capítulo. Aproveite para desenvolver a análise de “Cálice”, canção de Chico Buarque, que traz referências à censura, opressão do regime, repressões e desaparecimentos, e aproveite para discutir a relação de Zuzu Angel com o trecho “quero cheirar fumaça de óleo diesel”. Ao fazer referência a essa personagem, elenque outros grupos que fizeram resistência ao regime autoritário instaurado a partir de 1964 (estudantes, artistas, intelectuais, setores da imprensa, partidos políticos e, inclusive, setores militares), destacando formas de ações.</p> | (EF09HI19)<br>(EF09HI20) |

|           |  |   |  |
|-----------|--|---|--|
|           |  | 3ª aula: A partir da leitura do tópico “Ditadura em primeiro movimento: ser ou não ser uma ditadura?”, proponha à turma discutir as diferentes fases do regime civil-militar brasileiro: o golpe até 1968/ luta armada; os anos de chumbo; a crise do petróleo, as pressões internas e internacionais (pressões de movimentos sociais, ala progressista da Igreja católica) e a distensão.  | (EF09HI19)<br>(EF09HI20)               |
| 2ª SEMANA | Seção<br>A História não está sozinha         | 1ª aula: Analisem juntos o quadro referente às conjunturas econômicas durante os anos do regime civil-militar, especialmente para que entendam como foi possível o “milagre econômico” (a partir da contratação de uma dívida externa que ficou para os regimes civis resolverem). Acerca do crescimento econômico, vale a pena discutir as práticas de arrochos salariais, proibição de manifestações de trabalhadores, concentração de renda ocorridos no período.  | (EF09HI19)<br>(EF09HI20)               |
|           |  | 2ª aula: Agora que a turma já tomou contato com dados e fontes históricas sobre o período militar, volte às perguntas disparadoras do tema feitas na 1ª aula. É o momento para levá-los a refletir sobre a fachada democrática do regime; o apoio de diversos setores da sociedade; a censura às informações sobre o lado sombrio do regime; a propaganda (futebol como instrumento político, <i>slogans</i> , “milagre econômico”). Encerrando o tema, não se esqueça de voltar à Zuzu Angel, tratando de sua luta para chegar às informações sobre o paradeiro de seu filho, Stuart, bem como sua morte, ainda cercada de alguns mistérios. Caso não tenha aparecido entre as pesquisas da turma, faça menção à música “Angélica”, de Chico Buarque de Holanda e, se possível, coloque para a turma ouvir a canção (disponível em: < <a href="https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45106/">https://www.letras.mus.br/chico-buarque/45106/</a> >; acesso em 5 nov. 2018), e ao filme sobre a biografia da personagem Zuzu Angel (Direção de Sérgio Rezende. Brasil, 2006). Indique fontes para maior aprofundamento ao tema: depoimentos de vítimas de tortura na ditadura, visitas a algum centro de memória ou arquivo público (o Museu da Resistência, em São Paulo, é um deles).<br>Faça um contraponto com a Argentina e ressalte as mobilizações políticas das Mães da Praça de Maio – depois, avós – nas denúncias dos desaparecimentos e mortes de jovens que se posicionaram contra o regime naquele país.<br>Para finalizar a temática, é importante destacar o processo de transição. Analise com a turma as estratégias dos militares para estabelecerem condições necessárias a fim de evitar futuras punições. A proposta apresentada para a anistia – ampla, geral e irrestrita – deve ser discutida de forma a problematizar a violência por parte de grupos de esquerda e a praticada pelo Estado. Volte a fazer referência aos demais países da América Latina e os caminhos para a redemocratização (Chile e Argentina são bons exemplos para pensar diferenças). Estabeleça relações com o tempo presente. A Comissão da Verdade (CNV) e seus desdobramentos também deve ser um tema abordado ao trabalhar esse conteúdo relacionado às memórias da ditadura (< <a href="http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade/index.html">http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade/index.html</a> >; acesso em: 16 out. 2018).<br>Consideramos fundamental que, ao encerrar o conteúdo sobre esse período na História brasileira, o aluno compreenda o seu papel na defesa da democracia. | (EF09HI19)<br>(EF09HI20)<br>(EF09HI21) |
|           | Revisão do capítulo 14<br>Roteiro de estudos | 3ª aula: Como preparação para a primeira prova do bimestre, proponha à turma a realização do “Roteiro de Estudos”. Realize a correção coletivamente, esclarecendo dúvidas.  | (EF09HI19)<br>(EF09HI20)<br>(EF09HI21) |

|           |  |   |   |
|-----------|--|---|---|
|           | 1ª. prova bimestral (capítulo 14)  | 4ª aula: Aplicação de prova com questões dissertativas e de múltipla escolha, relacionadas ao conteúdo do capítulo 14 do Livro do Estudante.  |   |
| 3ª SEMANA | <p><b>Abertura da Unidade 5</b></p> <p><b>Capítulo 15</b><br/>O Brasil recente: entre conquistas e desilusões</p> <p>Seção Documento</p> <p>Seção Outras histórias – personagens</p> | <p>1ª aula: A partir deste capítulo inicia-se a última Unidade. Alguns dos fatos já têm maior proximidade temporal com a faixa etária do aluno e isso talvez lhe traga maior interesse e envolvimento. Ele verá que o fim de ditaduras em diversas partes do mundo, a queda do Muro de Berlim, como símbolo do fim da polaridade que marcou o período da Guerra Fria, a descolonização afro-asiática foram acontecimentos que produziram esperanças em muitas pessoas em diferentes partes do mundo. Por sua vez, a chegada do século XXI logo mostraria que esperanças e desilusões são parceiras de longa jornada e que as lutas e a consciência quanto às responsabilidades pela construção da sociedade que queremos é longa e permanente.</p> <p>Sugerimos que o tema sobre o “Brasil recente” seja introduzido com a apresentação de um documento que reúne elementos ricos para pensar o processo de redemocratização: a Constituição de 1988. Coloque no quadro a expressão “emancipação das cidadanias” e peça ao aluno que pesquise na Carta Magna o que traz o texto sobre os princípios, direitos e garantias fundamentais. Desafie-o a localizar os direitos dos sujeitos e os sujeitos de direitos na Constituição. Leiam e discutam a seção “Documento”, na qual aparece um trecho do documento da Constituição de 1988. A ênfase do trecho recortado refere-se à legitimidade das reivindicações de negros, mulheres e pobres na luta por oportunidade e direitos sociais, econômicos, educacionais. Conduza a discussão de modo a que eles compreendam que a Carta Magna foi resultado de lutas históricas pela cidadania, merecendo ser respeitada e defendida. Chico Mendes é o personagem do capítulo. Caso seja possível, exiba um trecho do filme <i>Chico Mendes: eu quero viver</i> (direção de Adrian Cowell, 1989). Discutam juntos questões do tipo: relações entre desenvolvimento e sustentabilidade; dificuldades (ameaças, perseguições, mortes) enfrentadas por movimentos sociais e líderes ambientalistas para a defesa das florestas e matas devido aos interesses contrastantes de latifundiários, agronegócio, laboratórios internacionais, etc.</p> | <p>(EF09HI22)<br/>(EF09HI23)<br/>(EF09HI24)<br/>(EF09HI25)<br/>(EF09HI26)</p> |
|           | <p>Seção Outras histórias</p>  | <p>2ª aula: Inicie a aula pedindo que comentem a pesquisa relacionada à Constituição. Ao estudar os conteúdos deste capítulo deve-se primar para que o aluno compreenda a importância do exercício da cidadania, não somente no momento do voto, mas ao longo de todo o processo, por meio de diferentes participações e inserções na vida política do país. A discussão sobre a origem e o significado da palavra Democracia torna-se importante nesse momento. As diferenças entre democracia participativa e representativa devem ser analisadas pelo grupo.</p> <p>A questão étnico-racial e o exercício da cidadania por parte da população indígena são contemplados por meio da seção “Outras Histórias”. O personagem é Mário Juruna, o indígena deputado e símbolo de um novo momento da história do Brasil, com o retorno à democracia. O protagonismo de representantes indígenas na política partidária ainda é pequeno. Isso não implica dizer que não estejam mobilizados e atuantes. Converse sobre essas questões com o grupo, permitindo que reflitam e se posicionem sobre a relevância de representantes indígenas no Legislativo. Vale a pena fazer referência à eleição de uma mulher indígena, no pleito de 2018: Joênia Wapichana, após um longo espaço de tempo, desde a atuação de Mário.</p>  | <p>(EF09HI26)</p>   |

|           |   |  |  |
|-----------|---|--|--|
|           | Os povos da floresta<br>Seção<br>Outras histórias                         | 3ª aula: Os casos de personagens como Chico Mendes e de Maria da Penha devem servir para reflexões e discussões coletivas acerca da luta pela efetivação da democracia no sentido amplo da palavra e, ao mesmo tempo evidenciar a ideia de que todos somos sujeitos históricos e partícipes das transformações ocorridas na sociedade. Com relação a Chico Mendes, vale relacionar a luta dele como um enfrentamento e resistência a um projeto econômico despreocupado com questões ambientais e preservação de culturas tradicionais.  | (EF09HI26)<br>(EF09HI32)               |
| 4ª SEMANA | <b>Projeto Integrador</b>   | 1ª aula: Retome alguns pontos da aula anterior e use o tempo dessa aula para apresentar o <b>Projeto Integrador</b> .  | (EF09HI32)                             |
|           | A Nova República  | 2ª aula: O capítulo traz uma síntese dos governos na fase de retorno à democracia: Sarney, Collor, Itamar, FHC, Lula, Dilma e Temer. Seria interessante dividir os períodos e governantes entre os grupos, permitindo que apresentem os elementos marcantes de cada um deles: quem, quando, aspectos econômicos, recessão, hiperinflação, papel do FMI, planos econômicos, privatizações, os avanços e recuos sociais e políticos, denúncias de corrupção, <i>impeachments</i> .   | (EF09HI27)                             |
|           | A Nova República  | 3ª aula: Apresentação dos grupos sobre os períodos políticos e atos de governantes. Peça a eles que avaliem as perspectivas predominantes em cada uma das fases: estatismo ou privatismo.  | (EF09HI27)                             |
| 5ª SEMANA | <b>Capítulo 16</b><br>A Nova Ordem Mundial, neoliberalismo e globalização | 1ª aula: Traga imagens (para serem distribuídas ou projetadas) que simbolizem a temática Nova Ordem Mundial e o período analisado no cenário internacional. Algumas sugestões: Ronald Reagan, Margaret Thatcher, Mikhail Gorbachev, identidades visuais de marcas que são comercializadas em todas as partes do mundo, imagem que simbolize o mundo conectado e a internet, queda do Muro de Berlim e símbolos de movimentos sociais de atuação internacional. Nesse primeiro momento apresente as imagens ao grupo e questione-os sobre o conteúdo contido em cada uma delas. Permita que os alunos falem livremente, esta é uma boa atividade para a identificação dos conhecimentos prévios da turma sobre globalização, neoliberalismo e Nova Ordem Mundial. Contextualize a atuação dos movimentos sociais, apontando que ganharam novo vigor a partir dos anos 1970, leve a turma a refletir sobre a riqueza e a complexidade do tema. Se, por um lado, a globalização e o neoliberalismo acirraram desigualdades, colaboraram com o avanço da destruição de recursos naturais e intensificaram a exploração do homem pelo próprio homem, por sua vez, não se deve ignorar os atos organizados de resistência: novas configurações identitárias e de grupos e diversas formas de mobilizações. Tratar de forma crítica esse tema, explorando os ganhos e perdas, é fundamental para que não incidam em dicotomias simplificadoras. | (EF09HI28)<br>(EF09HI32)<br>(EF09HI33) |

4º bimestre – Plano de desenvolvimento

|           |   |  |  |
|-----------|---|--|--|
|           | Seção<br>Outras histórias   | <p>2ª aula: Selecione um trecho do filme <i>Rocky V</i> (direção de John G. Avildsen; Estados Unidos, 1985), de preferência um trecho no qual conste a trilha sonora, que se tornou símbolo do filme. Contextualize a nova crise do capitalismo, nos anos 1970, tecendo relações entre a Guerra de 1973 (Israel), a reação do mundo árabe e a crise do petróleo, assim como os desdobramentos para a crise das ditaduras na América Latina. A narrativa da série <i>Rocky</i> perpassa todo esse período histórico. Por meio das reflexões e leitura do capítulo coloque em discussão, também, os efeitos da revolução técnico-científica produzida pela globalização: os computadores e robôs que passaram a cumprir tarefas nas mais distintas áreas, gerando também uma grande crise no mercado de trabalho. E também as consequências ambientais, culturais e sociais desse avanço: com a chegada da internet houve a popularização de alguns produtos e bens de consumo, hábitos e costumes, mas também a fragmentação de identidades.</p> <p>Analise as biografias de duas figuras-símbolos do neoliberalismo: Margareth Thatcher e Ronald Reagan. É importante ressaltar o desmonte do “Estado de Bem Estar Social”, posto em prática após os efeitos da crise do capitalismo, em 1929.</p> | (EF09HI32)<br>(EF09HI33)               |
|           | Projeto Integrador  | 3ª aula: Reserve a aula para a realização de uma das etapas do <b>Projeto Integrador</b> .   | (EF09HI32)                             |
| 6ª SEMANA | Europa oriental rumo à democracoliberal                           | 1ª aula: Utilize o personagem Rocky Balboa para trabalhar o papel do cinema no “elogio” e na “crítica”. Discuta o conceito de “segunda guerra fria” e o papel da indústria cinematográfica no contexto da globalização, divulgando valores, produtos e ideologias. Ressalte que, se por um lado pode servir aos interesses de empresas de diversos segmentos e na divulgação de interesses políticos, por outro faz a crítica e denúncias de prejuízos ambientais e sociais, a partir do jogo econômico e político. Aborde também a desagregação do bloco soviético e a importância do papel de Mikhail Gorbachev na abertura econômica ( <i>perestroika</i> ) e na proposta de conferir maior transparência e liberdade de expressão aos soviéticos. Outros conteúdos que devem ser analisados nesta aula são: a queda do muro de Berlim e outros eventos relacionados ao leste europeu devem ser trabalhados nessa aula.   | (EF09HI32)<br>(EF09HI33)               |
|           | China: comunista com capitalismo<br><br>Seção<br>Outras histórias | 2ª aula: Considerando o discurso de disseminação do liberalismo (político e econômico) como prática e valor defendido pelo mundo ocidental, avalie a situação da China. Economicamente aberta ao capitalismo globalizado, mas politicamente fechada. Ou seja, manteve as mazelas dos dois sistemas: ausência de direitos políticos plenos e de liberdade de expressão e, ao mesmo tempo, pratica a exploração do homem pelo homem. Ao tratar dessa questão, leve a turma a refletir sobre as distâncias entre os discursos dos líderes políticos do mundo ocidental (em prol das liberdades) e a prática de negligência em relação ao desrespeito aos direitos humanos, à degradação do meio ambiente naquela parte do mundo oriental. Trabalhe com a turma a seção “Outras Histórias – lutas sociais”.  | (EF09HI32)<br>(EF09HI33)               |
|           | Revisão dos capítulos 15 e 16<br>Roteiro de estudos               | 3ª aula: Como preparação para a primeira prova do bimestre, proponha à turma a realização dos “Roteiro de Estudos” dos capítulos 15 e 16. Faça a correção coletivamente, esclarecendo dúvidas.   | (EF09HI22)<br>(EF09HI23)<br>(EF09HI24) |
|           |   |  |  |

## 4º bimestre – Plano de desenvolvimento

|                  |  |   |  |
|------------------|--|---|--|
| <b>7ª SEMANA</b> | 2ª. prova bimestral<br>(capítulos 15 e 16)   | 1ª aula: Aplicação de prova com questões dissertativas e de múltipla escolha, relacionadas ao conteúdo dos capítulos 15 e 16 do Livro do Estudante.   | (EF09HI25)<br>(EF09HI26)<br>(EF09HI27)<br>(EF09HI28)<br>(EF09HI32)<br>(EF09HI33) |
|                  | <b>Capítulo 17</b><br>Guerras sem fronteiras e<br>crise da economia<br>mundial<br><br>Ataque aos Estados<br>Unidos | 2ª aula: Trace no quadro uma linha do tempo com alguns dos principais acontecimentos que marcaram o século XXI até o presente momento: 11 de setembro, Primavera Árabe, Ocupe Wall Street, ações do Talibã, Bush e a “Guerra ao Terror”, BRICs, crises de refugiados, etc.<br><br>Os temas presentes no último capítulo iniciam apontando para um clima de aparente paz na entrada do século XXI para, em seguida, se deter às explosões políticas, culturais e sociais que marcaram o início do milênio. O domínio econômico dos Estados Unidos e do G7; as políticas neoliberais e as práticas próprias da economia globalizada pareciam determinar o ritmo do avanço do capitalismo, nos anos finais do XX. Entretanto, o início do XXI apresentou ao mundo um acontecimento que seria um marco, símbolo da afronta e resistência à globalização e à ordem estabelecida pelo Ocidente: os atos terroristas de 11 de Setembro que, estrategicamente e simbolicamente, buscaram atingir os três símbolos de poder americano: Pentágono (militar); Capitólio (político) e o World Trade Center (econômico). | (EF09HI35)   |
|                  | A revolta árabe  | 3ª aula: Apresente o personagem tunisiano Mohamed Bouazizi, que se tornou símbolo da fúria popular disparada em países do norte da África e Oriente Médio contra governos ditatoriais, no contexto da Primavera Árabe. Relacione a longa permanência desses governos com o apoio concedido pelos Estados Unidos, Inglaterra e França. Caso seja possível, exiba aos alunos algumas fotos de eventos ocorridos durante a Primavera Árabe nos diferentes países que a fizeram. Esses movimentos foram formados por jovens que se mobilizaram pelas redes sociais.   | (EF09HI36)   |

|                  |   |  |                          |
|------------------|---|--|--------------------------|
| <b>8ª SEMANA</b> | Ataque aos Estados Unidos   | <p>1ª aula: O ataque aos Estados Unidos, que se tornou conhecido historicamente como 11 de setembro, é um tema que tem estreitas relações com alguns outros que serão abordados ao longo do capítulo. Há bastante material disponível, em diferentes suportes. Provavelmente o aluno dessa faixa etária não tem memórias pessoais para falar sobre esse fato histórico, mas peça a ele que converse com parentes próximos que possam narrar as lembranças do acontecimento e o impacto na vida delas. Após a leitura do tópico “Ataque aos Estados Unidos”, discuta os impactos políticos nas relações entre Oriente e Ocidente a partir desse evento e a consequente Guerra ao Terror. Exiba para a turma filmes ou trechos deles que retratam o tema, há algumas indicações na seção <b>Sugestão para o professor</b>. Converse com a turma sobre o posterior uso dos atentados por parte dos Estados Unidos e da Inglaterra para justificar ações agressivas no Afeganistão e no Iraque. Ressalte que, após os atentados, houve também impactos no cotidiano do povo estadunidense, com o surgimento de uma dicotomia entre a liberdade e a segurança nacional. Retome com o aluno que a liberdade é um princípio caro aos estadunidenses desde a Independência, no século XVIII.</p> <p>É importante frisar também o personagem Osama Bin Laden, considerando, principalmente, suas relações com os Estados Unidos, no contexto da Guerra Fria, como aliado e, posteriormente, como “inimigo nº 1”.</p> <p>Finalize a aula, tratando do impacto dos desdobramentos do pós-11 de Setembro e o florescimento de grupos extremistas adeptos de práticas terroristas no Oriente Médio. Peça à turma que realize um levantamento dos principais grupos terroristas no Oriente Médio, abordando: localização, bandeira política, forma de atuação e eventuais alianças com o Ocidente.</p> | (EF09HI35)<br>(EF09HI36) |
|                  | A crise econômica de 2007   | <p>2ª aula: Converse com a turma sobre a crise do projeto neoliberal e seus desdobramentos. Os atos de protesto do Movimento Ocupe Wall Street, apesar de fazer referência a uma avenida que simboliza o coração histórico do sistema financeiro, estenderam-se por diversas cidades estadunidenses e europeias, apontando para o descontentamento com a ganância, a corrupção e as desigualdades sociais que marcam o sistema capitalista. Discutam o significado do slogan “nós somos 99%”. Aborde também o papel das redes sociais nessa e em outras manifestações políticas da atualidade, como a Primavera Árabe, que já foi citada anteriormente.</p>  | (EF09HI36)               |
|                  | Seção A História não está sozinha<br><br>O talibã e a perseguição às mulheres | <p>3ª aula: Trabalhe a seção “A História não está sozinha”, um tema que tem estreita relação com o <b>Projeto Integrador</b> proposto neste Plano de desenvolvimento.</p> <p>Na sequência trabalhe o tópico “O talibã e a perseguição às mulheres”, enfatizando a personagem Malala e seu protagonismo na luta pelo direito das mulheres à educação.</p>   | (EF09HI35)               |

## 4º bimestre – Plano de desenvolvimento

|           |   |   |                          |
|-----------|---|---|--------------------------|
| 9ª SEMANA | Seção<br>Outras histórias                       | 1ª aula: Faça com a turma uma análise da crise imigratória e da questão dos refugiados. Discuta o tema da intolerância (xenofobia e racismo), que tem se acirrado no tempo presente. Após a realização da atividade desenvolvida pelo grupo, faça a leitura do boxe Outras Histórias, discutindo as forças em jogo na história de Mohamed Ali, o vendedor de esfirras e doces árabes. | (EF09HI36)               |
|           | Revisão do<br>capítulo 17<br>Roteiro de estudos | 2ª. aula: Como preparação para a primeira prova do bimestre, proponha à turma a realização do “Roteiro de Estudos”. Realize a correção coletivamente, esclarecendo dúvidas.   | (EF09HI35)<br>(EF09HI36) |
|           | 3ª. prova bimestral<br>(capítulo 17)            | 3ª aula: Aplicação de prova com questões dissertativas e de múltipla escolha, relacionadas ao conteúdo do capítulo 17 do Livro do Estudante.  |                          |

### 5. Acompanhamento do aprendizado dos estudantes

Ao encerrar o estudo dos capítulos reservados ao 4º bimestre, é importante avaliar se o aluno avançou nas seguintes habilidades:

- Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
- Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
- Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988, identificando direitos civis, políticos e sociais expressos na Carta Magna, relacionando-os à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
- Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.
- Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
- Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vista à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
- Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do país no cenário internacional na era da globalização.
- Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.

## 6. Fontes de pesquisa para uso em sala de aula ou para apresentar aos estudantes

| Capítulo    | Tipos de fontes  | Sugestão para o professor  |
|-------------|--|--|
| Capítulo 14 | Vídeos   | 1964: <i>50 anos do golpe militar</i> . Entrevistas com historiadores, cientistas políticos, sociólogos que estudaram o tema e testemunhas da História: Documentário - Univesp. 1h07. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=XErbAfe0JI&amp;list=PLxI8Can9yAHcxLg1t0wu8OdGrEFWxdFNX">https://www.youtube.com/watch?v=XErbAfe0JI&amp;list=PLxI8Can9yAHcxLg1t0wu8OdGrEFWxdFNX</a> >. Acesso em: 16 out. 2018. |
|             |  | 1964: <i>Entrevistas   Marcos Napolitano</i> (30 min). Univesp TV. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=B43uQ4HIA94">https://www.youtube.com/watch?v=B43uQ4HIA94</a> >. Acesso em: 16 out. 2018.  |
|             |  | 1964: <i>Entrevistas   Boris Fausto</i> (30 min). Univesp TV. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nb_YE1-i5JU">https://www.youtube.com/watch?v=nb_YE1-i5JU</a> >. Acesso em: 16 out. 2018.   |
|             | Artigos  | FICO, Carlos. <i>Versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar</i> . Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-01882004000100003">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-01882004000100003</a> >. Acesso em: 22 nov. 2018.  |
|             |  | Toledo, Caio Navarro de. <i>Crônica política sobre um documento contra a 'ditabranda'</i> . Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a14v17n34.pdf">http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a14v17n34.pdf</a> >. Acesso em: 23 nov. 2018.   |
|             | Notícias relevantes  | <i>Poderosas tentações</i> . Entrevista com Guillermo O'Donnell. Disponível em: < <a href="https://alias.estadao.com.br/noticias/geral/poderosas-tentacoes,372210">https://alias.estadao.com.br/noticias/geral/poderosas-tentacoes,372210</a> >. Acesso em: 25 jul. 2019.  |
|             |  | <i>Tudo sobre a ditadura militar</i> . Disponível em: < <a href="http://arte.folha.uol.com.br/especiais/2014/03/23/o-golpe-e-a-ditadura-militar/">http://arte.folha.uol.com.br/especiais/2014/03/23/o-golpe-e-a-ditadura-militar/</a> >. Acesso em: 16 out. 2018.  |
|             | Site   | <i>Comissão Nacional da Verdade</i> . Disponível em: < <a href="http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade-2/">http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade-2/</a> >. Acesso em: 4 jul. 2019.  |
| Filme       | <i>O ano em que meus pais saíram de férias</i> . Direção de Cao Hamburger. Brasil, 2006.   |  |
| Livros      | NAPOLITANO, Marcos. 1964. <i>História do Regime Militar Brasileiro</i> (2ª reimp.). São Paulo: Contexto, 2015.   |  |
|             | _____. <i>Brasil: Nunca mais</i> . Petrópolis: Vozes, 1985. Disponível em PDF: Projeto Brasil Nunca Mais. História dos Direitos Humanos: < <a href="http://www.dhnet.org.br/memoria/nuncamais/index.htm">http://www.dhnet.org.br/memoria/nuncamais/index.htm</a> >. Acesso em: 16 out. 2018. |  |
| Capítulo 15 | Vídeos   | 1985 – <i>30 anos de democracia: Diretas já</i> . Para compreensão do processo de transição e primeiros anos da Nova República. Univesp. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=d8O5jTahTXo">https://www.youtube.com/watch?v=d8O5jTahTXo</a> >. Acesso em: 18 out. 2018.  |
|             |  | 1985 – <i>30 anos de democracia: Governo Sarney – Parte 1</i> . Univesp. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5elulath8Ok">https://www.youtube.com/watch?v=5elulath8Ok</a> >. Acesso em: 18 out. 2018.  |
|             |  | 1985 – <i>30 anos de democracia: Governo Sarney – Parte 2</i> . Univesp. Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=as-EYfpSUIIM">https://www.youtube.com/watch?v=as-EYfpSUIIM</a> >. Acesso em: 18 out. 2018.  |
|             | Notícias relevantes  | 30 anos de redemocratização. Disponível em: < <a href="https://www1.folha.uol.com.br/especial/2015/30-anos-de-redemocratizacao/">https://www1.folha.uol.com.br/especial/2015/30-anos-de-redemocratizacao/</a> >. Acesso em: 4 jul. 2019.   |
|             | Artigos  | CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. Pensamento político e a redemocratização do Brasil. <i>Lua Nova</i> [online]. 2007, n.71, pp.173-228. Disponível em: < <a href="http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/05.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/05.pdf</a> >. Acesso em: 6 nov. 2018.  |
| Livro       | PRADO, Maria Ligia; SOARES, Gabriela Pellegrino & COLOMBO, Sylvia. <i>Reflexões sobre a democracia na América Latina</i> . São Paulo: Editora Senac, 2007 (Série Livre Pensar).  |  |

|             |                   |   |
|-------------|-------------------|---|
| Capítulo 16 | Notícia relevante | STREECK, Wolfgang. O retorno do recalcado. O começo do fim do capitalismo neoliberal. <i>Revista Piauí</i> , edição 135, de. 2017. Disponível em: < <a href="https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-retorno-do-recalcado/">https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-retorno-do-recalcado/</a> >. Acesso em: 18 out. 2018.   |
|             | Vídeo             | <i>Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá</i> . Direção de Sílvio Tendler. <i>Brasil, 1994</i> . Disponível em: < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=kzdsdzm2X9w">https://www.youtube.com/watch?v=kzdsdzm2X9w</a> >. Acesso em: 18 out. 2018.   |
|             | Artigos           | DAMIÃO, Abraão Pustrelo & FELIX, Sueli Anduccioli. Modernidade e globalização neoliberal: a 'nova' condição do trabalho e dos trabalhadores no contexto da mentalidade de curto prazo. <i>Cadernos da Psicologia Social do Trabalho</i> . vol.16 nº 2. São Paulo, dez. 2013.<br>IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. <i>Estudos Avançados</i> , vol.8 nº 21 São Paulo maio/ago. 1994. |
|             | Livro             | GIDDENS, Anthony. <i>O mundo em descontrolado. O que a Globalização está fazendo de nós</i> . Rio de Janeiro: Record, 2002.   |
| Capítulo 17 | Filmes            | <i>Fahrenheit 9/11</i> . Direção de Michel Moore. Estados Unidos, 2004.<br><i>11 de Setembro</i> . Direção de Ken Loach; Amos Gitai; Mira Nair (et.al). Europa filmes, 2002.  |
|             | Notícia relevante | <i>A crise do século 21: refugiados são tema de programa na Rádio USP</i> . Disponível em: < <a href="https://jornal.usp.br/radio-usp/a-crise-do-seculo-21-refugiados-sao-tema-de-programa-na-radio-usp/">https://jornal.usp.br/radio-usp/a-crise-do-seculo-21-refugiados-sao-tema-de-programa-na-radio-usp/</a> >. Acesso em: 16 out. 2018.  |
|             | Artigos           | TOUSSAINT, Eric. Como usar o que nos diz Thomas Piketty em 'O Capital no Século XXI' (Tradução: Rui Viana Pereira; Revisão: Maria da Liberdade). CADTM Bélgica (Comité para a Anulação da Dívida do Terceiro Mundo). Disponível em: < <a href="http://www.cadtm.org/Como-usar-o-que-nos-diz-Thomas">http://www.cadtm.org/Como-usar-o-que-nos-diz-Thomas</a> >. Acesso em: 17 out 2018.                              |
|             | Livros            | YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. <i>Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2013.   |

## 7. Projeto integrador

Título: Meu consumo e o lixo que produzo impactam o meio ambiente

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Tema</b>                        | Meio Ambiente   |
| <b>Problema central enfrentado</b> | Os efeitos negativos da modernidade têm produzido consequências que podem ser irreparáveis caso não assumamos, individualmente e coletivamente, uma consciência ambiental revendo hábitos e práticas. |
| <b>Produto final</b>               | Ação social por meio de folheto explicativo e coleta de resíduos sólidos em espaço público.   |

### Justificativa

O texto da BNCC sublinha a necessidade das Ciências Humanas de estimular uma “formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando o aluno a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade”. Os conteúdos trabalhados no bimestre exploraram temas que passaram pelo avanço de ações que são próprias da economia globalizada. Referimo-nos a práticas modernizadoras que nem sempre se coadunam com o respeito ao meio ambiente, gerando impactos agressivos que não

## 4º bimestre – Plano de desenvolvimento

podem ser ignorados: a destruição de florestas, a poluição do ar, a relação entre o consumismo e a produção de lixo, entre outras.

Também, no texto do documento citado, indica-se a importância do aluno ser estimulado a desenvolver uma “visão mais sistêmica do planeta com base em princípios de sustentabilidade socioambiental”. Desse modo, este projeto propõe integrar componentes curriculares de História e Ciências, no desenvolvimento de um trabalho relacionado à temática do meio ambiente, a partir de uma intervenção no espaço público visando a melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental.

Aos alunos será proposto a elaboração de um folheto explicativo sobre os impactos causados ao meio ambiente pelo consumo e pela produção de lixo, além de uma campanha de coleta de resíduos sólidos de um espaço público.

### Competências gerais desenvolvidas

- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
- Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

### Objetivos

| Habilidades em foco |  |   |
|---------------------|--|---|
| Disciplina          | Objeto de aprendizagem   | Habilidade  |
| <b>História</b>     | O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização | Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização. <b>(EF09HI27)</b>                     |
| <b>Ciências</b>     | Preservação da biodiversidade                                  | Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas. <b>(EF09CI13)</b> |

### Duração

O projeto será desenvolvido em duas aulas de História e duas de Ciências, e um período extra para a atuação em campo (para execução da campanha e da coleta).

## 4º bimestre – Plano de desenvolvimento

### Material necessário

- Computador e impressora.
- Cartolina, papel sulfite, tesoura, régua e canetas coloridas.
- Sacos de coletas de lixo.
- Luvas.

### Perfil do professor coordenador do projeto

O professor coordenador deve ter simpatia e preocupação com as questões ambientais e habilidade para mobilizar o grupo a se engajar em uma ação coletiva em um espaço público, próximo à localização da escola (parque ou praça).

### Desenvolvimento

#### Etapa 1

##### **Apresentação do projeto**

1ª aula (História)

Inicie a aula tratando dos efeitos da globalização. O estudo dessa temática deve considerar os impactos políticos, sociais e ambientais causados por esse fenômeno, em diferentes níveis, em todas as partes do mundo.

Sugerimos que seja exibido à turma o filme *Uma verdade inconveniente* (direção de Davis Guggenheim; Estados Unidos, 2006), como introdução ao tema e sensibilização para as consequências geradas pelo consumo exagerado e pela produção de lixo para a natureza e para o ser humano.

Para finalizar a primeira aula do projeto, converse com a turma e pergunte se os alunos já conheciam essas informações trazidas pelo filme. Pontue que geralmente as pessoas são incapazes de mudar atitudes por desconhecer os efeitos do consumo desenfreado e da produção de lixo. Por isso, o grupo será incumbido de elaborar um folheto explicativo sobre os efeitos da globalização com relação ao consumo e a produção de lixo.

#### Etapa 2

##### **Conhecendo outra perspectiva do tema**

2ª aula (Ciências)

É importante que os alunos conheçam outras perspectivas sobre o tema tratado no projeto. Forneça-lhes informações sobre o consumo consciente e o impacto da produção de lixo e descarte no meio ambiente. Subsidie a turma com dados quantitativos que possam ratificar as informações adquiridas no filme visto por eles na aula anterior.

## 4º bimestre – Plano de desenvolvimento

Explique à turma que nossos padrões de consumo e de produção não estão respeitando a natureza. Diversos estudos científicos e ambientais demonstram que se mantivermos esses padrões em 50 anos sofreremos pela falta de água doce e conseqüentemente de alimentos.

Antes de finalizar a aula, converse sobre a elaboração do folheto. Comente que diversas campanhas de conscientização e esclarecimento da população são realizadas também por meio de folhetos explicativos. Caso seja possível, leve alguns para que a turma possa folheá-los.

Sinalize que na próxima aula eles vão trabalhar na elaboração do folheto, pensando tanto a parte gráfica quanto a textual e imagética.

### **Etapa 3**

#### **Estratégias e elaboração do folheto**

3ª. aula (História)

Leve alguns folhetos para que a turma possa usar como exemplo. Em uma roda de conversa, discuta com a turma o caráter do folheto que vocês vão elaborar. Marque no quadro as seguintes perguntas norteadoras: “O que queremos informar?”; “Por que queremos divulgar essas informações?”; “Quem lerá o folheto?”; “Como o folheto chegará até o nosso público alvo?”. Espera-se que, a partir dessas questões, a turma consiga definir o modelo, o texto e outros recursos contidos no folheto.

Além disso, é preciso estabelecer estratégias de produção e divulgação do folheto. Se a escola possui computador com impressora e uma copiadora, talvez seja o caso de definir uma tiragem impressa, que pode vir a ser custeada pela comunidade escolar (direção e associação de pais, por exemplo). Outra possibilidade é a confecção manual dos folhetos.

Uma boa estratégia de divulgação do folheto é a partir de uma intervenção em área pública com a coleta de resíduos sólidos. Vocês podem promover uma atividade em uma praça ou parque situados próximo à escola, envolvendo toda a comunidade escolar.

### **Etapa 4**

#### **Finalização do folheto**

4ª aula (Ciências)

Um folheto deve ter uma linguagem clara e objetiva. Os textos devem ser curtos e acompanhados por outros recursos, como fotos e ilustrações. Também é possível inserir citações de fontes primárias (literatura sobre os temas) ou secundárias (notícias de jornais e revistas). É preciso também atentar ao modelo do folheto, definindo a quantidade de páginas, partes, tópicos, etc.

## 4º bimestre – Plano de desenvolvimento

### Etapa 6

#### Produto Final

Para o maior envolvimento da turma e alcance do trabalho, vale pensar em uma ação coletiva ampla, com a participação da comunidade escolar. A direção deve propiciar condições para a ida do grupo a uma praça, ruas dos arredores da escola ou, de preferência, um parque.

Em seguida, com o intuito de dar visibilidade ao trabalho discente, bem como de demonstrar publicamente as preocupações ligadas à responsabilidade ambiental, vale a pena convidar os familiares a contribuírem com a intervenção.

Reserve uma data, que pode ser em um fim de semana para que haja maior adesão, para a coleta dos resíduos sólidos descartados no local escolhido. Antes da ação, os alunos podem apresentar o trabalho e explicar o folheto. Lembre-os de usar luvas e sacos plásticos para a coleta do material.

#### Proposta de avaliação das aprendizagens

A avaliação pode ser feita em um momento posterior a todas as etapas de trabalho e com a participação dos alunos. Em uma roda de conversa, verifique alguns pontos, tais como:

1. O projeto contribuiu para que o aluno compreendesse a relação entre a globalização e a questão ambiental?
2. O aluno é capaz de definir o conceito de “consumo consciente”?
3. O aluno consegue relacionar o consumo com a produção de lixo?

Caso julgue oportuno, também é possível aplicar um questionário ao público leitor do folheto para verificar o alcance do trabalho. Esse questionário pode ser formado por perguntas diretas, tais como:

1. O folheto trouxe informações novas?  
( ) Sim  
( ) Não
2. O texto do folheto é claro e objetivo?  
( ) Sim  
( ) Não
3. Você gostou da ação pública?  
( ) Sim. Por quê? \_\_\_\_\_  
( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

## 4º bimestre – Plano de desenvolvimento

### Para saber mais – aprofundamento para o professor

- **Livros e artigos**

BECK, Ulrich. *O que é globalização?* Equívocos do globalismo, respostas à globalização. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

REIS, Heloiza Beatriz Cruz dos. Os impactos da globalização sobre o meio ambiente: uma introdução à análise da Comunicação Social. *Contemporânea*, nº 4 (1), 2005.

Disponível

em:

<[http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed\\_04/contemporanea\\_n04\\_16\\_IgorSacramento.pdf](http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_04/contemporanea_n04_16_IgorSacramento.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2018.

- **Filmes**

*Lixo extraordinário*. Direção de Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley. Brasil, 2010.

*Uma verdade inconveniente*. Direção de Davis Guggenheim. Estados Unidos, 2006.

## A ditadura militar no Brasil e os processos de resistência

Duração: 2 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 4, Capítulo 14

### Relevância para a aprendizagem

Com esta sequência didática, pretendemos apresentar aspectos do ambiente de tensão e insegurança jurídica durante a ditadura civil-militar (1964-1985), por meio de canções, relatos de vítimas e imagens do período. O conjunto de atividades proposto tem como objetivo promover a compreensão dos alunos sobre alguns aspectos da ditadura militar no que concerne aos processos de resistência manifestados em produções culturais, ao movimento atual do direito à memória das vítimas e ao uso da arte como instrumento de protesto.

### Objetivos de aprendizagem

- Analisar os movimentos musicais que nos anos 1960 e 1970 produziam músicas com protestos políticos e sociais contra a ditadura militar no Brasil.
- Identificar e examinar a atuação dos órgãos federais, que, à época, eram responsáveis por impor uma severa censura à produção artística e cultural no Brasil.

### Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objetos de conhecimento                                | Habilidades   |
|--|---|
| A ditadura civil-militar e os processos de resistência | <b>(EF09HI19)</b> Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – O caso Zuzu Angel

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula ou sala de vídeo.

Organização da turma: reunidos em duplas.

Recursos e/ou material necessário: equipamento audiovisual; vídeos *A militância de Stuart* e *O luto* – partes 7-8/9 (Itaú Cultural, 2018) (disponível em: <[http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/zuzu-angel/mae-coragem/?content\\_link=16](http://www.itaucultural.org.br/ocupacao/zuzu-angel/mae-coragem/?content_link=16)>, acesso em: 29 set. 2018).

No início da aula, apresente um panorama geral do tema. Após o golpe militar, ocorrido no dia 31 de março de 1964, as Forças Armadas iniciaram um cerceamento progressivo das liberdades individuais. Os militares, uma vez no poder, passaram a ver organizações democráticas e de esquerda, sindicatos, artistas, intelectuais, entre outros, com desconfiança, pois deles poderiam surgir movimentos dissidentes e potencialmente perigosos ao regime autoritário que estava se implantando. Esse ambiente de tensão estava alinhado ao contexto internacional, pois no mesmo período o mundo se encontrava bipolarizado pela Guerra Fria (1945-1989), na qual Estados Unidos e União Soviética protagonizavam um conflito ideológico e econômico. Como aliado dos Estados Unidos, e consequentemente das ideias e da economia capitalistas, o regime militar se via impelido a combater qualquer foco, real ou imaginário, de ideologia comunista, pois relacionava esses movimentos ao projeto soviético, chinês ou cubano. Para alcançar tal objetivo, foram empreendidos diferentes recursos coercitivos, por exemplo, prisões arbitrárias, torturas e até o assassinato de possíveis opositores.

Assim, a finalidade desta aula é fazer com que o aluno compreenda a complexidade deste quadro geral e o regime autoritário imposto pelos militares ao país.

Solicite que os alunos expressem se já ouviram histórias sobre o período da ditadura militar no Brasil, os chamados “anos de chumbo”. A atividade visa despertar o conhecimento prévio da turma.

Na sequência, a fim de apresentar o período ditatorial, mostre aos alunos um vídeo no qual Hildegard Angel, filha de Zuzu Angel, relata os momentos de pânico enfrentados pela família quando seu irmão, Stuart Angel, foi preso e torturado pelos militares. Antes de apresentá-lo, será necessário fazer uma contextualização, contando sobre a vida de Zuzu e de Stuart.

Resumidamente, explique que Zuzu Angel (1921-1976) nasceu em Minas Gerais e desde cedo manifestou interesse pelo mundo da moda. Depois de se mudar para o Rio de Janeiro, investiu na carreira de estilista, desenvolvendo um estilo próprio, que valorizava elementos da cultura brasileira, e fez sucesso dentro e fora do país. Casou-se com o estadunidense Norman Angel Jones (1920-1985), com quem teve três filhos, entre eles, Stuart Angel (1946-1971). Stuart, no final da década de 1960, passou a integrar o Movimento Revolucionário 8 de Outubro, o MR-8, grupo comunista cuja finalidade era promover a luta armada contra a ditadura militar. Preso em 1971, Stuart foi torturado e morreu em consequência disso. Zuzu recebeu de Alex Polari de Alverga, preso junto a Stuart, um relato por escrito sobre as torturas e o assassinato de seu filho. Depois disso, Zuzu não desistiu de cobrar

## 4º bimestre – Sequência didática 1

explicações dos militares e exigiu receber o corpo de seu filho para receber funerais com dignidade. Ela faleceu cinco anos depois de Stuart, em um misterioso acidente de carro.

O vídeo, as fotos das cartas de Alex Polari a Zuzu Angel, uma foto de Stuart Angel, além de outros documentos, estão disponíveis no *link* indicado. Caso não haja acesso à internet, mas a escola tenha sala de vídeo, o material pode ser baixado previamente e salvo em um *pen-drive*, para que os alunos possam consultá-lo *off-line*. Na ausência de ambos, sugira, antes do início da sequência, que os alunos consultem os materiais previamente em casa, para que sejam discutidos durante a aula.

Depois de assistir ao vídeo, inicie uma discussão sobre ele com a turma, provocando a reflexão. Isso pode ser feito por meio de perguntas como: “O que mais chamou a atenção no vídeo?”; “Qual foi a postura do general perante o desespero da família Angel?”; “Como era a postura de Zuzu Angel quanto à ditadura militar antes da prisão de Stuart?”.

Após as respostas, oriente as duplas a formular mais três questões sobre o vídeo, as quais devem ser compartilhadas com o restante da sala após alguns minutos. A intenção é respondê-las junto com a sala, de modo que os alunos devem apenas formular as questões. Durante as discussões, é importante sublinhar alguns elementos, como a juventude de Stuart ao ser preso e a desinformação proposital no trato com a família do jovem.

Para a próxima aula, solicite aos alunos que procurem na internet uma canção crítica da ditadura militar produzida durante esse período e, se possível, que tragam o áudio no celular. A composição da música deve ser do período ditatorial e fazer referência, direta ou indiretamente, ao regime vigente. Na aula seguinte, os áudios serão compartilhados e as letras, discutidas.

### Aula 2 – As canções da resistência

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula.

Organização da turma: reunidos em semicírculo.

Recursos e/ou material necessário: celulares e fichas preparadas em folha sulfite contendo trechos de testemunhos de algumas vítimas da ditadura militar.

Material de referência: depoimentos de vítimas civis. Disponível em: <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/todos-volume-1/653-v%C3%ADtimas-civis.html>> (acesso em: 30 set. 2018).

Três canções de crítica à ditadura militar produzidas durante esse período.

Na primeira parte da aula, peça aos alunos que apresentem as músicas selecionadas. Espere-se que pelo menos três delas sejam ouvidas e discutidas. Para chamar a atenção da turma aos detalhes, destaque alguns versos das canções apresentadas, se necessário escrevendo-os no quadro, como trechos mais simbólicos e difíceis de compreender. A intenção é que os próprios alunos tentem explicar as letras, de acordo com seus conhecimentos prévios, embora seja imprescindível a mediação docente.

Prepare, antecipadamente, três músicas do período para trabalhar com a turma, caso os alunos não levem canções adequadas. Alguns exemplos podem ser: “Para não dizer que não falei das flores” (1968), de Geraldo Vandré; “Apesar de você” (1978), de Chico Buarque; e “O bêbado e a equilibrista” (1979), de João Bosco e Aldir Blanc, símbolos da reação cultural no período.

## 4º bimestre – Sequência didática 1

Comente, no final desta atividade, o destino de alguns desses compositores, como os exílios de Chico Buarque e Geraldo Vandré, e a censura de suas obras.

Na segunda parte da aula, utilize alguns testemunhos dados por vítimas que sobreviveram à prisão e às torturas na época da ditadura. Durante a vigência da Comissão Nacional da Verdade (CNV), entre novembro de 2011 e dezembro de 2014, dezenas de pessoas foram entrevistadas, e seus depoimentos foram disponibilizados no *site* da CNV (*link* indicado).

Antes de iniciar a atividade, conte a história da CNV, criada durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, vítima de torturas em 1970. A CNV tinha como objetivo apurar as violações dos direitos humanos ocorridas no Brasil entre os anos de 1946 e 1985. Sua maior contribuição foi dar voz às vítimas e nomes aos torturadores, estes últimos beneficiados pela lei de anistia, livrando-os de responsabilidades pelos crimes cometidos.

Prepare com antecedência algumas fichas com trechos curtos de alguns depoimentos para serem lidos em sala de aula. De acordo com o tempo disponível, dez fichas, feitas em papel sulfite, devem ser suficientes. Destaque do *site* indicado alguns dos depoimentos fornecidos à CNV, cole-os em um documento do Word, separando a folha em duas colunas, de forma que seja possível imprimir, em uma única folha de sulfite, ao menos quatro trechos. Recorte-os e leve-os para a sala de aula.

As fichas podem ser colocadas no chão, viradas para baixo, e alguns alunos, voluntários ou sorteados na hora, poderão fazer a leitura do nome do depoente e do trecho de seu testemunho. Na ficha, devem constar o nome, a data do depoimento e um trecho da entrevista, escolhida a seu critério, mas que privilegie a citação de determinados órgãos, tanto da militância quanto do governo, como as associações de luta armada MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro), VPR (Vanguarda Popular Revolucionária), Colina (Comando de Libertação Nacional), ou órgãos federais, como Oban (Operação Bandeirante), SNI (Serviço Nacional de Informações), DOI-Codi (Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna). Sobre a escolha dos trechos, ressaltamos que deve ser feita com cuidado, pois há relatos excessivamente fortes, que devem ser evitados tendo em vista a faixa etária da turma.

Após a leitura das fichas, proponha aos alunos a seguinte reflexão: “Caso tivessem a oportunidade de conversar com as pessoas que concederam os depoimentos à CNV, o que gostariam de perguntar?”. Fique atento às perguntas formuladas, pois podem ser dúvidas sobre o contexto histórico da ditadura, como o funcionamento da censura, o papel de determinados órgãos e a questão da tortura. A atividade pode se tornar uma oportunidade de retomar esses e outros assuntos vistos até o momento. Espera-se que a turma formule perguntas como: “Você pensou que iria morrer?”; “Por que você não denunciou essas pessoas na imprensa?”; “Depois da ditadura, você chegou a encontrar algum militar que o agrediu?”, entre outras. Como atividade final, solicite que os alunos façam uma carta a uma das vítimas e a entregue no próximo encontro. Espera-se que façam perguntas, falem o que sentiram ao saber da história da vítima, que se coloquem no lugar dela, enfim, que dialoguem, estando em um contexto democrático e livre, com alguém que vivia na opressão e no autoritarismo.

## 4º bimestre – Sequência didática 1

### Aferição do objetivo de aprendizagem

Durante as atividades sugeridas, avalie a participação da turma, verificando, por exemplo, se as duplas formularam as questões solicitadas, se os alunos trouxeram as canções, se participaram das discussões, tanto em dupla quanto com o restante da turma, se ficaram interessados em ler as fichas, se questionaram os termos e as siglas na hora da leitura, se escreveram, posteriormente, a carta pedida. Esta sequência visa despertar, de modo geral, o interesse e a participação dos alunos, para que depois deste momento busquem mais informações e expandindo o que foi estudado em sala de aula.

A aferição de aprendizagem deve ser contínua e conceitual. Proponha que cada aluno elabore um glossário de conceitos em seu caderno, escrito com as próprias palavras, a ser montado ao longo do ano. Com essa atividade, será possível identificar conteúdos que não foram assimilados ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática, os alunos podem inserir em seu glossário o significado dos seguintes conceitos:

- Anos de chumbo
- Guerra Fria

### Questões para auxiliar na aferição

1. Utilizando seus conhecimentos sobre os processos de luta e manutenção da memória dos “anos de chumbo” da ditadura civil-militar no Brasil, responda corretamente:
  - a) A produção artística pode ser utilizada como instrumento de resistência política? Justifique e dê exemplos.
  - b) Qual é a importância histórica da Comissão Nacional da Verdade?
2. Sobre o MR-8, a VPR e o Colina, é correto afirmar que:
  - a) São órgãos federais responsáveis pela repressão de grupos revolucionários.
  - b) São grupos revolucionários de ideologia comunista que empreendiam a luta armada contra a ditadura militar.
  - c) São grupos secretos que pretendiam restaurar o Presidente João Goulart no poder.
  - d) São grupos secretos ligados à ditadura militar que tinham como objetivo investigar e capturar dissidentes políticos.

## 4º bimestre – Sequência didática 1

### Gabarito das questões

1.
  - a) Sim, a produção artística, como composições musicais, estampas, peças teatrais, etc., constitui uma forma de questionar as ações de um governo autoritário de maneira discreta e indireta, gerando, por essa razão, perseguições por parte das autoridades. São exemplos as canções: “Para não dizer que não falei das flores”, “Apesar de você”, “Angélica”, entre outros.
  - b) A Comissão Nacional da Verdade permitiu a apuração de informações mais detalhadas, como nomes de torturadores e a identificação de vítimas até então silenciadas, bem como promoveu a conscientização da importância do Estado de direito na manutenção das liberdades civis, dos direitos humanos e da democracia.
  
2. A alternativa correta é a letra **b**.

## Os movimentos sociais e a elaboração da “Constituição Cidadã” de 1988

Duração: 2 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 5, Capítulo 15

### Relevância para a aprendizagem

A proposta desta sequência didática é fazer com que os alunos percebam que os direitos garantidos atualmente não foram conquistados facilmente, pelo contrário, foram adquiridos por meio de reivindicações feitas pela sociedade civil, de grupos políticos organizados em favor da liberdade e da democracia. Além disso, espera-se que eles compreendam que a manutenção de tais direitos depende da conscientização e da defesa contínua da democracia e do Estado de Direito, cujas bases se encontram na Constituição Federal de 1988.

### Objetivos de aprendizagem

- Realçar a mobilização dos movimentos sociais durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte nos anos de 1987 e 1988, procurando destacar as principais reivindicações populares nesse contexto de redemocratização do Brasil.
- Analisar as conquistas mais significativas no campo dos direitos civis, políticos e sociais presentes na Constituição de 1988.

### Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objetos de conhecimento   | Habilidades  |
|---|--|
| A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) | <b>(EF09HI22)</b> Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.   |
| Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira                         | <b>(EF09HI23)</b> Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – A nova Constituição e a garantia de direitos

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula ou sala de vídeo.

Organização da turma: reunidos em trios.

Recursos e/ou material necessário: equipamento audiovisual; vídeo *Promulgação da Constituição de 1988* (disponível em: <<https://www.senado.leg.br/noticias/TV/Video.asp?v=287767&m=288632>>, acesso em: 30 set. 2018); *Constituição Federal*: artigo 5º (disponível em: <[https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_15.12.2016/art\\_5\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp)>, acesso em: 2 out. 2018); reportagem *Mulheres ganham menos que homens mesmo sendo maioria com ensino superior* (disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-03/ibge-mulheres-ganham-menos-que-homens-mesmo-sendo-maioria-com-ensino-superior>>, acesso em: 2 out. 2018).

Na primeira parte da aula, faça uma breve introdução explicando o contexto histórico da promulgação da Constituição de 1988. Talvez os alunos não saibam exatamente o que é uma Constituição, por isso pergunte e, caso eles não consigam responder, explique que se trata de um conjunto de leis e normas que define os direitos e os deveres do cidadão para com o Estado e vice-versa.

É importante destacar que o processo de redemocratização foi lento e, em um primeiro momento, incerto. Logo após o final do mandato do presidente João Figueiredo, último presidente do regime militar, foi eleito pela via indireta o então governador de Minas Gerais, Tancredo Neves, na contramão da luta empreendida pelo movimento Diretas Já, o qual havia mobilizado milhares de pessoas em prol das eleições diretas para presidente. A vitória da chapa Tancredo-Sarney foi anunciada em janeiro de 1985, e a posse seria no dia 15 de março do mesmo ano. Entretanto, um dia antes da posse, Tancredo foi internado às pressas com fortes dores abdominais e faleceu no mês seguinte. O cargo de presidente da República foi ocupado, portanto, pelo seu vice, José Sarney. Coube a ele, um antigo apoiador da ditadura, presidir o país nesse momento de transição.

Após a exposição, mostre para a turma o vídeo, disponibilizado pela TV Senado, sobre a promulgação da Constituição de 1988. Caso não seja possível acessá-lo durante a aula, indique a visualização do conteúdo. Em um trecho do vídeo, o então presidente da Câmara dos Deputados, Ulysses Guimarães, anuncia a promulgação da Constituição como sendo: “O documento da liberdade, da dignidade, da democracia e da justiça social”. Escreva essa frase no quadro e peça que os alunos, divididos em trios, reflitam e respondam às duas questões a seguir. Dê alguns minutos aos trios e, em seguida, solicite que os alunos compartilhem suas respostas com o restante da turma.

1. Em relação ao regime militar, é possível dizer que houve avanços nas áreas citadas pelo deputado? Justifique sua resposta.
2. Em relação às expectativas da população brasileira, é possível dizer que a Constituição de 1988 contemplou adequadamente os pontos elencados por Ulysses Guimarães? Justifique sua resposta.

## 4º bimestre – Sequência didática 2

Espera-se que os alunos identifiquem avanços quanto às liberdades individuais, à dignidade humana, à democracia e à justiça social, mas, ao mesmo tempo, que percebam que ainda há muito a se fazer nesse sentido. Questione, por exemplo: “Hoje em dia há democracia, mas a população participa ativamente da política, ou apenas deposita seu voto nas urnas quando há eleições?”; “Há um maior respeito pelos direitos humanos, mas quantos brasileiros ainda não têm acesso a saneamento básico, ou se encontram indefesos perante a violência urbana?”.

Na segunda parte da aula, a fim de enriquecer o debate anterior, mostre dois documentos à turma. O primeiro, um trecho do artigo 5º da Constituição Federal:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

Em seguida, peça a um dos alunos que leia o início da matéria da *Agência Brasil*, indicada acima, em que se pode ler: “Mesmo em número maior entre as pessoas com ensino superior completo, as mulheres ainda enfrentam desigualdade no mercado de trabalho em relação aos homens”.

Tendo em vista a clara contradição entre o texto constitucional e a realidade presente trinta anos após a promulgação da Constituição, sugira uma atividade reflexiva, perguntando:

- Por que a desigualdade entre homens e mulheres, mesmo proibida pela Constituição, ainda se mantém trinta anos depois da sua criação?
- Como essa situação poderia mudar?

A atividade deve ser iniciada com uma troca de ideias e, logo em seguida, com base no diálogo, os alunos devem formular respostas por escrito e entregá-las ao final da aula.

### Aula 2 – Os movimentos sociais e a Constituição de 1988

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de informática.

Organização da turma: reunidos em quartetos e dispostos em círculo.

Recursos e/ou material necessário: computadores com acesso à internet; celulares, na falta de uma sala de informática; artigo *30 Anos da Constituição Federal* (disponível em: <<https://cnts.org.br/noticias/participacao-dos-movimentos-sociais-foi-imprescindivel-para-que-constituicao-se-tornasse-cidada/>>, acesso em: 2 out. 2018).

No início da segunda aula, destaque a importância da participação dos movimentos sociais durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Após duas décadas de regime autoritário, diversos setores da sociedade que se sentiam excluídos e perseguidos pelo Estado viram na abertura da ANC a oportunidade de garantir direitos constitucionais. Mulheres, negros, grupos

## 4º bimestre – Sequência didática 2

indígenas, sindicalistas, estudantes, aposentados, trabalhadores sem terra, moradores de favelas, deficientes físicos, entre outros, organizaram-se e enviaram representações, cartas e manifestos aos deputados constituintes, exigindo cobertura legal. A participação desses movimentos foi fundamental e ajudou a transformar a nova Constituição em uma “Constituição Cidadã”.

Depois dessa breve introdução, divida a turma em quartetos e dê a cada grupo o nome de um movimento social que participou da ANC entre 1987 e 1988. Os grupos deverão pesquisar a história desses movimentos e, em seguida, expor o resultado ao restante da turma. Será necessário ter atenção especial ao tempo, considerando a pesquisa e a apresentação; para isso, faça a breve introdução em 5 minutos, deixe 15 minutos para a pesquisa e mais 25 minutos para as apresentações. Caso não haja sala de informática, peça que os alunos pesquisem nos celulares. Os movimentos que devem ser pesquisados são:

### 1. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)

Espera-se que os alunos informem o ano de fundação (1985), a finalidade para a qual foi fundado, ou seja, lutar pela igualdade social da mulher, e algumas conquistas do movimento, sobretudo após enviar a “Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes” (1988). No texto constitucional ficou explicitado que homens e mulheres possuem direitos e deveres iguais.

### 2. Movimento Negro Unificado (MNU)

Espera-se que os alunos informem o ano de fundação (1978), a finalidade para a qual foi fundado, ou seja, lutar pela igualdade racial, e algumas conquistas do movimento, como a definição de leis contra o racismo, tornando-o crime imprescritível e inafiançável.

### 3. União das Nações Indígenas (UNI)

Espera-se que os alunos informem o ano de fundação (1979), a finalidade para a qual foi fundada, ou seja, unificar as reivindicações indígenas em apenas um movimento organizado, a fim de conquistar mais direitos sobre suas terras e representação política. O texto constitucional reconheceu oficialmente o valor da cultura indígena e a posse de suas terras originárias, as quais seriam demarcadas pela União.

### 4. Ciclo de encontros “A Constituinte e os Portadores de Deficiência”

Espera-se que os alunos informem o período durante o qual os encontros aconteceram (1986-1987), a finalidade para a qual foram criados, ou seja, garantir direitos às pessoas com deficiência (PCD), sobretudo acerca de acessibilidade, e suas conquistas: quase todas as demandas das PCD foram contempladas no texto constitucional.

Serão, portanto, cinco grupos, e cada um deverá apresentar a história do movimento e se ele conseguiu conquistar algumas garantias constitucionais. As apresentações devem ser breves, não ultrapassando 5 minutos cada uma, e com os alunos dispostos de maneira circular.

## 4º bimestre – Sequência didática 2

O acesso a algumas informações desses movimentos está disponível no *link* indicado acima. Ao final das apresentações, peça aos alunos que escrevam uma redação com o tema “O papel dos movimentos sociais na elaboração da Constituição de 1988” para a aula seguinte, como atividade-síntese desta sequência didática.

### Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação da aprendizagem pode ser feita com base na participação dos alunos em debates, na reflexão em grupo, na leitura dos relatórios produzidos por eles e nas pesquisas realizadas durante a aula.

A aferição de aprendizagem deve ser contínua e conceitual. Proponha que cada aluno elabore um glossário de conceitos em seu caderno, escrito com as próprias palavras, a ser montado ao longo do ano. Com essa atividade, será possível identificar conteúdos que não foram assimilados ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática, os alunos podem inserir em seu glossário o significado dos seguintes conceitos:

- Movimento social
- Assembleia Nacional Constituinte

### Questões para auxiliar na aferição

1. A Constituição de 1988 garantiu uma série de direitos a grupos sociais historicamente excluídos da legislação. Tendo isso em vista, assinale a alternativa **correta**:
  - a) Os povos indígenas não foram contemplados no novo texto constitucional.
  - b) As pessoas com deficiência não se manifestaram durante a Assembleia Nacional Constituinte e por isso não receberam direitos específicos.
  - c) Graças à Constituição de 1988 não há, atualmente, desigualdade entre homens e mulheres.
  - d) Apesar de garantir direitos fundamentais a todos, o texto constitucional ainda não foi capaz de eliminar todas as desigualdades presentes na sociedade brasileira.
2. Sobre a Constituição Federal de 1988, responda corretamente:
  - a) Por que essa Constituição ficou conhecida como “Constituição Cidadã”?
  - b) Cite dois movimentos sociais que estiveram presentes na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988).

### Gabarito das questões

1. A alternativa correta é a letra **d**.
  
2.
  - a) A Constituição de 1988 ficou conhecida como “Constituição Cidadã” porque contemplou em seu texto amplos direitos a diversos setores sociais anteriormente esquecidos ou marginalizados pela lei.
  - b) Podem-se citar o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, o Movimento Negro Unificado, o Movimento Homossexual Brasileiro, a União das Nações Indígenas ou o ciclo de encontros “A Constituinte e os Portadores de Deficiência”.

## Os ataques de 11 de setembro e o terrorismo contemporâneo

Duração: 2 aulas

Referência do Livro do Estudante: Unidade 5, Capítulo 17

### Relevância para a aprendizagem

Nesta sequência didática serão abordadas as motivações que conduziram ao ataque terrorista às Torres Gêmeas, em Nova York, no dia 11 de setembro de 2001, características do grupo responsável, a Al Qaeda, e de outros grupos terroristas, e as consequências geradas por esses ataques, que vitimaram milhares de pessoas e causaram prejuízos incalculáveis para ambos os lados.

### Objetivos de aprendizagem

- Possibilitar a compreensão dos principais eventos relacionados aos ataques terroristas realizados nos EUA em 11 de setembro de 2001, com as suas consequências imediatas.
- Analisar as ações desencadeadas pelos EUA e outros países no contexto de “Guerra ao Terror” que se segue aos atentados de 11 de setembro de 2001.

### Objetos de conhecimento e habilidades (BNCC)

| Objetos de conhecimento                              | Habilidades  |
|--|--|
| Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo | <b>(EF09HI35)</b> Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. |

## Desenvolvimento

### Aula 1 – A raiz e os frutos do conflito

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala aula ou sala de vídeo.

Organização da turma: em semicírculo.

Recursos e/ou material necessário: reportagem *11 de setembro* (disponível em: <<http://especiais.ig.com.br/zoom/11-de-setembro/>>, acesso em: 3 out. 2018); mapa do Oriente Médio (disponível em: <[http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/5/25limites\\_orientes\\_medio\\_tv1.jpg](http://www.geografia.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/5/25limites_orientes_medio_tv1.jpg)>, acesso em: 6 out. 2018).

Na primeira parte da aula, antes de contextualizar o assunto, mostre à turma um vídeo do ataque às Torres Gêmeas. Na Internet é possível encontrar vários disponíveis para sensibilizá-los diante desse evento. Em seguida, pergunte se alguém sabe alguma informação sobre o atentado visto no vídeo, e reserve alguns minutos para uma breve conversa sobre o tema para articular os conhecimentos prévios. Após esse momento, conte a eles sobre as principais motivações do ataque.

A raiz dos conflitos entre os Estados Unidos e alguns povos do Oriente Médio se relaciona com a criação do Estado de Israel em 1948, apoiada integralmente pelos seguidos governos estadunidenses. Os Estados Unidos viam naquela região um lugar estratégico, sobretudo pelas suas reservas petrolíferas. Logo após a sua criação, Israel sofreu ataques sucessivos de seus vizinhos, que resultaram na Guerra Árabe-Israelense (1948-1949), na Guerra dos Seis Dias (1967), na Guerra do Yom Kipur (1973), entre outras, de maneira que até a atualidade trata-se de uma região em conflito permanente. Porém, em todas as guerras, Israel saiu vitorioso, e isso não teria ocorrido sem o apoio financeiro e bélico dos Estados Unidos. Antes de prosseguir com a explicação, analise o mapa da região do Oriente Médio com os alunos (*link* indicado), apontando a localização dos países em questão e seus conflitos históricos ao redor da religião e do acesso à água. Utilize-o também ao longo da exposição.

Contextualize também a Guerra do Golfo (1990-1991). Nesse conflito, o Iraque, na época governado por Saddam Hussein (1937-2006), invadiu o Kuwait, país vizinho, em agosto de 1990. O ataque gerou a reação de vários países, entre eles os Estados Unidos, que se reuniram para libertar o Kuwait e atacar o Iraque. Para isso, os estadunidenses estabeleceram bases militares e tropas na Arábia Saudita, aliada contra o Iraque, mas a presença de um exército estrangeiro e não muçulmano irritou grupos radicais, sendo o maior e mais importante deles a Al Qaeda, de Osama Bin Laden (1957-2011). A presença dessas tropas estadunidenses em território árabe-muçulmano e a defesa do Estado de Israel são as motivações determinantes para o ataque de 11 de setembro.

Um mês após o ataque, os Estados Unidos, apoiado pelo Reino Unido, iniciaram um bombardeio no Afeganistão, justificado com o argumento de que o Talibã, grupo que estava à frente do governo afegão, fornecia apoio à Al Qaeda. Era o início da chamada Guerra ao Terror. Em março de 2003, foi a vez de o Iraque ser invadido, com o argumento de que o país estava desenvolvendo armas de destruição em massa, nunca encontradas. Os governos de ambos os países foram depostos e tiveram suas infraestruturas destruídas.

## 4º bimestre – Sequência didática 3

Depois da parte expositiva, mostre ao grupo a sequência de fotos disponível no *site* indicado, e provoque uma reflexão observando que o alvo dos terroristas eram símbolos do poder dos Estados Unidos: o Pentágono, central de comando militar do país; a provável tentativa de atingir a Casa Branca, símbolo do poder político, sendo esta última frustrada; e o poder financeiro, com as Torres Gêmeas. O único resultado foi tirar a vida de quase três mil civis, enquanto a popularidade do governo de George W. Bush subiu consideravelmente. Tendo isso em vista, peça a eles que definam por escrito: “O que é o terrorismo?”.

Comente que grupos políticos que tentam derrubar governos e atacam suas instalações não são necessariamente definidos como terroristas. Os bolcheviques russos, o cubano M-26, o Movimento Popular de Libertação de Angola, entre outros, lutavam contra a opressão de regimes autoritários. São considerados terroristas os grupos políticos que atacam a população, disseminando o medo e o terror. São grupos políticos que explodem bombas em metrô e lugares públicos. Os ataques não são apenas contra instalações governamentais, mas contra a população. Nesse caso trata-se de terrorismo.

Dê alguns minutos para que reflitam e anotem suas respostas, e em seguida peça que compartilhem com o restante da sala. Espera-se que eles observem que o terrorismo provoca a repulsa da sociedade, comprovando a ineficiência das suas ações.

Para a próxima aula, peça à turma que se organize em seis grupos, e solicite que pesquisem a história dos seguintes grupos:

1. Al Qaeda: fundada em 1988 pelo saudita Osama Bin Laden, entre outros colaboradores, é uma organização terrorista islâmica, responsável pelos ataques às Torres Gêmeas e ao Pentágono em 2001. “Al Qaeda” significa “A Base”, e atualmente é liderada pelo egípcio Ayman al-Zawahiri.
2. Talibã: fundado em 1994 pelo afegão Mohammed Omar, entre outros colaboradores, é uma organização que interpreta a religião muçulmana de maneira radical e extremista, passando a governar o Afeganistão a partir de 1996. Após oferecerem refúgio a Osama Bin Laden, atraíram a atenção dos Estados Unidos, os quais invadiram o Afeganistão em busca do terrorista em 2001 e retiraram os talibãs do poder. Atualmente o grupo se esconde nas montanhas afegãs.
3. Estado Islâmico (ISIS): fundado em 1999 pelo iraquiano Abu Bakr al-Baghdadi, é uma organização terrorista que se autoproclamou um califado em 2014, embora sem o reconhecimento de nenhuma nação. O grupo é um dos mais atuantes, suas ações aprofundaram a crise gerada pela Guerra Civil na Síria, e seus membros trabalham para recrutar militantes de todo o mundo. O ISIS ficou conhecido após filmar e divulgar a execução cruel de várias pessoas. Com os ataques militares dos Estados Unidos e da Rússia, o ISIS se enfraqueceu.
4. Pátria Basca e Liberdade (ETA): fundado em 1959 pelo espanhol Julen Kerman Madariaga Agirre, e extinto em maio de 2018, o ETA, sigla basca para “Pátria Basca e Liberdade”, foi um grupo terrorista de ideologia comunista e nacionalista que lutou pela independência do País Basco, região ao norte da Espanha. Foram responsáveis por centenas de assassinatos, ataques a bomba e sequestros. Seus líderes anunciaram o fim do grupo em maio de 2018 por meio de uma carta.

## 4º bimestre – Sequência didática 3

5. Exército Republicano Irlandês (IRA): o IRA, Exército Republicano Irlandês, foi criado em 1919, como apoio militar do partido político separatista Sinn Féin (1905). Era um grupo terrorista católico que tinha como objetivo obter a independência da Irlanda, dominada pela Inglaterra, e alcançar direitos civis plenos para a população católica, considerada inferior pelo governo inglês (anglicano). A luta armada e os diversos ataques resultaram em milhares de mortos. Em 2005 o grupo entregou as armas.
6. Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC): fundada em 1964 pelo colombiano Manuel Marulanda Vélez (1930-2008), e extinta em junho de 2017, as FARC, grupo terrorista de ideologia comunista, tinham como objetivo instaurar um regime comunista na Colômbia, embora suas ações tenham se estendido por vários países da América do Sul. O grupo chegou a atacar o Brasil em 1991, e foi um dos maiores responsáveis pelo tráfico de drogas na região, além de promover assassinatos, sequestros, ataques a vilas, entre outras violências. Depois de deixarem as armas constituíram um partido político em 2017.

Os grupos irão apresentar os resultados da pesquisa no modelo de seminário. O terrorismo, sobretudo devido à mídia, ficou demasiadamente associado ao islamismo, religião monoteísta fundada por Maomé no século VII, por isso a indicação de três grupos islâmicos e outros três desvinculados da religião.

### Aula 2 – O terrorismo contemporâneo

Duração: cerca de 45 minutos.

Local: sala de aula, mas caso os estudantes tragam recursos visuais, levá-los à sala de vídeo.

Organização da turma: em um semicírculo para a apresentação dos grupos e para discussão final.

Recursos e/ou material necessário: equipamento audiovisual.

Na segunda aula, os grupos apresentarão os resultados das suas pesquisas. Cada um deles deverá apresentar em cinco minutos os aspectos históricos desses grupos, como fundação, ação ostensiva e líderes. No tempo de aula restante, disponha a turma em um semicírculo, e questione:

1. “O terrorismo é uma prática exclusiva da religião islâmica?” Espera-se que eles reconheçam que o terrorismo está presente em diferentes culturas, não se reduzindo apenas ao islamismo.
2. “Quais são as principais motivações do terrorismo?” Espera-se que o aluno responda que o terrorismo é motivado por questões religiosas, políticas e socioeconômicas.
3. “O terrorismo é uma realidade do passado?” Espera-se que o aluno perceba que o terrorismo ainda é um problema, e precisa ser combatido.

As respostas devem ser entregues por escrito ao final da aula e, se houver tempo, compartilhadas com a sala.

## 4º bimestre – Sequência didática 3

### Aferição do objetivo de aprendizagem

A avaliação da aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual de cada aluno. Observe a resolução das atividades em sala, a troca de ideias inicial e sobre as fotos expostas, bem como a reflexão sobre a pergunta final. Na segunda aula, leve em conta as apresentações e as respostas dadas nas questões finais.

A aferição de aprendizagem deve ser contínua e conceitual. Proponha que cada aluno elabore um glossário de conceitos em seu caderno, escrito com as próprias palavras, a ser montado ao longo do ano. Com essa atividade, será possível identificar conteúdos que não foram assimilados ou compreensões inadequadas. Nesta sequência didática, os alunos podem inserir em seu glossário o significado dos seguintes conceitos:

- Oriente Médio
- Terrorismo

### Questões para auxiliar na aferição

1. Sobre as intervenções político-militares dos Estados Unidos no Oriente Médio, assinale a alternativa correta:
  - a) Foram motivadas pela solidariedade para com o povo judeu.
  - b) Tinha como finalidade combater a desigualdade social, característica do Oriente Médio.
  - c) Não tinham interesses econômicos envolvidos.
  - d) Visavam aumentar a sua influência em uma região estratégica e rica em reservas de petróleo.
2. Sobre o terrorismo contemporâneo, responda corretamente:
  - a) Quais foram as motivações do ataque terrorista de 11 de setembro de 2001?
  - b) Cite dois grupos terroristas, um islâmico e outro não islâmico.

### Gabarito das questões

1. A alternativa correta é a letra **d**.
2.
  - a) O apoio financeiro e bélico ao Estado de Israel e a presença de tropas na Arábia Saudita.
  - b) Poderiam ser citados: Al Qaeda, Talibã, ISIS, ETA, IRA e FARC.

## 4º bimestre – Avaliação

|                   |              |                       |
|-------------------|--------------|-----------------------|
| <b>Escola:</b>    |              |                       |
| <b>Professor:</b> |              |                       |
| <b>Estudante:</b> |              |                       |
| <b>Turma:</b>     | <b>Data:</b> | <b>Conceito/Nota:</b> |

1. Leia um trecho do primeiro Ato Institucional (AI-1) e responda ao que se pede.

### **Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964**

À Nação

É indispensável fixar o conceito do movimento civil e militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm)>. Acesso em: 4. out. 2018.

Em sua opinião, por que os militares denominaram a ditadura civil-militar, que se iniciava no Brasil a partir de 1964, de revolução?

---

---

---

---

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
4º bimestre – Avaliação

2. Leia abaixo um trecho do quinto Ato Institucional (AI-5).

**Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.**

Art. 2º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República. [...]

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

- I – cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II – suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III – proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
- IV – aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:
  - a) liberdade vigiada;
  - b) proibição de frequentar determinados lugares;
  - c) domicílio determinado, [...]

Art. 10º – Fica suspensa a garantia de *habeas corpus*, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm)>. Acesso em: 30 set. 2018.

Com base no texto, justifique por que o AI-5 é considerado como a imposição mais dura do regime militar à sociedade brasileira.

---

---

---

---

---

---

## 4º bimestre – Avaliação

3. Com base em seus conhecimentos, explique o que foi o Plano Cruzado.

---

---

---

---

---

4. Leia abaixo um trecho do discurso do então presidente dos Estados Unidos, George Bush, após os ataques às Torres Gêmeas, em 11 de setembro de 2001.

Boa noite. Hoje, nossos concidadãos, nosso modo de vida e nossa liberdade estiveram sob ataques terroristas em série e mortais. As vítimas estavam em aviões ou em seus escritórios; secretárias, empresários e mulheres, militares e funcionários públicos; mães e pais, amigos e vizinhos. [...] Estão em curso investigações para detectar quem está por trás desses atos malignos. Dirigi todos os recursos de nossos departamentos de inteligência e de segurança para encontrar os responsáveis e puni-los. Não faremos distinção entre os terroristas que cometeram esses atos e aqueles que os protegem. [...] Os Estados Unidos, nossos amigos e aliados unimo-nos a todos aqueles que querem paz e segurança para o mundo e juntos venceremos a guerra contra o terrorismo.

BUSH, George W. *Address to The Nation*. 11 set. 2001.

Disponível em: <[https://en.wikisource.org/wiki/9/11\\_Address\\_to\\_the\\_Nation](https://en.wikisource.org/wiki/9/11_Address_to_the_Nation)>. Acesso em: 30 set. 2018.

- a) Com base no discurso do então presidente dos Estados Unidos, George Bush, e em seus conhecimentos sobre o tema, explique o que é “terrorismo”.

---

---

---

---

- b) Cite exemplos de outros casos recentes de terrorismo no mundo e algumas de suas consequências.

---

---

---

---

---

## 4º bimestre – Avaliação

5. Durante a ditadura civil-militar, o governo investiu em várias áreas da economia, como energia, transportes e telecomunicações. Foi um período de crescimento da economia que, mais tarde, ficou conhecido como o “milagre econômico brasileiro”. Apesar do crescimento pontual da economia, houve uma contradição no “milagre econômico brasileiro”, uma “farsa”. Qual foi?
- a) Na verdade, a economia brasileira não cresceu. Um exemplo disso é que a classe média não conseguia comprar nem carros nem imóveis.
  - b) A economia cresceu e o Brasil se tornou a oitava maior economia do mundo, mas à custa do aumento da dívida externa. Por outro lado, ampliaram-se as desigualdades sociais com a concentração da renda, com a maior parte da população vivendo em situação de pobreza.
  - c) Não houve contradição, pois o Brasil se tornou uma das maiores economias mundiais e toda a população acumulava riquezas.
  - d) A contradição foi que o governo dizia que a economia estava crescendo, mas não havia empregos para os trabalhadores nem crédito para compras.
6. Quando Ernesto Geisel assumiu a presidência do Brasil, em 1974, declarou o compromisso de realizar uma abertura gradual, de modo a tornar a ditadura menos repressiva. Assim, a população aceitaria o governo, que ainda continuaria sob domínio dos militares. Sabe-se também que a intenção de Geisel com essa redemocratização lenta era uma saída para uma futura retirada das Forças Armadas do poder sem consequências, ou punições, a seus componentes, pois com indícios de desgaste dessa instituição não se sabia até quando o regime ditatorial se sustentaria, sobretudo pela crise que já começava a acenar. Pensando nesse cenário, assinale a alternativa que apresenta um dos motivos pelo qual os planos do então presidente foram alterados naquele momento.
- a) Grupos armados assaltaram bancos para financiar a guerrilha e, por isso, o Brasil entrou numa crise econômica por falta de dinheiro. Além disso, a crise do petróleo culminou no aumento da dívida externa, o que terminou de zerar o que restava do caixa dos bancos.
  - b) A crise mundial do petróleo na década de 1970 fez com que a dívida externa do Brasil aumentasse rapidamente e, conseqüentemente, a inflação cresceu e o país entrou numa grave crise econômica. Isso levou o governo Geisel a buscar o controle dos primeiros sinais de uma crise do regime ditatorial, bem como evitar que a oposição tivesse maior articulação e apoio da população diante dos efeitos da crise.
  - c) Por causa do alto preço do petróleo, o “milagre econômico” do Brasil teve seu melhor resultado, e a inflação chegou ao índice de quase 0%, por isso, o presidente teve apoio da população para realizar seu planejamento sem a necessidade de tornar o regime menos rígido.
  - d) Quando assumiu o governo, Geisel tinha apoio da maior parte da população e, por ser conhecido por sua benevolência, o então presidente desistiu dos planos grandiosos, com medo de perder o apoio que tinha, mesmo com a crise do petróleo.

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
4º bimestre – Avaliação

7. Leia abaixo um trecho da Constituição brasileira de 1988.

**Capítulo I – Dos Direitos e deveres individuais e coletivos**

[...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 1º out. 2018.

O texto acima aborda a igualdade de direitos entre cidadãos brasileiros, bem como a definição do racismo como crime inafiançável. Sobre esse tema, analise as afirmativas abaixo:

- I. A Constituição de 1988 diminuiu os direitos dos cidadãos em relação à de 1967.
- II. Devido à falta de liberdade durante a ditadura civil-militar, as pessoas não podiam reivindicar seus direitos.
- III. Quando o regime democrático retornou, muitas pessoas foram às ruas reclamar seus direitos.

Assinale a alternativa que apresenta as afirmativas corretas.

- a) Apenas I e II.
  - b) Apenas I e III.
  - c) Apenas II e III.
  - d) Todas as afirmativas.
8. Sobre a globalização, assinale a alternativa correta.
- a) Trata-se da expansão das fronteiras marítimas ocorrida em 1990, na Europa, com a manutenção dos blocos capitalista e socialista.
  - b) Trata-se da mundialização, fenômeno que reforçou a diferenciação de gostos e costumes entre as regiões do mundo.
  - c) Trata-se do acirramento da polarização do mundo, motivado pela dissolução do bloco comunista, ocorrido logo após a reunificação de Berlim.
  - d) Trata-se do processo que promoveu a abertura comercial, a liberdade de informações e a livre circulação de capital especulativo, e que teve início após a dissolução do bloco comunista.

9. A partir dos anos 1950, houve grande desenvolvimento tecnológico, que ficou conhecido como Revolução Técnico-Científica, ou Terceira Revolução Industrial. Entre as alternativas abaixo, assinale a única que **não** se refere a uma característica dessa revolução.
- a) A Revolução Técnico-Científica exigiu a criação de novas metodologias de trabalho, como o toyotismo, no lugar de modos de produção como o fordismo.
  - b) Os computadores de uso doméstico só passaram a existir no final da década de 1990, pois a Revolução Técnico-Científica só abrangia o setor fabril.
  - c) A Revolução Técnico-Científica agiu como uma resposta do sistema produtivo à grave crise que o capitalismo passava.
  - d) Com o desenvolvimento tecnológico, as fábricas começaram a utilizar máquinas sofisticadas e robôs em seu sistema produtivo.

10. Leia a manchete abaixo:

**Número de refugiados de guerra é o mais alto da história, segundo ONU**

Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/06/numero-de-refugiados-de-guerra-e-o-mais-alto-da-historia-segundo-onu.html>>. Acesso em: 1º out. 2018.

**Refugiado:** todo aquele que, por conta de temores de perseguição devido à sua etnia, religião, nacionalidade, ou também devido à associação a algum grupo social ou opinião política, encontra-se fora de seu país de origem e, pelos mesmos motivos, a ele não pode retornar.

A manchete de 2017 alerta para o crescimento do número de refugiados no mundo. Sobre esse tema, assinale a alternativa correta.

- a) A partir de 2010, um grande número de pessoas migrou para a Europa principalmente fugindo de guerras, entre elas sírios, líbios, iraquianos e afegãos.
- b) As razões que levaram pessoas a migrar para a Europa a partir de 2010 incluía a fuga das guerras, mas excluía outras questões, como a extrema pobreza, a fome e as perseguições políticas.
- c) O modo mais comum de os refugiados partirem para a Europa saindo da África, em busca de uma vida melhor, é atravessando o Mar Mediterrâneo por meio de grandes navios, o que garantia uma viagem segura.
- d) Poucos migrantes morreram na travessia do Mar Mediterrâneo. Estima-se apenas 200 ocorrências nos últimos dez anos.

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 4º bimestre – Gabarito

1. Leia um trecho do primeiro Ato Institucional (AI-1) e responda ao que se pede.

**Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964**

À Nação

É indispensável fixar o conceito do movimento civil e militar que acaba de abrir ao Brasil uma nova perspectiva sobre o seu futuro. O que houve e continuará a haver neste momento, não só no espírito e no comportamento das classes armadas, como na opinião pública nacional, é uma autêntica revolução.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-01-64.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm)>. Acesso em: 4. out. 2018.

Em sua opinião, por que os militares denominaram a ditadura civil-militar, que se iniciava no Brasil a partir de 1964, de revolução?

|  |  |  |    |
|--|--|--|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Os anos 1960: revolução cultural?<br>A ditadura civil-militar e os processos de resistência<br>As questões indígena e negra e a ditadura   |  |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI19)</b> Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.  |  |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta   | <b>Capítulo</b>  | 14 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>  | O aluno responde que os militares denominaram de revolução o golpe que depôs o presidente João Goulart, a fim de dar legitimidade ao Ato Institucional, que contava com o apoio dos Estados Unidos e das camadas médias conservadoras, temerosas de que ocorresse uma revolução comunista no Brasil.   |    |
|  | <b>50%</b>   | O aluno responde que os militares denominaram de revolução o golpe que depôs o presidente João Goulart, a fim de legitimar o Ato Institucional, mas não explica que o golpe contava com o apoio das camadas médias da população e com o apoio dos Estados Unidos, ambos temerosos da ameaça comunista. |    |
|  | <b>0%</b>  | O aluno não identifica que o objetivo dos militares, ao denominar o golpe de revolução, era de dar legitimidade à ditadura civil-militar que se iniciava.  |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | A habilidade trabalhada suscita o desenvolvimento da compreensão do processo histórico que culminou na deposição de João Goulart e na conseqüente ditadura militar, para que se desenvolvam as noções de mudança, permanência e aspectos ligados às relações de poder no campo da política e, sobretudo, para que se compreenda a importância de uma sociedade democrática. Se os alunos apresentarem rendimento insuficiente, leia novamente para eles o suporte, esclareça dúvidas que tiverem restado, e peça-lhes que refaçam a questão. Se ainda assim a dificuldade se mantiver, passe aos alunos uma atividade para ser realizada em casa, na qual deverão criar, no caderno, um esquema, em formato de fluxograma, que contenha os eventos de antes do golpe militar, do dia do golpe militar e de logo após a tomada do poder pelos militares. Assim, espera-se que eles compreendam o processo como um todo e não somente os fatos históricos. |  |    |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
4º bimestre – Gabarito

2. Leia abaixo um trecho do quinto Ato Institucional (AI-5).

**Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.**

Art. 2º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República. [...]

Art. 5º - A suspensão dos direitos políticos, com base neste Ato, importa, simultaneamente, em:

- I – cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função;
- II – suspensão do direito de votar e de ser votado nas eleições sindicais;
- III – proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política;
- IV – aplicação, quando necessária, das seguintes medidas de segurança:
  - a) liberdade vigiada;
  - b) proibição de frequentar determinados lugares;
  - c) domicílio determinado, [...]

Art. 10º – Fica suspensa a garantia de *habeas corpus*, nos casos de crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm)>. Acesso em: 30 set. 2018.

Com base no texto, justifique por que o AI-5 é considerado como a imposição mais dura do regime militar à sociedade brasileira.

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 4º bimestre – Gabarito

|  |  |  |    |
|--|--|--|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Os anos 1960: revolução cultural?<br>A ditadura civil-militar e os processos de resistência<br>As questões indígena e negra e a ditadura   |  |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI19)</b> Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.  |  |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta   | <b>Capítulo</b>  | 14 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>  | O aluno cita, no mínimo, mais de um exemplo extraído do texto acima, como a possibilidade de fechar o Congresso, a suspensão do <i>habeas corpus</i> e o estabelecimento da censura, pela qual todas as produções artísticas eram submetidas à análise e a um possível veto. |    |
|  | <b>50%</b>   | O aluno cita somente um exemplo de imposição instituída no AI-5.   |    |
|  | <b>0%</b>  | O aluno não identifica no texto nenhum item que se refira ao recrudescimento da ditadura militar.  |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | <p>Caso os alunos apresentem rendimento insuficiente e não identifiquem nenhum item no texto-base, retome o conteúdo referente à instauração dos Atos Institucionais, ressaltando o que cada Ato modificou em favor do regime militar e as consequências para a população. Para isso, desenhe uma linha do tempo no quadro com as datas dos Atos Institucionais. Depois, peça aos alunos que preencham uma tabela no caderno com os seguintes dados: ano do AI, presidente no comando, o que o Ato instituiu, quais setores ou pessoas que foram afetadas por esse Ato. Assim, trabalham-se noções de mudança e permanência, bem como exercita-se a empatia ao pedir aos alunos que listem as pessoas e os setores afetados pela instituição desses Atos. Depois, refaça a leitura dos artigos disponíveis nesta questão para auxiliar a turma na identificação dos dispositivos legais que endureceram a repressão da ditadura militar. Caso eles não identifiquem os principais elementos esperados, leia novamente o texto-base com eles e, se considerar pertinente, utilize um tom enfático quando passar pela leitura dos itens que endureceram o regime militar. Então, peça-lhes que refaçam a questão. Caso o aluno consiga identificar os elementos esperados, significa que ele compreende o conteúdo e soube ler e interpretar a fonte histórica.</p> <p>Também pode ser interessante para tornar mais claro o que esse Ato significava na prática propor uma conversa com a participação dos alunos sobre direitos conquistados, ações e manifestações de nosso presente que não poderiam ocorrer caso o AI-5 estivesse em vigor, peça a eles que considerem essa situação hipotética e citem exemplos, isso os ajudará a perceber como esse Ato interferia na vida de todos, e como iria interferir até na vida deles – músicas de crítica social/política, como o <i>rap</i>, não poderiam ser feitas ou escutadas, manifestações nas ruas, poderiam ser vigiadas etc. Com essa atividade os alunos perceberão os motivos de o AI-5 ser o mais severo dos Atos.</p> |  |    |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 4º bimestre – Gabarito

3. Com base em seus conhecimentos, explique o que foi o Plano Cruzado.

|  |   |  |    |
|--|---|--|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O processo de redemocratização<br>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)<br>A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais<br>Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira<br>A questão da violência contra populações marginalizadas<br>O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização  |  |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI22)</b> Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.  |  |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta  | <b>Capítulo</b>  | 15 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>   | O aluno explica que o Plano Cruzado foi um conjunto de medidas econômicas adotado no governo de José Sarney, a fim de conter a inflação. Entre as medidas, estava o congelamento de preços e salários, e a função fiscalizadora da população em relação ao aumento ilegal do preço dos produtos. |    |
|  | <b>50%</b>  | O aluno responde que o Plano Cruzado foi um conjunto de medidas adotada no governo de Sarney, a fim de conter a inflação, mas não desenvolve seu argumento apresentando algumas das medidas adotadas.  |    |
|  | <b>0%</b>   | O aluno não relaciona a manchete ao Plano Cruzado ou demonstra não saber o que foi o Plano Cruzado.  |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso os alunos apresentem rendimento insuficiente, retome as explicações sobre o governo Sarney e o Plano Cruzado. Nesse caso, peça aos alunos que realizem em casa uma pesquisa sobre quais foram as características do Plano Cruzado, qual foi sua duração, como a população participou dessas fiscalizações de preços, entre outras questões que podem ser levantadas sobre esse período. Para enriquecer o levantamento, peça também aos alunos que perguntem a um ou mais parentes (pais, avós ou tios) sobre o momento histórico tratado nesta questão. Os alunos podem perguntar como a família vivenciou esse período. Peça-lhes que levem suas pesquisas para a sala de aula para discutir com os colegas os pontos suscitados e dividir o que levantaram com seus familiares. Assim, espera-se que eles compreendam o que foi esse Plano e como a população se mobilizou nesse cenário. |  |    |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
4º bimestre – Gabarito

4. Leia abaixo um trecho do discurso do então presidente dos Estados Unidos, George Bush, após os ataques às Torres Gêmeas, em 11 de setembro de 2001.

Boa noite. Hoje, nossos concidadãos, nosso modo de vida e nossa liberdade estiveram sob ataques terroristas em série e mortais. As vítimas estavam em aviões ou em seus escritórios; secretárias, empresários e mulheres, militares e funcionários públicos; mães e pais, amigos e vizinhos. [...] Estão em curso investigações para detectar quem está por trás desses atos malignos. Dirigi todos os recursos de nossos departamentos de inteligência e de segurança para encontrar os responsáveis e puni-los. Não faremos distinção entre os terroristas que cometeram esses atos e aqueles que os protegem. [...] Os Estados Unidos, nossos amigos e aliados unimo-nos a todos aqueles que querem paz e segurança para o mundo e juntos venceremos a guerra contra o terrorismo.

BUSH, George W. *Address to The Nation*. 11 set. 2001.

Disponível em: <[https://en.wikisource.org/wiki/9/11\\_Address\\_to\\_the\\_Nation](https://en.wikisource.org/wiki/9/11_Address_to_the_Nation)>. Acesso em: 30 set. 2018.

- a) Com base no discurso do então presidente dos Estados Unidos, George Bush, e em seus conhecimentos sobre o tema, explique o que é “terrorismo”.
- b) Cite exemplos de outros casos recentes de terrorismo no mundo e algumas de suas consequências.

|  |  |  |    |
|--|--|--|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo<br>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade   |  |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI35)</b> Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.   |  |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Aberta   | <b>Capítulo</b>  | 17 |
| <b>Grade de correção</b>   | <b>100%</b>  | O aluno responde que o terrorismo se trata de atos de violência física ou psicológica cometidos contra a população de um país com o objetivo de provocar medo ou terror. Como exemplo, o aluno pode mencionar o ataque ao jornal <i>Charlie Hebdo</i> , em Paris, em 2015, que, como uma das consequências, propiciou o movimento mundial “ <i>Je suis Charlie</i> ” em defesa da liberdade de expressão; o atentado em um <i>show</i> de Ariana Grande, no Reino Unido, em 2017; os ataques do Estado Islâmico, principalmente na Síria, país que já estava em guerra civil desde 2011; o aluno pode mencionar que tais atuações terroristas têm como consequência, nesse caso, o agravamento da destruição desse país, mais mortes, e o aumento do número de refugiados sírios pelas áreas invadidas pelo Estado Islâmico. Algumas consequências gerais do terrorismo que seria interessante os alunos mencionarem são a insegurança por parte das populações atingidas, e, por outro lado, o aumento de intolerância e discriminação por parte dessa mesma população, como o preconceito com pessoas da religião islâmica, que não devem ser confundidas com terroristas. |    |
|  | <b>50%</b>   | O aluno responde o que é terrorismo, mas não cita outros exemplos de ações terroristas na atualidade.  |    |
|  | <b>0%</b>  | A resposta não aborda outros casos de terrorismo e seus efeitos.   |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso os alunos apresentem rendimento insuficiente, é necessário retomar cuidadosamente o tema sobre terrorismo, a fim de evitar estereótipos e generalizações. Para isso, proponha aos alunos a construção de cartazes explicativos sobre os casos de ataques extremistas que tenham sido estudados no livro e a importância da prática da tolerância religiosa e cultural. Para a confecção dos cartazes serão necessários: cartolinas ou papel <i>kraft</i> , lápis de cor, canetas coloridas, recortes de jornais e revistas, entre outros itens que os alunos sugerirem. Em sala de aula ou no pátio da escola, forme uma roda com os materiais ao centro e converse com os alunos sobre o que é o terrorismo, estimulando que compartilhem o que já sabem e complementando o conceito. Converse também sobre a necessidade de rechaço a todo tipo de discriminação e xenofobismo derivados de generalizações. Após esse diálogo, peça-lhes que, com os materiais disponíveis, elaborem um cartaz explicativo sobre esse tema, ressaltando que, ao ser lido, o cartaz precisa ser claro quanto ao que pretende explicar. Assim, espera-se que os alunos compreendam mais efetivamente o conceito trabalhado. |  |    |

5. Durante a ditadura civil-militar, o governo investiu em várias áreas da economia, como energia, transportes e telecomunicações. Foi um período de crescimento da economia que, mais tarde, ficou conhecido como o “milagre econômico brasileiro”. Apesar do crescimento pontual da economia, houve uma contradição no “milagre econômico brasileiro”, uma “farsa”. Qual foi?
- Na verdade, a economia brasileira não cresceu. Um exemplo disso é que a classe média não conseguia comprar nem carros nem imóveis.
  - A economia cresceu e o Brasil se tornou a oitava maior economia do mundo, mas à custa do aumento da dívida externa. Por outro lado, ampliaram-se as desigualdades sociais com a concentração da renda, com a maior parte da população vivendo em situação de pobreza.
  - Não houve contradição, pois o Brasil se tornou uma das maiores economias mundiais e toda a população acumulava riquezas.
  - A contradição foi que o governo dizia que a economia estava crescendo, mas não havia empregos para os trabalhadores nem crédito para compras.

|  |   |   |    |
|--|---|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Os anos 1960: revolução cultural?<br>A ditadura civil-militar e os processos de resistência<br>As questões indígena e negra e a ditadura  |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI19)</b> Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.   |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha  | <b>Capítulo</b>   | 14 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>  | O aluno que assinala essa alternativa não compreende o contexto da ditadura civil-militar, quando a classe média teve acesso à compra de carros, eletrodomésticos e imóveis.  |    |
|  | <b>b</b>  | O aluno que assinala essa alternativa entende que houve crescimento econômico no Brasil, mas que, com a concentração da renda, houve empobrecimento da população e desamparo à classe trabalhadora, além de o aumento da dívida externa ter graves consequências para o futuro econômico do país. |    |
|  | <b>c</b>  | O aluno que assinala essa alternativa não compreende que o crescimento econômico do Brasil teve como consequência contraditória a amplificação das desigualdades sociais, o aumento da inflação e das dívidas externas.   |    |
|  | <b>d</b>  | O aluno que assinala essa alternativa não compreende o contexto da ditadura civil-militar, quando houve a abertura de créditos para que os trabalhadores comprassem bens.   |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso os alunos apresentem rendimento insuficiente nesta questão, sugere-se a retomada do conteúdo referente à economia brasileira no período da ditadura civil-militar. Para isso, peça aos alunos que pesquisem em casa o que foi o “milagre econômico”, abordado na questão, e as consequências negativas dessa política econômica (como aumento das desigualdades sociais, da inflação e da dívida externa). Ressalte que eles deverão pesquisar em pelo menos três <i>sites</i> diferentes e confiáveis para obter várias versões e visões sobre o mesmo contexto histórico. Combine previamente um dia para a discussão das pesquisas e, no dia combinado, leve os alunos ao pátio da escola e organize-os para que todos apresentem seus comentários e suas anotações. Assim, após a retomada do tema, refaça a questão em conjunto com os alunos, a fim de assegurar uma compreensão contextualizada do assunto. |   |    |

6. Quando Ernesto Geisel assumiu a presidência do Brasil, em 1974, declarou o compromisso de realizar uma abertura gradual, de modo a tornar a ditadura menos repressiva. Assim, a população aceitaria o governo, que ainda continuaria sob domínio dos militares. Sabe-se também que a intenção de Geisel com essa redemocratização lenta era uma saída para uma futura retirada das Forças Armadas do poder sem consequências, ou punições, a seus componentes, pois com indícios de desgaste dessa instituição não se sabia até quando o regime ditatorial se sustentaria, sobretudo pela crise que já começava a acenar. Pensando nesse cenário, assinale a alternativa que apresenta um dos motivos pelo qual os planos do então presidente foram alterados naquele momento.
- a) Grupos armados assaltaram bancos para financiar a guerrilha e, por isso, o Brasil entrou numa crise econômica por falta de dinheiro. Além disso, a crise do petróleo culminou no aumento da dívida externa, o que terminou de zerar o que restava do caixa dos bancos.
  - b) A crise mundial do petróleo na década de 1970 fez com que a dívida externa do Brasil aumentasse rapidamente e, conseqüentemente, a inflação cresceu e o país entrou numa grave crise econômica. Isso levou o governo Geisel a buscar o controle dos primeiros sinais de uma crise do regime ditatorial, bem como evitar que a oposição tivesse maior articulação e apoio da população diante dos efeitos da crise.
  - c) Por causa do alto preço do petróleo, o “milagre econômico” do Brasil teve seu melhor resultado, e a inflação chegou ao índice de quase 0%, por isso, o presidente teve apoio da população para realizar seu planejamento sem a necessidade de tornar o regime menos rígido.
  - d) Quando assumiu o governo, Geisel tinha apoio da maior parte da população e, por ser conhecido por sua benevolência, o então presidente desistiu dos planos grandiosos, com medo de perder o apoio que tinha, mesmo com a crise do petróleo.

|  |  |  |    |
|--|--|--|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Os anos 1960: revolução cultural?<br>A ditadura civil-militar e os processos de resistência<br>As questões indígena e negra e a ditadura   |  |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI19)</b> Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.  |  |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha   | <b>Capítulo</b>  | 14 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>   | O aluno que marca essa alternativa reconhece que grupos armados assaltaram bancos para financiar suas guerrilhas, mas não compreende que esse não foi o motivo da crise econômica brasileira, pois eram em pequeno número.   |    |
|  | <b>b</b>   | O aluno que assinala essa alternativa consegue relacionar o contexto histórico brasileiro ao mundial, identificando que a crise do petróleo fez crescer a dívida externa do Brasil, gerando uma grave crise econômica, o que poderia deslegitimar a ditadura perante a população em geral. |    |
|  | <b>c</b>   | O aluno que assinala essa alternativa demonstra desconhecimento da situação econômica do Brasil durante a ditadura civil-militar, quando houve altos índices de inflação.  |    |
|  | <b>d</b>   | O aluno que marca essa alternativa não compreende o conceito de ditadura civil-militar e demonstra desconhecimento sobre esse período da História do Brasil.   |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Essa questão aborda o contexto histórico da ditadura civil-militar, que é demandado para o desenvolvimento da habilidade que está sendo trabalhada. O objetivo é que os alunos compreendam profundamente o processo histórico da ditadura, ou seja, o antes, o durante e o depois. Caso os alunos apresentem rendimento insuficiente na resolução da questão, sugere-se que o assunto da ditadura civil-militar brasileira seja retomado. Para isso, leia novamente com os alunos as páginas do livro impresso que abordam esse contexto histórico. Além disso, desenhe duas linhas do tempo no quadro – uma para o Brasil e uma para o contexto mundial. Conforme for retomando o conteúdo, preencha os dados nas duas linhas do tempo, de modo a levar os alunos a compreender a conjunção entre o contexto brasileiro e o mundial. Ainda, ao realizar esse realinhamento, ressalte que, durante a ditadura, liberdades foram cerceadas e direitos foram suprimidos. Mesmo com o crescimento econômico do Brasil no primeiro momento, logo houve a crise decorrente da conjuntura mundial, que agravou os problemas internos do país. Assim, espera-se que os alunos tenham subsídios para resolver a questão. |  |    |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
4º bimestre – Gabarito

7. Leia abaixo um trecho da Constituição brasileira de 1988.

**Capítulo I – Dos Direitos e deveres individuais e coletivos**

[...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 1º out. 2018.

O texto acima aborda a igualdade de direitos entre cidadãos brasileiros, bem como a definição do racismo como crime inafiançável. Sobre esse tema, analise as afirmativas abaixo:

- I. A Constituição de 1988 diminuiu os direitos dos cidadãos em relação à de 1967.
- II. Devido à falta de liberdade durante a ditadura civil-militar, as pessoas não podiam reivindicar seus direitos.
- III. Quando o regime democrático retornou, muitas pessoas foram às ruas reclamar seus direitos.

Assinale a alternativa que apresenta as afirmativas corretas.

- a) Apenas I e II.
- b) Apenas I e III.
- c) Apenas II e III.
- d) Todas as afirmativas.

|   |   |  |           |
|---|---|--|-----------|
| <p><b>Objeto(s) de conhecimento</b></p>   | <p>O processo de redemocratização<br/>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)<br/>A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais<br/>Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira<br/>A questão da violência contra populações marginalizadas<br/>O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização</p>  |  |           |
| <p><b>Habilidade</b></p>  | <p><b>(EF09HI23)</b> Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p>   |  |           |
| <p><b>Tipo de questão</b></p>   | <p>Múltipla escolha</p>   | <p><b>Capítulo</b></p>   | <p>15</p> |
| <p><b>Justificativas</b></p>  | <p><b>a</b></p>   | <p>Embora a sentença II esteja correta, a afirmativa de número I não está, já que a Constituição de 1988 substituiu a de 1967, do período ditatorial.</p>  |           |
|   | <p><b>b</b></p>   | <p>Apesar de a afirmativa III estar correta, a afirmativa I está incorreta.</p>  |           |
|   | <p><b>c</b></p>   | <p>Correta. A Constituição de 1988 ficou conhecida como Constituição Cidadã, uma vez que procurou garantir o direito de homens e mulheres, independente da cor ou etnia e do <i>status</i> social das pessoas.</p> |           |
|   | <p><b>d</b></p>   | <p>Incorreta, já que as afirmativas II e III estão corretas, mas não a afirmativa I.</p>   |           |
| <p><b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b></p> | <p>A habilidade trabalhada aborda as mudanças promovidas pela Constituição de 1988, em detrimento da anterior, de 1967. Assim, a questão visa a trabalhar as noções de mudança, permanência e de cidadania, tendo em vista que a Constituição de 1988 também é conhecida como a Constituição Cidadã, tendo sido promulgada após o fim da ditadura civil-militar, período em que os direitos cidadãos haviam sido negligenciados e reprimidos. Caso os alunos apresentem rendimento insuficiente, é necessário retomar o conteúdo acerca do processo de redemocratização no Brasil, tendo em vista que se trata de um tema muito importante para o exercício da cidadania na atualidade. Para isso, peça a eles que façam no caderno um esquema-resumo que contenha dois grupos de informações: 1) o processo que levou à promulgação da Constituição em 1988 (o que ela foi, como ela foi elaborada e por que a necessidade de uma nova constituição) e 2) a explicitação das principais diferenças entre as constituições de 1967 e de 1988. A atividade pode ser realizada em casa ou em sala de aula. Outra possibilidade, a fim de reorientar o planejamento, é refazer a questão juntamente com os alunos, explicando cada afirmativa, para que percebam as justificativas de cada alternativa. Assim, espera-se que os alunos compreendam o processo que levou à criação e promulgação da Constituição de 1988 e sua importância para os direitos dos cidadãos brasileiros.</p> |  |           |

Material Digital do Professor  
 História – 9º ano  
 4º bimestre – Gabarito

8. Sobre a globalização, assinale a alternativa correta.
- Trata-se da expansão das fronteiras marítimas ocorrida em 1990, na Europa, com a manutenção dos blocos capitalista e socialista.
  - Trata-se da mundialização, fenômeno que reforçou a diferenciação de gostos e costumes entre as regiões do mundo.
  - Trata-se do acirramento da polarização do mundo, motivado pela dissolução do bloco comunista, ocorrido logo após a reunificação de Berlim.
  - Trata-se do processo que promoveu a abertura comercial, a liberdade de informações e a livre circulação de capital especulativo, e que teve início após a dissolução do bloco comunista.

|  |  |   |    |
|--|--|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O fim da Guerra Fria e o processo de globalização<br>Políticas econômicas na América Latina  |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI32)</b> Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.  |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha   | <b>Capítulo</b>   | 16 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>   | O aluno que marca essa alternativa não reconhece o fim do bloco socialista, que ocorreu no início da década de 1990.  |    |
|  | <b>b</b>   | O aluno que assinala essa alternativa não compreende o conceito de globalização, que, de certa forma, acabou padronizando gostos e costumes entre as diferentes regiões do mundo. |    |
|  | <b>c</b>   | O aluno que marca essa alternativa não compreendeu o processo originário da dissolução do bloco comunista e a nova ordem mundial após a reunificação alemã, em 1989.              |    |
|  | <b>d</b>   | O aluno que assinala essa alternativa compreende as mudanças proporcionadas pela globalização.  |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | A habilidade trabalhada nesta questão visa à compreensão do processo de globalização, entendendo as mudanças e permanências que o permearam ao redor do mundo. Assim, a questão apresenta uma imagem de um mapa-múndi em que os continentes são conectados, o que, de maneira ampla, condiz com características do processo de globalização. Caso os alunos apresentem rendimento insuficiente, confusão ou desconhecimento sobre o contexto histórico e os fundamentos dos blocos socialista e capitalista, sugere-se a realização de uma atividade, após a retomada do conteúdo acerca do período de desagregação do bloco soviético, a fim de que as informações sobre esse período sejam fixadas pelos alunos. Assim, solicite uma redação que apresente alguns dos seguintes temas: bloco capitalista, bloco socialista, Guerra Fria, fim da URSS, globalização. Nessa atividade, que pode ser realizada em casa, os alunos poderão pesquisar na internet e no livro impresso as informações para sua redação. A redação deve conter a conceituação do que é globalização, quando e como começou, bem como suas principais características. Dessa forma, espera-se que os alunos compreendam esse conceito e em que conjuntura ele emergiu. |   |    |

9. A partir dos anos 1950, houve grande desenvolvimento tecnológico, que ficou conhecido como Revolução Técnico-Científica, ou Terceira Revolução Industrial. Entre as alternativas abaixo, assinale a única que **não** se refere a uma característica dessa revolução.
- A Revolução Técnico-Científica exigiu a criação de novas metodologias de trabalho, como o toyotismo, no lugar de modos de produção como o fordismo.
  - Os computadores de uso doméstico só passaram a existir no final da década de 1990, pois a Revolução Técnico-Científica só abrangia o setor fabril.
  - A Revolução Técnico-Científica agiu como uma resposta do sistema produtivo à grave crise que o capitalismo passava.
  - Com o desenvolvimento tecnológico, as fábricas começaram a utilizar máquinas sofisticadas e robôs em seu sistema produtivo.

|  |  |  |    |
|--|--|--|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | O fim da Guerra Fria e o processo de globalização<br>Políticas econômicas na América Latina  |  |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI33)</b> Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.  |  |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha   | <b>Capítulo</b>  | 16 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>   | A alternativa está correta, tendo em vista que o toyotismo surgiu como uma resposta à demanda criada pela Revolução Técnico-Científica.        |    |
|  | <b>b</b>   | A alternativa está incorreta, pois os computadores de uso doméstico surgiram na década de 1970.  |    |
|  | <b>c</b>   | A alternativa está correta, já que o capitalismo passava por uma grave crise e a Revolução Técnico-Científica emergiu como maneira de saná-la. |    |
|  | <b>d</b>   | A alternativa está correta, pois a partir dessa Revolução as fábricas começaram a utilizar máquinas sofisticadas e robôs.                      |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | Caso os alunos demonstrem dificuldade em realizar essa questão, sugere-se que seja realizada a leitura do enunciado novamente, uma vez que se pede para indicar a alternativa que não retrata uma característica da Revolução Técnico-Científica. Além disso, retomar os conteúdos acerca da Terceira Revolução Industrial, indicando as diferenças entre toyotismo, taylorismo e fordismo. Se considerar necessário, solicite uma pesquisa dos alunos para o aprofundamento de seus conhecimentos ou apresente filmes que abordem a Revolução Técnico-Científica. |  |    |

Material Digital do Professor  
História – 9º ano  
4º bimestre – Gabarito

10. Leia a manchete abaixo:

**Número de refugiados de guerra é o mais alto da história, segundo ONU**

Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/06/numero-de-refugiados-de-guerra-e-o-mais-alto-da-historia-segundo-onu.html>>. Acesso em: 1º out. 2018.

**Refugiado:** todo aquele que, por conta de temores de perseguição devido à sua etnia, religião, nacionalidade, ou também devido à associação a algum grupo social ou opinião política, encontra-se fora de seu país de origem e, pelos mesmos motivos, a ele não pode retornar.

A manchete de 2017 alerta para o crescimento do número de refugiados no mundo. Sobre esse tema, assinale a alternativa correta.

- a) A partir de 2010, um grande número de pessoas migrou para a Europa principalmente fugindo de guerras, entre elas sírios, líbios, iraquianos e afegãos.
- b) As razões que levaram pessoas a migrar para a Europa a partir de 2010 incluía a fuga das guerras, mas excluía outras questões, como a extrema pobreza, a fome e as perseguições políticas.
- c) O modo mais comum de os refugiados partirem para a Europa saindo da África, em busca de uma vida melhor, é atravessando o Mar Mediterrâneo por meio de grandes navios, o que garantia uma viagem segura.
- d) Poucos migrantes morreram na travessia do Mar Mediterrâneo. Estima-se apenas 200 ocorrências nos últimos dez anos.

|  |  |   |    |
|--|--|---|----|
| <b>Objeto(s) de conhecimento</b>   | Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo<br>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade<br>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional  |   |    |
| <b>Habilidade</b>  | <b>(EF09HI35)</b> Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.   |   |    |
| <b>Tipo de questão</b>   | Múltipla escolha   | <b>Capítulo</b>   | 17 |
| <b>Justificativas</b>  | <b>a</b>   | As guerras civis na Ásia, na África e no Oriente Médio são um dos fatores que explicam o grande número de refugiados na Europa, nos últimos anos.   |    |
|  | <b>b</b>   | Desastres naturais, que acarretam na crise de abastecimento de alimentos, e perseguições políticas são motivos que levam grande número de pessoas a partir para outros países, em busca de melhores condições de vida.  |    |
|  | <b>c</b>   | Muitas pessoas sem recursos para realizar uma viagem mais segura, arriscam-se em barcos pequenos e superlotados, em viagens longas, aumentando o risco de morte por doença, desnutrição ou por afogamento, uma vez que há também grandes chances de naufrágios.                     |    |
|  | <b>d</b>   | O aluno que assinala essa alternativa demonstra desconhecimento da história recente em nível mundial e da grande quantidade de mortos nas travessias de refugiados pelo Mar Mediterrâneo, devido às precárias condições das viagens – botes infláveis, sem coletes salva-vidas etc. |    |
| <b>Orientações sobre como interpretar as respostas e reorientar o planejamento com base nos resultados</b> | A questão aborda a crise de refugiados que ocorreu, principalmente, a partir de 2010. No caso de haver muitas dúvidas ou dificuldade em resolver a essa questão, ou de os alunos apresentarem rendimento insuficiente na resolução, sugere-se uma retomada desse tema a partir da realização de leitura de notícias de jornais ou portais de notícias sobre a atual onda de migração de refugiados para a Europa. Assim, os alunos poderão ter contato com fontes históricas sobre a história recente mundial. |   |    |

## 4º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

|                   |
|-------------------|
| <b>Escola:</b>    |
| <b>Professor:</b> |
| <b>Turma:</b>     |

| Expectativa de aprendizagem  | [Aluno]                  |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>(EF09HI19)</b> Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.          | <input type="checkbox"/> |
| <b>(EF09HI20)</b> Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.   | <input type="checkbox"/> |
| <b>(EF09HI21)</b> Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.   | <input type="checkbox"/> |
| <b>(EF09HI22)</b> Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.   | <input type="checkbox"/> |
| <b>(EF09HI23)</b> Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. | <input type="checkbox"/> |
| <b>(EF09HI24)</b> Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.                            | <input type="checkbox"/> |

## 4º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

|   |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| (EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.   | <input type="checkbox"/> |
| (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. | <input type="checkbox"/> |
| (EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.  | <input type="checkbox"/> |
| (EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.  | <input type="checkbox"/> |
| (EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.  | <input type="checkbox"/> |
| (EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.  | <input type="checkbox"/> |
| (EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.   | <input type="checkbox"/> |
| (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.  | <input type="checkbox"/> |

### Legenda:

-  **Excedeu:** o estudante compreende, aplica e amplia consistentemente os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Atingiu plenamente:** o estudante compreende e aplica os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Atingiu parcialmente:** o estudante começou a compreender e aplicar os principais conceitos ou processos da habilidade.
-  **Não atingiu:** o estudante não compreendeu os principais conceitos ou processos da habilidade.

## 4º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

Questões para nortear as discussões sobre a aprendizagem dos estudantes nas reuniões pedagógicas da escola.

1. Após estudar o tema o aluno conseguiu identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos?
2. O aluno foi capaz de discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar?
3. Ao estudar o processo histórico que resultou na ditadura civil-militar no Brasil, o aluno mostrou-se capaz de identificar e compreender e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos?
4. O aluno mostrou-se apto para discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988?
5. O aluno mostrou-se apto para identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
6. O aluno foi capaz de relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989?
7. O aluno mostrou-se capaz de analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos?
8. O aluno conseguiu discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vista à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas?
9. O aluno conseguiu relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do país no cenário internacional na era da globalização?
10. O estudo do tema levou o aluno a conseguir analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais?
11. O aluno conseguiu analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação?

## 4º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

Principais conquistas apresentadas pela turma

---

---

---

---

Principais dificuldades apresentadas pela turma

---

---

---

---

Conteúdo a ser retomado no início do próximo bimestre

---

---

---

---

## 4º bimestre – Ficha de acompanhamento das aprendizagens

Ações de acompanhamento de aprendizagem para os alunos com maior dificuldade

---

---

---

---

Outras observações relevantes

---

---

---

---

---

---

Componente curricular: História • Ensino Fundamental • Anos Finais

Manual do  
Professor

Audiovisual

Laís Tubertini (organizadora)

Ronaldo Vainfas  
Jorge Ferreira  
Sheila de Castro Faria  
Daniela Buono Calainho

# HISTÓ RIA.doc 9

## Audiovisuais e orientações de uso

|   |  |
|---|--|
| <b>Referência do Livro do Estudante</b> | Unidade 1, Capítulo 3, página 50   |
| <b>Título</b>                           | O saneamento do Rio de Janeiro e a Revolta da Vacina   |
| <b>Bimestre</b>                         | 1º   |
| <b>Duração</b>                          | 9 min 44 s   |
| <b>Categoria</b>                        | Vídeo  |
| <b>Tipo de licença</b>                  | Aberta do tipo Creative Commons – Atribuição não comercial (CC BY NC).<br>É permitida a adaptação e a criação a partir deste material para fins não comerciais desde que os novos trabalhos atribuam crédito ao autor e que licenciem as criações sob os mesmos parâmetros, sendo permitida a redistribuição da obra da mesma maneira que na licença anterior. |
| <b>Unidade temática</b>                 | O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX  |
| <b>Objeto de conhecimento (BNCC)</b>    | Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930  |
| <b>Habilidade (BNCC)</b>                | <b>(EF09HI05)</b> Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.   |

## Orientações didáticas

### Objetivos

O vídeo trata do problemático processo de urbanização do Rio de Janeiro no início da Primeira República, mostrando as tensões entre o projeto de modernização da cidade e as demandas da população.

Por meio da exploração deste audiovisual, espera-se que os alunos possam:

- entender as questões que levaram à Revolta da Vacina;
- conhecer os conflitos gerados pelo processo de urbanização do Rio de Janeiro;
- visualizar as políticas de urbanização e saneamento, no contexto da Primeira República, como forma de exclusão social.

### Sugestão de abordagem

A duração prevista para assistir ao vídeo, desenvolver o debate e resolver as questões é de uma aula.

## Audiovisuais e orientações de uso

### Antes de assistir ao vídeo

O material deve ser utilizado como ferramenta de apoio ao trabalho em sala de aula, uma vez que se constitui num recorte do material didático. Assim, é importante que os alunos já possuam noções sobre a Primeira República e o processo de urbanização implementado no Rio de Janeiro naquele período.

### Durante a exibição do vídeo

Os alunos devem registrar, no caderno, os dados quantitativos fornecidos no vídeo, bem como as demandas de cada agente histórico (população, governo e grupo de sanitaristas).

### Após assistir ao vídeo

Verifique se a turma foi capaz de:

- identificar os agentes históricos descritos na narrativa;
- compreender as reivindicações da população;
- reconhecer a importância da vacinação no combate e na proliferação de doenças.

## Atividades complementares

1. Elabore um texto argumentativo sobre a Revolta da Vacina considerando a perspectiva de todos os agentes envolvidos no evento: o discurso do poder público, as reivindicações da população e a atuação dos órgãos de saúde pública.
2. Pesquise, em jornais e revistas, o atual movimento antivacinas em curso no Brasil.

## Resolução

1. Os alunos devem ser capazes de descrever o cenário político brasileiro no período em que ocorreu a Revolta da Vacina, pontuando que a campanha de vacinação em massa inseria-se no conjunto de reformas urbanísticas implementado na capital federal nas primeiras décadas do século XX, com forte teor higienista. Além disso, espera-se que eles pontuem as ações de cada um dos agentes envolvidos no evento.
2. Apesar de a vacinação ser um dos maiores avanços da humanidade, atualmente há em curso um movimento antivacinação em diferentes países do Ocidente, incluindo o Brasil. Um dos problemas mais graves causados por esse movimento é o retorno de doenças já erradicadas, como o sarampo.

## Audiovisuais e orientações de uso

|   |  |
|---|--|
| <b>Referência do Livro do Estudante</b> | Unidade 2, Capítulo 6, página 89   |
| <b>Título</b>                           | O nazismo  |
| <b>Bimestre</b>                         | 2º   |
| <b>Duração</b>                          | 14 min 03 s  |
| <b>Categoria</b>                        | Vídeo  |
| <b>Tipo de licença</b>                  | Aberta do tipo Creative Commons – Atribuição não comercial (CC BY NC).<br>É permitida a adaptação e a criação a partir deste material para fins não comerciais desde que os novos trabalhos atribuam crédito ao autor e que licenciem as criações sob os mesmos parâmetros, sendo permitida a redistribuição da obra da mesma maneira que na licença anterior. |
| <b>Unidade temática</b>                 | Totalitarismos e conflitos mundiais  |
| <b>Objetos de conhecimento (BNCC)</b>   | Judeus e outras vítimas do holocausto  |
| <b>Habilidades (BNCC)</b>               | <b>(EF09HI13)</b> Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).   |

## Orientações didáticas

### Objetivos

O vídeo trata do surgimento e da escalada do ódio étnico e racial na Alemanha nazista. Além disso, discorre sobre o processo de implementação de políticas públicas contra judeus, ciganos, homossexuais, negros e testemunhas de Jeová na Alemanha naquele contexto.

Por meio da exploração deste audiovisual, espera-se que os alunos possam:

- entender a questão histórica do antissemitismo na Europa;
- compreender o modo como a Alemanha nazista se apropriou das ideias antissemitas para legitimar uma política de segregação e perseguição a diferentes grupos sociais;
- conhecer, no contexto da Alemanha nazista, os tipos de perseguição realizados contra diferentes grupos sociais;
- identificar e rechaçar atitudes racistas e estigmatizadoras contra diferentes culturas e segmentos sociais.

### Sugestão de abordagem

A duração prevista para assistir ao vídeo, desenvolver o debate e resolver as questões é de uma aula.

## Audiovisuais e orientações de uso

### Antes de assistir ao vídeo

O material deve ser utilizado como ferramenta de apoio no trabalho em sala de aula, uma vez que se constitui num recorte do material didático. Assim, é importante que os alunos já tenham estabelecido conhecimento sobre a Europa após a Primeira Guerra e a ascensão do Terceiro *Reich*.

### Durante a exibição do vídeo

Solicite à turma que atente ao contexto que antecede a ascensão do Partido Nazista ao poder, reconhecendo a crise econômica que assolava a Alemanha após a Primeira Guerra.

### Após assistir ao vídeo

Revise os dados e converse com os alunos a respeito do Holocausto, verificando se a turma é capaz de:

- questionar o cotidiano dos cidadãos alemães que não viviam sob perseguição política;
- relacionar processos antidemocráticos com atitudes de perseguição política e contra determinados grupos sociais.

### Atividade complementar

- Realize uma pesquisa sobre a existência e a importância de memoriais e museus que preservam a memória e os dados sobre o Holocausto.

### Resolução

- Espera-se que os alunos identifiquem que muitos memoriais e museus foram construídos após a Segunda Guerra. Há, por exemplo, o Memorial e Museu do Holocausto nos Estados Unidos e o Memorial do Holocausto na Alemanha. Esses centros foram construídos com o intuito de preservar a memória das atrocidades cometidas contra a humanidade em decorrência de uma ideologia estigmatizadora e racista.

## Audiovisuais e orientações de uso

|   |   |
|---|---|
| <b>Referência do Livro do Estudante</b> | Unidade 3, Capítulo 10, página 175  |
| <b>Título</b>                           | A atuação dos líderes africanos no processo de independência da África  |
| <b>Bimestre</b>                         | 3º  |
| <b>Duração</b>                          | 8 min   |
| <b>Categoria</b>                        | Vídeo   |
| <b>Direitos autorais</b>                | Todos os direitos reservados à Editora responsável pela coleção. São expressamente proibidas cópia, difusão, transmissão, modificação, venda, publicação, distribuição ou qualquer outro uso, na totalidade ou em parte, em qualquer tipo de suporte, sem prévia autorização do detentor dos direitos autorais. |
| <b>Unidade temática</b>                 | Totalitarismos e conflitos mundiais   |
| <b>Objetos de conhecimento (BNCC)</b>   | O colonialismo na África<br>As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos  |
| <b>Habilidade (BNCC)</b>                | <b>(EF09HI14)</b> Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.  |

## Orientações didáticas

### Objetivos

O vídeo trata do processo de descolonização da África ocorrido a partir da década de 1960.

Por meio da exploração deste audiovisual, espera-se que os alunos possam:

- entender o processo de dominação colonial europeu na África, iniciado no século XIX;
- conhecer a base das ideias pan-africanistas, bem como a influência delas no processo de descolonização do continente;
- conhecer os processos de independência de algumas colônias africanas no contexto de descolonização;
- usar o conhecimento histórico para dialogar com os problemas no continente africano no tempo presente.

### Sugestão de abordagem

A duração prevista para assistir ao vídeo, desenvolver o debate e resolver as questões é de uma aula.

## Audiovisuais e orientações de uso

### Antes de assistir ao vídeo

O material deve ser utilizado como ferramenta de apoio no trabalho em sala de aula, uma vez que se constitui num recorte do material didático. Assim, é importante que os alunos retomem informações sobre a partilha da África ocorrida no final do século XIX e tenham constituído conhecimento sobre a situação da Europa após a Segunda Guerra.

### Durante a exibição do vídeo

Os alunos devem registrar, no caderno, as seguintes informações: nome do país que se tornou independente, ano de independência e nome da nação à qual estava subjugado.

### Após assistir ao vídeo

Verifique se a turma foi capaz de avançar nos seguintes pontos:

- reconhecer a longa duração dos processos de colonização na África;
- identificar se houve resistência ou não dos países europeus no processo de descolonização da África;
- dialogar sobre questões atuais que envolvem Europa e África, principalmente com relação à imigração.

### Atividade complementar

- Faça um levantamento do IDH, das taxas de mortalidade infantil, de analfabetismo, da renda *per capita* e do PIB dos países mencionados no vídeo. Em seguida, produza um texto explicando os resultados obtidos em sua pesquisa.

### Resolução

- Indique como fonte de pesquisa o *site* do IBGE (disponível em: <<https://paises.ibge.gov.br/#/pt>>, acesso em: 20 nov. 2018). Nele os alunos poderão encontrar dados sobre os indicadores sociais.

## Audiovisuais e orientações de uso

|   |   |
|---|---|
| <b>Referência do Livro do Estudante</b> | Unidade 4, Capítulo 14, página 251  |
| <b>Título</b>                           | O movimento estudantil contra a ditadura militar  |
| <b>Bimestre</b>                         | 4º  |
| <b>Duração</b>                          | 8 min 29 s  |
| <b>Categoria</b>                        | Videoaula   |
| <b>Direitos autorais</b>                | Todos os direitos reservados à Editora responsável pela coleção. São expressamente proibidas cópia, difusão, transmissão, modificação, venda, publicação, distribuição ou qualquer outro uso, na totalidade ou em parte, em qualquer tipo de suporte, sem prévia autorização do detentor dos direitos autorais. |
| <b>Unidade temática</b>                 | Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946   |
| <b>Objeto de conhecimento (BNCC)</b>    | A ditadura civil-militar e os processos de resistência  |
| <b>Habilidades (BNCC)</b>               | <b>(EF09HI20)</b> Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.  |

### Orientações didáticas

#### Objetivos

A videoaula mostra como se deu a perseguição ao movimento estudantil e sua atuação durante o período da ditadura civil-militar no Brasil.

Por meio da exploração desse audiovisual, espera-se que os alunos possam:

- conhecer a origem do movimento estudantil no Brasil;
- conhecer a atuação do movimento estudantil durante o período da ditadura civil-militar;
- reconhecer a repressão e a violência cometida pelo governo civil-militar contra o movimento estudantil;
- refletir sobre as práticas autoritárias e antidemocráticas.

#### Sugestão de abordagem

A duração prevista para assistir ao vídeo é de uma aula.

## Audiovisuais e orientações de uso

### Antes de assistir ao vídeo

O material deve ser utilizado como ferramenta de apoio no trabalho em sala de aula, uma vez que se constitui num recorte do material didático. Assim, é importante que os alunos já tenham estudado os processos que culminaram no golpe civil-militar de 1964 e também tenham conhecimento do cenário da Guerra Fria, seus atores e seus agentes históricos.

### Durante a exibição do vídeo

Os alunos devem estar atentos à relação entre o avanço das políticas implementadas pelo governo militar no plano nacional e o recrudescimento da repressão policial sobre o movimento estudantil.

### Após assistir ao vídeo

Verifique se a turma é capaz de:

- definir o processo que culminou no golpe civil-militar no Brasil;
- discutir os direitos básicos assegurados pela Constituição do Brasil e que foram violados nos eventos descritos no audiovisual;
- reconhecer a importância dos direitos humanos e dos tratados internacionais na garantia de livre manifestação política e cultural.

### Atividade complementar

- Pesquise a atuação do movimento de estudantes secundaristas, em São Paulo, na mobilização contra as políticas educacionais estaduais, em 2015. Explique a atuação das forças de segurança durante essas manifestações.

### Resolução

- A mobilização de estudantes secundaristas que ocorreu no final de 2015 era contra a reorganização do ensino público, proposta pelo então governador Geraldo Alckmin. Essa proposta de reorganização defendia a separação dos segmentos de ensino por unidade, além do fechamento de 94 escolas. Ela envolvia 311 mil estudantes e 74 mil professores. Os alunos se organizaram e ocuparam escolas como forma de denunciar a política a ser implementada pelo governo e de dar visibilidade ao descontentamento das comunidades escolares com a proposta. O governo reagiu com bastante violência, requerendo a reintegração de posse das unidades ocupadas e enviando a polícia militar para conter as mobilizações estudantis.