

Adriana Machado Dias
Keila Grinberg
Marco Pellegrini

Componente curricular: **História**
Ensino Fundamental – Anos Finais



JOVEM SAPIENS

HISTÓRIA

9º
ANO

MANUAL DO PROFESSOR


editora scipione

Educadores e estudantes,

Este livro integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC). Seu conteúdo passou por diversas etapas avaliativas, visando a garantir a vocês livros didáticos de qualidade.

As obras destinadas aos anos finais do ensino fundamental em 2024 (e que também serão utilizadas nos anos de 2025, 2026 e 2027) terão também uma versão digital. Assim, vocês poderão utilizar seus livros no formato que preferirem. As obras digitais estarão disponíveis no Portal do PNLD, em pnld.fnde.gov.br.

Conversem com a gestão da sua escola, que poderá ajudá-los a acessar todos os livros digitais do Portal. Informações e orientações de acesso aos novos materiais digitais do PNLD podem ser acessadas no link "Livro Digital", disponível em <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>.

Para colaborar com o PNLD, todos podem enviar sugestões e ideias para o e-mail livrodidatico@fnde.gov.br. O PNLD é um patrimônio de todos nós.

O FNDE deseja um ano letivo de muitas trocas e descobertas!

JOVEM SAPIENS HISTÓRIA



Adriana Machado Dias

Bacharela e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR)
Especialista em História Social e Ensino de História pela UEL-PR
Atuou como professora de História em escolas da rede particular de ensino
Autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio

Keila Grinberg

Doutora em História Social pela UFF-RJ
Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ)
Professora do Departamento de História da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ)

Marco César Pellegrini

Bacharel e licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR)
Atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino
Editor de materiais didáticos
Autor de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio

Componente curricular: História
Ensino Fundamental – Anos Finais

1ª edição
São Paulo, 2022

MANUAL DO PROFESSOR



editora scipione

“Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada”.



editora scipione

Direção executiva: Flávia Bravin

Direção de negócio: Volnei Korzenieski

Gestão editorial: Alice Ribeiro Silvestre

Gestão de planejamento: Eduardo Kruehl Rodrigues

Gestão de projeto digital: Tatiany Renó

Gestão de área: Brunna Paulussi

Coordenação de área: Felipe Vinícius dos Santos e
Fabiana de Lima Oliveira

Edição: Ana Beatriz Accorsi Thomson, Rogério Fernandes Cantelli (digital)

Assistência editorial: Bianca Martins Coelho e José Rodolfo Vieira

Planejamento e controle de produção: Vilma Rossi, Camila Cunha,
Adriana Souza e Isabela Salustriano

Revisão: Joyce Graciele Freitas e Nicolas Hiromi Takahashi

Arte: Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.),
Ingridhi Borges (edição de arte),
Daniela Cordeiro de Oliveira e JSDesign (diagramação)

Edição de imagens: Bruno Benaduce Amancio

Iconografia e tratamento de imagens: Marissol Maia (coord.),
Túlio S. E. Pinto (pesquisa iconográfica) e Janaina Oliveira (tratamento de imagens)

Direitos autorais: Fernanda Carvalho (coord.), Emília Yamada,
Erika Ramires e Carolyne Ribeiro

Licenciamento de conteúdos de terceiros: Érika Kanaoka

Design: Dayane Barbieri (proj. gráfico e Manual do Professor) e
Camila Carmona (capa)

Fotos de capa: Rawpixel.com, Catarina Belova, OoddySmile Studio,
Elena Kudryavtseva, Ivan Cholakov, Asharkyu, Anastasiia Smian, Mykola
Holyutyak, A.Aruno, LightField Studios, Neirfy, Bulbspark/Shutterstock

Pré-impressão: Alessandro de Oliveira Queiroz,
Débora Fernandes de Menezes, Fernanda de Oliveira,
Pamela Pardini Nicastro e Valmir da Silva Santos

Todos os direitos reservados por Editora Scipione S.A.

Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 2

Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002

Tel.: 4003-3061

www.edocente.com.br

atendimento@aticascipione.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dias, Adriana Machado
Jovem Sapiens História : 9º ano / Adriana Machado Dias,
Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. -- 1. ed. -- São
Paulo : Scipione, 2022.
(Jovem Sapiens)

Bibliografia
Suplementado pelo manual do professor
ISBN 978-65-5763-247-5 (aluno)
ISBN 978-65-5763-248-2 (professor)

1. História (Ensino fundamental - Anos finais) I. Título
II. Grinberg, Keila III. Pellegrini, Marco César

22-2547

CDD 372.89

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022

Código da obra CL 720553

CAE 802011 (AL) / 802012 (PR)

1ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.



Enviamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens presentes nesta obra didática. Colocamos-nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões de créditos e consequente correção nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que, eventualmente, reproduzam algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ele façam alusão, são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

Impressão e acabamento



Apresentação

Vivemos atualmente em uma sociedade tecnológica, em que as transformações ocorrem com muita rapidez. Diante dessa situação, é preciso auxiliar os alunos a serem capazes de processar o grande volume de informações que recebem e convertê-lo em conhecimento. Dessa forma, eles se tornarão cidadãos capazes de analisar e interpretar criticamente a realidade e terão melhores condições de entender as transformações sociais e como elas afetam nossa vida.

Para auxiliá-lo nessa tarefa, elaboramos esta coleção. Este **Manual do professor** apresenta-se como um guia prático, com orientações e sugestões que cooperam com o trabalho docente, tendo como objetivo facilitar a abordagem dos conteúdos, tornando as aulas mais fundamentadas, atraentes e agradáveis.

Na primeira parte, este manual mostra a organização desta coleção, tanto relacionada ao livro do professor como ao livro do aluno. Na sequência, são apresentadas informações importantes sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a prática docente, além de dicas e orientações sobre diferentes estratégias pedagógicas.

Depois, são apresentados textos que discorrem sobre a importância do ensino de História, com destaque para os principais objetivos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem desse componente na coleção. Ainda nessas orientações iniciais, você tem acesso a um quadro de conteúdos e progressões com os principais conceitos e noções, habilidades, competências e temas contemporâneos transversais presentes na coleção, além de sugestões de cronograma para o ano letivo e subsídios para o trabalho com as seções **Vamos começar** e **Vamos concluir**.

Já na segunda parte, em que é apresentada a reprodução do livro do aluno, há orientações específicas para você, professor. São comentários com sugestões para o desenvolvimento dos conteúdos e para o trabalho em sala de aula, orientações a respeito das atividades, propostas de atividades complementares e avaliações, entre outros.

Desse modo, você pode promover algo significativo para os alunos e instrumentalizá-los para que adquiram mais autonomia e possam continuar seu aprendizado ao longo da vida, ajudando a construir uma sociedade mais justa e democrática.

Boas aulas!

Sumário

A estrutura da obra • V

Livro do aluno • V

Manual do professor • VII

A Base Nacional Comum Curricular • VIII

As competências da BNCC • IX

Os temas contemporâneos transversais e a formação cidadã • XII

O professor e a prática docente • XV

O ensino interdisciplinar • XV

A cultura de paz, a saúde mental dos alunos e o combate à violência • XVII

As culturas juvenis • XVIII

A defasagem em sala de aula • XVIII

O planejamento • XX

Práticas pedagógicas • XX

A avaliação • XX

A competência leitora • XXIV

Metodologias ativas • XXVI

Pensamento computacional • XXXI

Práticas de pesquisa • XXXIII

Recursos didáticos • XXXVII

Proposta teórico-metodológica da coleção • XXXIX

Concepção de História • XXXIX

As fontes históricas • XL

Conceitos fundamentais para o ensino de História • XLIII

O ensino de História no Brasil • XLVI

O ensino de História e a BNCC • XLVII

Os direitos humanos e o ensino de História • XLVIII

O reconhecimento e a compreensão dos temas sensíveis • XLVIII

O volume de 9º ano de História • L

Habilidades do 9º ano de História na BNCC • L

Quadro de conteúdos e progressões • LII

Sugestões de cronograma • LVII

Comentários e orientações – Vamos começar e Vamos concluir • LVII

Referências bibliográficas comentadas • LX

Referências bibliográficas comentadas sobre ensino de História • LXIII

Reprodução do livro do aluno • 1

A estrutura da obra

Livro do aluno

A presente coleção é composta de quatro volumes, correspondentes ao Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). Cada volume está organizado em capítulos que apresentam temas e subtemas, desenvolvendo as competências e as habilidades da BNCC de acordo com o ano.

A seguir, apresentamos informações mais detalhadas sobre a estrutura do livro do aluno.

Vamos começar

Seção presente no início do volume com atividades propícias para verificar os conhecimentos esperados dos alunos para o aprendizado ao longo do ano letivo. Além de colaborar com essa verificação inicial de aprendizagens, algumas atividades propostas nessa seção podem contribuir com a preparação deles para exames de larga escala, como as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), feita pelos alunos do 9º ano.

Abertura do capítulo

As páginas de abertura dos capítulos têm como principais objetivos explorar o conhecimento prévio e despertar o interesse dos alunos pelos assuntos que serão abordados.

Nessas páginas, a seção **Ativamente** apresenta uma ou mais atividades que colaboram para a verificação de aprendizagens dos alunos, e algumas delas são desenvolvidas por meio de estratégias diversificadas, como as metodologias ativas. A análise das imagens propicia um momento de interação e troca de ideias entre você e os alunos.

Desenvolvimento dos conteúdos

Os conteúdos dos capítulos são organizados em temas e subtemas. Esses conteúdos são organizados em textos principais intercalados com diferentes seções e boxes, que complementam, ampliam e dinamizam o trabalho teórico.

Sujeito em foco

O principal objetivo dessa seção é mostrar aos alunos que, além dos agentes coletivos, existem pessoas que participaram ativamente do processo histórico por meio de suas ações individuais. Provavelmente, a maioria das

pessoas retratadas nessa seção é pouco conhecida pelos alunos. Assim, você tem papel importante nesse momento, incentivando pesquisas sobre esses sujeitos históricos em fontes diversas e posteriores debates em sala de aula. A seção reforça a percepção de que a ação de todos os sujeitos históricos, incluindo os próprios alunos, pode contribuir para transformações sociais.

História em debate

Seção que tem como objetivo conscientizar os alunos de que o componente curricular História é um campo em constante desenvolvimento e que as narrativas sobre o passado também têm uma história.

Nessa seção, apresentamos algumas discussões recentes no campo da historiografia, além de textos de historiadores que abordam problemáticas históricas, conflitos de interpretação e revisões de temas clássicos da historiografia nacional e internacional. Para explorar de forma mais significativa o tema apresentado, são propostos aos alunos alguns questionamentos no final da seção.

Hora do tema

Seção do livro do aluno que aborda com mais profundidade os temas contemporâneos transversais propostos pela BNCC. Essa seção é enriquecida com diferentes recursos, como trechos de textos de autores diversos, acompanhados de fotografias, ilustrações, obras de arte, mapas e gráficos.

Em geral, ao final da seção há alguns questionamentos, debates ou sugestões de pesquisa que auxiliam no aprofundamento da temática discutida, contribuindo para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, incentivando-os à reflexão e à tomada de atitudes em situações que envolvem essas temáticas e buscando também a formação cidadã deles.

Dialogando com...

A proposta dessa seção é articular os conhecimentos históricos a outros campos do saber. Nela, você pode realizar trabalhos em conjunto com professores de outros componentes curriculares, a fim de contribuir para o enriquecimento do tema estudado, propiciando a compreensão dos alunos de modo abrangente.

Ao mesmo tempo...

Essa seção tem como principal objetivo proporcionar um espaço para o trabalho com a simultaneidade temporal. Ao perceber as diferentes realidades sociais que ocorrem simultaneamente, os alunos tornam-se mais aptos a compreender as relações de determinado tempo histórico.

De olho na fonte

A análise de fontes históricas de diversos tipos é o foco dessa seção. Ela apresenta aos alunos uma fonte histórica, acompanhada de sua análise, e propõe que eles realizem, posteriormente, a análise de outra fonte similar. Essa atividade envolve a mobilização de diferentes habilidades e competências, como observação, argumentação, comparação e levantamento de hipóteses, além da realização de pesquisas, da troca de ideias e da elaboração de textos, colaborando também para o desenvolvimento da empatia e da cooperação.

Boxe complementar

Nesse boxe, os alunos encontrarão informações complementares ao texto principal, que ampliam os temas desenvolvidos com o intuito de aprimorar a aprendizagem deles.

Atividades

Essa seção é composta de diferentes tipos de atividades que têm como objetivo principal desenvolver habilidades fundamentais para a compreensão dos assuntos trabalhados, além de verificar e revisar o que foi estudado. Os questionamentos sugeridos contribuem para a formação da competência leitora, visto que, para respondê-los de maneira satisfatória, os alunos precisam retomar o que foi estudado. Algumas atividades apresentam imagens e diferentes gêneros textuais acompanhados de questões de compreensão, interpretação, análise e levantamento de hipóteses. São apresentadas também propostas de entrevistas e pesquisas individuais ou em grupo, com diversas estratégias de socialização das produções dos alunos, respeitando e promovendo as culturas juvenis. Há também propostas de debates, explorando o pluralismo de ideias sobre um mesmo assunto, o que possibilita aos alunos desenvolver a investigação científica por meio de habilidades de leitura, compreensão, argumentação e produção de textos.

É fundamental que os alunos sejam instigados a elaborar respostas com as próprias palavras, baseadas na interpretação dos assuntos trabalhados, e não produzir uma simples cópia. Os debates, quando apresentados, têm como principal objetivo estimular atitudes voltadas à socialização, à colaboração, ao respeito às opiniões dos colegas e,

sobretudo, à tomada de decisões. Essa seção aparece de modo recorrente em meio à teoria e também na parte final de todos os capítulos da coleção. Todas as atividades são acompanhadas de respostas para o professor.

Vocabulário

Apresenta o significado de alguns termos que podem gerar dúvidas quanto ao sentido utilizado no capítulo. Esses termos estão destacados nos textos.

Organizando o aprendizado

Essa seção, localizada ao final de todos os capítulos, contém atividades que incentivam os alunos a estruturar uma síntese dos principais conteúdos de cada capítulo, possibilitando verificar a aprendizagem deles e possíveis defasagens suas no processo de ensino-aprendizagem. Em alguns momentos, as atividades dessa seção são abordadas por meio de estratégias de metodologias ativas, propiciando o protagonismo dos alunos nesse processo.

Vamos concluir

Seção proposta ao final de todos os volumes para retomar os conteúdos estudados e auxiliá-lo a identificar possíveis defasagens na aprendizagem dos alunos ao final do ano letivo. Essa seção permite que eles retomem os principais conteúdos estudados no livro por meio de atividades de diversos tipos, possibilitando que avaliem seu aprendizado e tirem as principais dúvidas. Além de colaborar para essa verificação de aprendizagens, algumas atividades propostas nessa seção podem contribuir para a preparação dos alunos para exames de larga escala, como as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), feita no 9º ano.


Para ir além


Seção com sugestões de livros, filmes, visitas e sites acompanhadas de resenhas. Essas sugestões contribuem para complementar o que foi estudado durante o ano letivo.

Referências bibliográficas comentadas

Ao final dos volumes, são apresentadas as referências bibliográficas que foram utilizadas na elaboração da coleção, acompanhadas de suas resenhas.

Os ícones

 Esse ícone indica que a resposta da atividade deve ser apresentada oralmente.

 Esse ícone indica que a atividade deve ser realizada em grupo.



Manual do professor

O **Manual do professor** apresentado nesta coleção é organizado em duas partes. Na primeira, localizada no início de cada volume, estão presentes as informações gerais sobre a coleção, as relações estabelecidas com a BNCC, a fundamentação teórico-metodológica, comentários e orientações sobre as seções **Vamos começar** e **Vamos concluir**, destacando as habilidades que serão avaliadas, seguidas de propostas de estratégias de remediação para possíveis dificuldades e defasagem dos alunos, entre outras informações.

A segunda parte do manual, por sua vez, contém a reprodução do livro do aluno em tamanho reduzido com algumas orientações para você e eventuais respostas de atividades e questões. Ao lado dessa reprodução, na lateral e no rodapé dessas páginas, são apresentados objetivos, justificativas da pertinência dos principais objetivos, habilidades e competências da BNCC, orientações e sugestões, que buscam subsidiar e complementar o trabalho em sala de aula.

A seguir, apresentamos informações mais detalhadas sobre a estrutura da segunda parte do manual.



Seções **Vamos começar** e **Vamos concluir**

São apresentadas as respostas das atividades que não constam na reprodução do livro do aluno por questão de espaço. Os comentários e as orientações referentes a essas seções estão na primeira parte deste manual, no tópico **Comentários e orientações – Vamos começar e Vamos concluir**.



Abertura do capítulo

Inicialmente, apresenta os **Objetivos do capítulo**, seguidos de suas **Justificativas**. Depois, os comentários orientam a explorar o recurso apresentado, a identificar os conhecimentos prévios dos alunos e a conduzir os questionamentos da seção **Ativamente**, desenvolvendo, em alguns momentos, o trabalho com metodologias ativas.

Respostas

Serão apresentadas nas laterais ou nos rodapés, sempre que houver a necessidade de indicar as respostas das atividades e questões que não constam na reprodução do livro do aluno.

BNCC

São indicadas as relações entre os conteúdos da coleção e a BNCC e elencados os temas contemporâneos transversais, as competências gerais, as competências específicas para a área de Ciências Humanas e para o componente curricular História, bem como as habilidades.



Integrando saberes

Apresenta as relações de determinados conteúdos com outros componentes curriculares, oferecendo subsídios para que seja possível planejar e realizar uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento. Esses momentos são ideais para promover a interdisciplinaridade.



Sugestão de atividade

São indicadas sugestões de atividades que você pode desenvolver com a turma para ampliar ou aprofundar os conteúdos quando oportuno.

Outros comentários e orientações ao professor

A fim de auxiliar o trabalho com o volume, além das orientações citadas anteriormente, há comentários com instruções, informações complementares, indicações das habilidades e competências da BNCC, dos temas contemporâneos transversais e sugestões que vão auxiliar na condução da aula. Apresentamos a seguir os principais elementos e assuntos que podem ser abordados nesses comentários.

Avaliação: são sugeridas propostas de atividades que têm como objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos, de acordo com o conteúdo que está sendo desenvolvido.

Metodologias ativas: são orientadas algumas atividades que possibilitam desenvolver com os alunos diferentes metodologias e estratégias ativas ao longo do volume. Essas atividades são desenvolvidas, por exemplo, nas páginas de abertura dos capítulos, na seção **Organizando o aprendizado** e em atividades que possibilitem articular a teoria com a prática, relacionando os conhecimentos adquiridos à vida cotidiana.

Pensamento computacional: algumas atividades que proporcionam a prática do pensamento computacional são orientadas para que você possa auxiliar os alunos a desenvolver diferentes processos cognitivos.

Práticas de argumentação: são orientadas e sugeridas atividades em que os alunos possam desenvolver habilidades de argumentação tanto oral como escrita, trabalhando assim o pensamento crítico, o pluralismo de ideias e as análises crítica e propositiva.

Leitura inferencial: são indicadas, em atividades que envolvem a leitura de diferentes gêneros textuais, orientações para incentivar e desenvolver a leitura inferencial nos alunos.

Práticas de pesquisa: algumas atividades que permitem desenvolver diferentes práticas de pesquisa são orientadas, com o intuito de desenvolver nos alunos noções introdutórias para realizar essas práticas.

Atividades práticas: são apresentadas orientações em atividades que envolvem, por exemplo, visitas guiadas fora do ambiente escolar, alertando sobre os cuidados necessários para garantir a integridade física das pessoas envolvidas.

Abordagem de temas diversos: são indicadas orientações de como trabalhar com os alunos dessa faixa etária algumas habilidades socioemocionais, entre elas a empatia e a cooperação, como promover a cultura de paz e o combate aos diversos tipos de violência e intolerância e abordar temas relacionados às culturas juvenis.

Textos complementares: são apresentados textos que poderão contribuir para sua formação ou ser utilizados no trabalho com os alunos.

Indicações complementares: são indicados livros, *sites* e filmes, entre outros recursos, para ampliar seus conhecimentos sobre o assunto trabalhado.



A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo organizado com o objetivo de definir as principais aprendizagens que devem ser desenvolvidas de maneira progressiva ao longo da Educação Básica. Sua concepção é baseada em princípios éticos, políticos e estéticos, com o intuito de priorizar a formação integral dos alunos.

[...]

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão inte-

lectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 14. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

Para o início desta etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais, a BNCC orienta que os professores dos diferentes componentes curriculares realizem com os alunos uma retomada dos conteúdos e conceitos desenvolvidos na etapa dos Anos Iniciais, para que esses conhecimentos sejam aprofundados e ampliados.

Nesse período da vida escolar, os alunos vivenciam uma etapa de transição – a adolescência – o que impõe muitos desafios com relação à formação de sua personalidade, do desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, precisando aprender a argumentar de maneira coerente, valorizando o respeito e a empatia pelos demais indivíduos.

Os alunos também estão inseridos em uma cultura digital em ascensão, que deve ser pouco a pouco incorporada pela escola de modo crítico e responsável. Considerando esse contexto, a BNCC, em suas orientações, procura contribuir para evitar análises superficiais, fragmentadas e imediatistas, buscando fornecer subsídios para o desenvolvimento pleno, social e pessoal dos alunos.



As competências da BNCC

Para garantir as aprendizagens essenciais na Educação Básica, a BNCC estipulou conjuntos de competências a serem alcançadas para assegurar o desenvolvimento integral dos alunos: as competências gerais, as competências específicas de área e as competências específicas dos componentes curriculares. A seguir, apresentamos os objetivos de cada um desses conjuntos de competências e o texto de cada uma delas.

- **Competências gerais** são o conjunto de competências que orientam o desenvolvimento de diferentes habilidades, atitudes e valores que auxiliarão os alunos a resolver problemas, expressar-se e desenvolver relações em sua vida cotidiana, atuando de maneira crítica e consciente no mundo.

Competências gerais da BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 9-10. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

Nesta coleção, as competências gerais são desenvolvidas ao longo dos volumes por meio dos conteúdos e das atividades propostos e nas orientações apresentadas ao professor. Além desses momentos, você pode realizar algumas atividades em sala de aula que favoreçam o trabalho com essas competências, auxiliando os alunos a desenvolver habilidades para sua vida pessoal e futuramente profissional, como pesquisas, interpretação e produções de texto, conversas e debates, análises e reflexão do contexto local, entre outras. A seguir, damos um exemplo de como o trabalho com as competências gerais é apresentado e orientado nos volumes para o professor.

A atividade **4** contribui para o desenvolvimento da **competência geral 5**, pois favorece a construção do conhecimento histórico pelos alunos por meio de pesquisas utilizando a internet como ferramenta.

- **Competências específicas de área** são o conjunto de competências que expressam como as competências gerais se relacionam em cada área.

Competências específicas de Ciências Humanas

1. 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.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. 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.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. 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.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 357. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de como o trabalho com as competências específicas de área é orientado nos volumes para o professor.

O tema da imigração no Brasil favorece a abordagem da **competência específica de Ciências Humanas 5**, ao tratar sobre a circulação de pessoas no país durante o início do período Republicano.

- **Competências específicas do componente** são o conjunto de competências relacionadas aos conhecimentos específicos de cada componente curricular, indicando a progressão dos conhecimentos.

Competências específicas de História

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e 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.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

As competências gerais são norteadoras no desenvolvimento das competências específicas de área e das competências específicas do componente curricular que mobilizam o exercício do conhecimento, exercendo por meio das habilidades a garantia de aprendizagem.

As habilidades dispostas na BNCC compõem um conjunto de ações praticadas por um componente curricular para desenvolver o conhecimento do aluno, e muitas vezes de maneira simultânea com as competências gerais e específicas. Apresentamos a seguir um exemplo de como o trabalho com as competências específicas de História e suas habilidades é indicado nos volumes para o professor.

Os conteúdos abordados nestas páginas favorecem a habilidade **EF09HI13**, pois contextualizam a ascensão dos regimes fascista e nazista na Europa. Eles também contribuem para desenvolver a **competência específica de História 1** ao abordarem as relações de poder e os processos de transformação das estruturas sociais na Europa, no período pós-Primeira Guerra Mundial.

Portanto, esta coleção contempla o desenvolvimento das habilidades e das competências gerais e específicas propostas pela BNCC, de modo que as habilidades do componente curricular sejam desenvolvidas de maneira contínua e progressiva, gerando identificação, transformação e construção do conhecimento, promovendo ao aluno formação integral e desenvolvimento das competências.

Os temas contemporâneos transversais e a formação cidadã

Nesta coleção, buscamos incentivar os alunos a participar de maneira cidadã na sociedade em que vivem tanto no âmbito social como no político. Para isso, eles encontrarão auxílio para compreender a cidadania como a efetivação de seus direitos e deveres básicos, de modo a combater as diversas formas de segregação e desenvolvendo a responsabilidade ética em relação à dignidade humana.

É muito importante entender bem o que é cidadania. Trata-se de uma palavra usada todos os dias, com vários sentidos. Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente.

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento, processar um médico que tenha agido com negligência. É devolver um

produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro, índio, homossexual, mulher, sem ser discriminado. De praticar uma religião sem ser perseguido.

Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios da cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa pública.

O direito de ter direitos é uma conquista da humanidade. [...]

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2005. p. 12-13.

Ao longo da coleção, a noção de cidadania será trabalhada de modo integrado aos temas contemporâneos transversais apontados pela BNCC. Além disso, alguns temas ganham destaque na seção **Hora do tema**, possibilitando a você desenvolver atividades que contribuem para o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, incentivando-os à reflexão e à tomada de atitudes que colaboram com a formação cidadã. Conheça mais sobre esses temas a seguir.

Direitos da criança e do adolescente

A educação deve promover o respeito pelos direitos da criança e do adolescente. Em 1990, foi aprovado no Brasil o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), composto de leis que têm como objetivo principal dar proteção integral às crianças e aos adolescentes. Sendo assim, é importante que a escola auxilie a desenvolver a conscientização dos direitos e deveres dos alunos, a defender a dignidade humana, a priorizar e incentivar a convivência familiar saudável e a incentivar a ampliação do universo cultural das crianças e dos adolescentes.

Educação para o trânsito

Os alunos convivem diariamente com situações relacionadas ao trânsito, que é composto por pedestres, ciclistas e motoristas. É importante desenvolver nos alunos hábitos relacionados à educação no trânsito, como o respeito às regras, com o intuito de torná-los cidadãos responsáveis e capazes de refletir sobre a importância de um trânsito seguro e sustentável para conviver com respeito, empatia e cooperação em sociedade.

Educação ambiental

Na sociedade atual, tornou-se essencial falar sobre educação ambiental nas escolas, pois é imprescindível formar cidadãos que possam observar, refletir e atuar de maneira consciente buscando formas de preservar o ambiente (local e global) de maneira sustentável.

É importante que os alunos se identifiquem como parte integrante da natureza para que possam vivenciar e agir por meio de atitudes como o consumo consciente, o combate à poluição, a economia de energia, entre outras.

Educação alimentar e nutricional

Os hábitos alimentares da população tornaram-se um fator preocupante em nossa sociedade. Fatores como o alto consumo de produtos industrializados e o ritmo de vida acelerado levam a população a ter uma má alimentação. É importante que a educação contribua para a promoção de práticas de hábitos alimentares saudáveis, incentivando os alunos a avaliar e refletir sobre esses hábitos e como é possível melhorá-los.

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

Em nosso país, parte significativa da população tem idade igual ou superior a 60 anos. Em 2003 foi aprovado, no Brasil, o Estatuto do Idoso, com o objetivo de promover o bem-estar, o respeito e a autonomia dos idosos, buscando a integração deles na sociedade brasileira. Cabe à educação desenvolver nos alunos a consciência cidadã, incentivando-os a refletir e compreender a importância das pessoas idosas em nossa sociedade, por meio de diferentes atitudes, como a sociabilização e o compartilhamento de experiências.

Educação em direitos humanos

É essencial garantir que os direitos humanos sejam cumpridos em nossa sociedade. Para isso, cabe à educação desenvolver nos alunos noções como respeito, tolerância e empatia, que levam um indivíduo a aprender a tratar o outro com dignidade e a combater ações discriminatórias. É preciso que eles aprendam a refletir e a discutir sobre os direitos fundamentais, como saúde, educação, liberdade, igualdade e moradia, pois é um dever de todos vivenciá-los e promovê-los.

Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras

É necessário promover um ensino que permita aos alunos compreender a importância das diferentes etnias para a formação de nosso povo. A escola deve incentivar a igualdade, desenvolver práticas antirracistas e de respeito a costumes, tradições e religiões, levando os alunos a conhecer, debater e valorizar as culturas afro-brasileira e indígena.

Saúde

A prática de hábitos saudáveis deve contemplar diferentes aspectos: o físico, o psíquico e o social. Sendo assim, a escola deve levar os alunos a refletir sobre a saúde de maneira mais ampla, e não apenas abordar temas relacionados a doenças, por exemplo. É preciso fazê-los pensar nisso com base em seus hábitos diários para que sejam capazes de adotar práticas saudáveis conscientes relacionadas ao bem-estar físico, emocional e mental.

Vida familiar e social

Quando a escola propõe a educação integral dos alunos, ela deve considerar o contexto social em que eles vivem, incluindo sua convivência familiar e comunitária. Para isso, é importante que a escola respeite a diversidade étnica e cultural e conheça e considere as diferentes formações familiares, para que possa dialogar com respeito em busca de uma melhor formação para os alunos.

Educação para o consumo

Vivemos em um contexto no qual muitos indivíduos consomem o tempo todo e, em muitos momentos, de maneira desenfreada. Por conta

disso, o tema consumo tornou-se um desafio em nossa sociedade e a educação pode contribuir, incentivando os alunos a analisar criticamente o que consomem em seu dia a dia e desenvolvendo atitudes que os auxiliem a escolher de maneira consciente o que e como consumir.

Educação financeira

Podemos dizer que esse tema está diretamente relacionado à educação para o consumo, pois colabora com as tomadas de decisão dos alunos para utilizar o dinheiro de modo consciente. Nesse aspecto, cabe à escola auxiliá-los na formação de uma educação financeira, permitindo que reflitam e aprendam a tomar decisões coerentes em relação ao que consomem e desenvolvam habilidades relacionadas ao planejamento financeiro.

Educação fiscal

O cidadão deve aprender a lidar com os diferentes aspectos da economia. O trabalho com esse tema contribui para que os alunos exerçam seu papel de cidadãos conscientes em relação à aplicação e à transparência dos recursos públicos, por exemplo.

Trabalho

As relações de trabalho fazem parte do cotidiano da sociedade em que os alunos estão inseridos. Nessa etapa da Educação Básica eles começam, aos poucos, a refletir sobre sua vida futura e profissional. Sendo assim, cabe à escola auxiliá-los, proporcionando momentos em que possam refletir sobre esse assunto e a respeito de questões como o desemprego, o trabalho infantil e o trabalho análogo ao escravo.

Ciência e tecnologia

Os avanços da ciência e da tecnologia nos dias atuais têm ocorrido com muita rapidez. A educação faz parte desse contexto e precisa proporcionar aos alunos momentos em que eles possam conhecer, vivenciar e valorizar o conhecimento científico, avaliando e refletindo sobre ele de maneira crítica e consciente. A escola deve estar preparada para receber esses alunos que vivem em um mundo tecnológico e auxiliá-los na utilização correta e consciente desses recursos.

Diversidade cultural

O espaço escolar permite aos alunos relacionarem-se com diferentes modos de vida, tradições e culturas variadas, possibilitando, assim, o convívio e a discussão de questões em

sala de aula para que possam compreender, valorizar e respeitar essa diversidade e, conseqüentemente, combater o preconceito e a discriminação.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 7 jun. 2022.



O professor e a prática docente

Nos dias atuais, ser professor significa desempenhar diferentes papéis em sala de aula. Em alguns momentos, é preciso ser interlocutor; em outros, mediador; e, por vezes, ter a habilidade de ouvinte. Sabendo dessas funções como profissional e indivíduo transformador e influenciado pelo contexto que o circunda, é necessário desenvolver nos alunos habilidades e capacidades para auxiliá-los a construir o próprio conhecimento e resolver situações-problema.

Durante o trabalho docente, é preciso desenvolver os conteúdos curriculares conciliando-os à realidade próxima dos alunos. Isso tornará o ensino significativo e com maior probabilidade de compreensão, além de despertar interesse e curiosidade. Também é necessário ter empatia, identificando as diferentes maneiras de aprendizado dos alunos, compreendendo os ritmos ímpares entre eles, sem julgamentos. Uma vez colocada essa reflexão em prática, você não só permite a aproximação entre eles, mas também conquista confiança. Resultados como esses, quando alcançados, desenvolvem em sala de aula o protagonismo dos alunos em suas diferentes potencialidades individuais e coletivas.

Todo esse cenário é importante para criar condições de planejar as aulas. A prática docente passa a ser mais fluida e a troca de experiências mais constante. A leitura de mundo e a interpretação de todos os envolvidos em uma sala de aula passam a ser feitas de maneira reflexiva e significativa.

Em meio ao contexto profissional, vale ressaltar a importância da formação docente continuada, pois sempre são apresentados recursos, temas, situações-problema e novas práticas que o ajudam a melhor se desenvolver e se preparar para o dia a dia que enfrenta em meio à heterogeneidade de indivíduos, circunstâncias e atitudes.



O ensino interdisciplinar

Adquirir um conhecimento sobre determinado assunto, tema, situação-problema ou conteúdo curricular é importante, e poder conciliá-lo com diferentes contextos e temporalidades pode torná-lo mais significativo.

Trabalhar de maneira interdisciplinar pode causar inquietação entre os envolvidos, sejam eles professores ou alunos. Em relação ao docente, a proposta é feita para buscar auxílio

de outros colegas especialistas e preparar aulas diferenciadas. Já quanto aos discentes, a prática consiste em construir compreensões de maneira específica e geral. É interessante que os alunos desenvolvam as capacidades de refletir sobre as particularidades de um componente curricular e compreender sua implicância em um contexto geral.

Assim, visando proporcionar um ensino interdisciplinar com o objetivo de alcançar um aprendizado de mesma proporção, o conceito de interdisciplinaridade pode ser compreendido como:

[...] Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

[...]

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 54.

Para que isso realmente ocorra, é preciso pensar no próprio planejamento. Tendo nítido o que pretende alcançar, você pode montar um panorama de diferentes atividades que motivem os alunos a agir de maneira autônoma e, ao mesmo tempo, interativa. Essa socialização pode ocorrer realizando com a turma projetos escolares, debates, rodas de conversa ou fazendo uso de outras estratégias ativas, que primem pelo protagonismo dos alunos. A reflexão, a argumentação e o posicionamento diante das discussões, de forma respeitosa, devem ser práticas constantes no decorrer das aulas.

O trabalho interdisciplinar tem expectativas pautadas em:

- fazer relações entre conceitos de componentes curriculares considerando os objetivos de cunho geral, sem desconsiderar aqueles que são específicos de área;
- associar o contexto vivido pelos alunos com o estudo em andamento, envolvendo-os no assunto, além de proporcionar aprendizagem que cause satisfação;
- primar pela socialização ao propor trabalhos coletivos que envolvam os colegas de turma, demais colaboradores da instituição escolar e outros da comunidade próxima;
- desenvolver a interpretação, a reflexão, a argumentação, a organização de informações e o respeito aos que pensam e se posicionam de maneira diferente;
- estabelecer laços entre os profissionais de diferentes componentes curriculares, motivando a relação simbiótica entre eles.

No decorrer desta coleção, será possível observar a proposta interdisciplinar, associada à BNCC, em diferentes ocasiões. Em momentos pontuais, você terá condições de notar a interação entre componentes curriculares na seção **Dialogando com...**, em que comentários serão apresentados como sugestões de condução de leitura e interpretação de textos, por exemplo. No decorrer da coleção, as orientações trarão sugestões de quais componentes serão possíveis trabalhar. Isso não engessa a prática docente, pelo contrário, garante a você autonomia para ir além do que foi proposto.



A cultura de paz, a saúde mental dos alunos e o combate à violência

Primeiro, é oportuno definir o que de fato configura uma cultura de paz. Em 1999, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) convocou um movimento global voltado a esse tema. De acordo com o calendário da organização, o ano 2000 deveria ser reconhecido como “Ano Internacional da Cultura de Paz” e a década seguinte, a terminar em 2010, ficaria conhecida como “Década Internacional para uma Cultura de Paz e não violência para as crianças do mundo”.

Nesse contexto, a cultura de paz pode ser representada por um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida de pessoas, grupos ou nações baseados no respeito pleno à vida, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

A cultura de paz compreende uma forma de ação e posicionamento, pautada na prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação. Trata-se de um tema de extrema relevância na promoção da saúde mental dos alunos, na prevenção ao *bullying* e no combate à violência e à intolerância nas escolas.

Alvo de muitos estudos e discussões, a violência nas escolas é um tema complexo e merece um olhar atencioso e responsável. Há diversos tipos de violências produzidas no cotidiano da escola, como as interpessoais, as físicas, as psicológicas e por discriminações e preconceitos de todo tipo, desdobrando-se, entre outros, na prática do *bullying*.

A palavra ***bullying*** origina-se do termo inglês ***bully***, que designa o “valentão”, aquele que busca o poder e a dominação por meio de práticas de intimidação e violência. É a soma diária e repetida de ações violentas (físicas e emocionais), de intimidação, exclusão e humilhação que visam desestabilizar e isolar a vítima.

É imprescindível à instituição de ensino elaborar programas de combate às práticas de violência na escola e orientar professores e comunidade escolar para prevenir determinadas práticas e saber lidar com as vítimas do *bullying*.

Por meio de reflexões e sensibilizações sobre processos estruturais, coletivos e individuais, podemos criar condições para resolver conflitos. Dentro das diferentes habilidades socioemocionais, a empatia e a cooperação surgem como valores diretamente ligados ao respeito. Indiscutivelmente, por meio do exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, conseguimos promover o respeito ao próximo.

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia) sugere as seguintes estratégias de promoção das habilidades socioemocionais e de combate à violência:

- promover o diálogo entre os alunos e desenvolver uma escuta atenciosa e humanizada às demandas e sugestões;
- incentivar os alunos a buscar ajuda e a denunciar, mesmo que anonimamente, casos de violência e *bullying*;
- acolher e valorizar as iniciativas dos alunos em relação ao combate ao *bullying*;
- encorajar lideranças positivas entre os alunos;
- interceder diretamente no caso de situações de *bullying* e violência.

Ao inserirmos no contexto escolar a promoção das habilidades socioemocionais, produzimos condições indispensáveis para a criação de um ambiente saudável na qual a prática do *bullying* nas instituições educacionais é efetivamente combatida e a cultura de paz pode ser desenvolvida, colaborando também com a saúde mental dos alunos.

Nesse sentido, o conhecimento histórico pode fornecer condições para combater a discriminação e a intolerância, bem como o *bullying*, ao promover a compreensão da diversidade, seja ela qual for (classe, nacionalidade, religião, etnia, geração, gênero etc.), no passado ou no presente.



As culturas juvenis

As culturas juvenis estão intrinsecamente ligadas à forma pela qual os jovens se expressam e buscam manifestar seu comportamento e sua identidade, principalmente por meio da arte, da música, do cinema, do esporte, da tecnologia, da cultura e da política. Os jovens se manifestam não somente como consumidores de bens culturais, mas também como os criadores de suas expressões.

Eles tendem a construir os próprios espaços de socialização, que se transformam em territórios culturalmente expressivos nos quais ocorre a composição de diferentes identidades. Assim, são desenvolvidos ideais de pertencimento, que envolvem fazer parte de determinado grupo.

Para abordar as culturas juvenis dentro de um projeto pedagógico, é preciso identificar e respeitar as linguagens culturais dos alunos, conhecer sua realidade sociocultural e considerá-los protagonistas das práticas educativas e da vida, respeitando e valorizando as culturas juvenis apresentadas na escola.

Ao apresentar atividades relacionadas às culturas juvenis, exploram-se os potenciais individuais nos campos pessoais e futuramente profissionais, além de incentivar os alunos na reflexão crítica de suas escolhas. O sentimento de identidade contribui para que eles desenvolvam protagonismo perante as situações do cotidiano, levando-os a definir metas, organizar-se e desenvolver estratégias para alcançá-las.



A defasagem em sala de aula

Na sala de aula, encontramos alunos que aprendem de diferentes maneiras, além do fato de nos depararmos com uma diversidade de características físicas, sociais, cognitivas e comportamentais, pois o desenvolvimento dessas características tem origem nas particularidades e experiências de cada indivíduo.

Podemos considerar que as diferenças de aprendizagem no espaço da sala de aula incentivam na construção e estruturação dos conhecimentos, pois os alunos influenciam e recebem influências do contexto histórico.

Nesse sentido, ao pensar nessas aprendizagens múltiplas, o trabalho docente junto à escola é o de entender, respeitar e valorizar os diferentes processos de aprendizagem dos alunos.

[...] À escola cabe, portanto, detectar a diversidade presente nas salas de aula e criar condições para que os conteúdos trabalhados, quando não são bem compreendidos, sejam retomados em classe com novas atividades e estratégias de ensino.

[...]

FRAIDENRAICH, Verônica. O reforço que funciona. **Nova Escola**, São Paulo, 1º out. 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/575/o-reforco-que-funciona>. Acesso em: 23 maio 2022.

Desse modo, é necessário incentivar os alunos para que tenham interesse pelos estudos e garantir que o conhecimento necessário à sua formação não seja prejudicado. Atividades instigantes e desafiadoras favorecem a aprendizagem e desmistificam a visão pessimista que alguns alunos têm dos estudos.

No contexto pós-pandêmico, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos foi muito afetado, demandando mais atenção por parte dos professores.

Por isso, para ajudar os alunos a superar suas dificuldades para que as competências e habilidades sejam desenvolvidas, as estratégias de ensino devem ser diversificadas a fim de que as lacunas do aprendizado possam ser preenchidas. Para isso, você poderá trabalhar com eles de diversas maneiras, promovendo interação, organização, flexibilidade, transformação, dinâmica, mobilidade de espaço e liberdade ao ensino. Apresentamos a seguir algumas sugestões.

- Organizar os alunos em grupo ou em círculo na sala de aula, promovendo a interação entre alunos-alunos e professor-aluno, favorecendo o ambiente para adquirir saberes por meio do diálogo.
- Propor trabalhos em grupos ou em duplas, pois permitem que os alunos ajudem uns aos outros ao compartilharem entre si experiências e conhecimentos, desenvolvendo, assim, a empatia, a autonomia e a criatividade.
- Utilizar diferentes espaços além da sala de aula, pois, dessa maneira, você pode aplicar diferentes metodologias de forma lúdica, criativa e autônoma, favorecendo uma aprendizagem significativa.
- Utilizar revistas, jogos manuais ou tecnológicos, músicas, filmes, *podcasts*, imagens, entre outros materiais como auxílio na aprendizagem dos alunos, estimulando a audição, o tato e o sentido visual, considerando que o desempenho pode ser diferente para cada recurso utilizado.
- Fazer uso de recursos digitais como *sites*, aplicativos, mídias sociais e *blogs*, pois são ferramentas atrativas e facilitadoras para a educação. Ao propor o uso delas, você deve ser o mediador do processo de aprendizagem, garantindo a segurança e a integridade dos alunos.

Ao planejar a aula, é preciso refletir sobre as defasagens da turma, visando atender às necessidades dos alunos. Para isso, é necessário planejar sua aula com base nos objetivos educacionais que pretende alcançar. Portanto, é ideal que o planejamento seja flexível para que o aluno alcance progressivamente o nível de aprendizagem. Caso não progrida, é importante que tenha reforço escolar, apoio e atendimento individualizado.



O planejamento

Planejar, no contexto escolar, consiste em direcionar o objetivo do ensino à aprendizagem do aluno. É sempre um momento desafiador para o professor e para a escola, pois envolve processos administrativos, políticos, educacionais e burocráticos que visam aperfeiçoar o ensino.

Um bom planejamento precisa considerar o papel social da escola, a diversidade cultural, os aspectos sociais da comunidade e os princípios pedagógicos para auxiliar de maneira eficaz a prática docente. O planejamento não deve ser realizado somente no início do ano letivo, mas sim no decorrer de todo o ano, pois é necessário considerar as necessidades diárias da turma e a progressão da aprendizagem dos alunos.

Assim, é importante planejar suas aulas com intencionalidade pedagógica. Para isso, é necessário analisar todos os processos que ocorrem na sala de aula e, como disse o especialista em planejamento escolar Celso Vasconcellos, em entrevista à revista **Nova Escola** (2016), “planejar é antecipar ações para atingir certos objetivos, que vêm de necessidades criadas por uma determinada realidade, e, sobretudo, agir de acordo com essas ideias antecipadas”. Assim, você pode sempre reavaliar o planejamento ao longo do ano letivo, na intenção de atingir os objetivos propostos e desenvolver habilidades, conhecimentos e competências dos alunos.

O planejamento colabora para o estabelecimento da rotina em sala de aula. Ao planejar o ano escolar, a semana pedagógica, os projetos didáticos, os processos avaliativos e os planos de aulas, é importante considerar três aspectos essenciais.

- **Realidade:** um dos elementos importantes para o planejamento é a primeira avaliação que o professor faz da realidade da turma. Com base nessa avaliação, é possível conhecer o nível de aprendizado dos alunos para então determinar como será a prática docente.
- **Finalidade:** é preciso ter claro quais são os objetivos e as metas de ensino e como isso pode ser explorado ao longo do ano letivo.
- **Ação:** reavaliar suas ações sempre que possível, colocando em prática e ajustando os pontos definidos no planejamento.

Para planejar é preciso diálogo, uma vez que os interesses inerentes ao planejamento não são individuais, mas sim uma construção do coletivo escolar. Por meio dessa troca, são definidos os conteúdos, as estratégias didáticas, as metodologias, as propostas interdisciplinares, os recursos didáticos, entre outras ferramentas que sustentem o planejamento e garantam a organização diária para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.



Práticas pedagógicas



A avaliação

A avaliação é um instrumento para diagnosticar, analisar, sistematizar e orientar suas ações pedagógicas. Entende-se a avaliação como um diálogo contínuo entre professor e aluno, uma vez que, quando elaborada em concordância com o conteúdo ensinado, serve como critério qualitativo ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bonesi e Souza, a avaliação é definida como:

[...] um momento de repensar a prática pedagógica desenvolvida e a ela retornar com o intento de aperfeiçoá-la e aprimorá-la, de maneira que assegure a aprendizagem progressiva e contínua de saberes pelos alunos. [...]

BONESI, Patrícia Góis; SOUZA, Nadia Aparecida de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. p. 138. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

Dessa forma, professores e alunos participam do processo avaliativo do ensino, verificando as dificuldades, os erros e os acertos durante o percurso. Isso permite a você que tome decisões acerca do aprendizado dos alunos com base na identificação das dificuldades deles em aprender e, assim, tornar seu trabalho construtivo.

O ato de avaliar consiste em três formas de avaliação, e uma delas é a diagnóstica. Trata-se de uma sondagem do que os alunos conhecem sobre determinado conteúdo ou assunto e quais são as dificuldades que sentem na aprendizagem. Essa avaliação, em geral, costuma ser feita no início de qualquer processo, na iniciação ao conteúdo, do capítulo do livro ou de outras dinâmicas. O diagnóstico é um parâmetro para alinhar seu trabalho e aplicar conteúdos que permitem o desenvolvimento do aluno.

Também temos a avaliação formativa, que acontece durante todo o processo de ensino-aprendizagem e busca compreender e acompanhar o desenvolvimento do aluno para, então, orientá-lo em seu processo.

A Avaliação Formativa privilegia a observação do processo ensino e aprendizagem com a utilização de diversos instrumentos que podem ser utilizados para verificar o alcance dos objetivos almejados, o domínio do conhecimento, os avanços, as dificuldades em que o aluno necessita de uma nova abordagem. O erro é visto como parte integrante de uma caminhada e revela a necessidade interventiva para o aluno naquele determinado conteúdo ou em dado momento.

[...]

GAVASSI, Susana Lisboa. **Avaliação formativa**: um desafio aos professores das séries finais do ensino fundamental. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. p. 21.

Outra maneira é a avaliação somativa, que tem como finalidade avaliar as habilidades e competências que os alunos desenvolveram durante todo o processo de aprendizagem. É uma avaliação feita ao final de um ciclo, com o intuito de verificar resultados e, assim, proporcionar a reflexão e a tomada de decisões sobre suas práticas pedagógicas para que o ensino seja efetivo, sem o objetivo de classificar, mas de analisar o processo.

Todo e qualquer tipo de avaliação deve conter critérios e precisa ser apresentado aos alunos para eles poderem realizá-las, sem o propósito de classificar e excluir. Assim, os resultados do processo avaliativo devem ser analisados por você, devolvidos aos alunos e revisados com eles.

A qualidade do processo de ensino-aprendizagem também é analisada pelas avaliações de larga escala. Por isso, ao planejar todo o processo de ensino escolar, é preciso elaborar bem o planejamento e levar em consideração os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, as notas obtidas nas avaliações de larga escala anteriores e os resultados da aprendizagem do aluno, para assim promover e proporcionar ao ensino conteúdos e temáticas que ampliem o conhecimento dele e deem base para futuras avaliações educacionais de larga escala e avaliações escolares.

Nesta coleção, são sugeridas seções que podem ser utilizadas como ferramentas no processo de avaliação. A seção **Vamos começar**, por exemplo, sugere atividades para verificar os conhecimentos esperados dos alunos para o aprendizado ao longo do ano letivo, como uma avaliação diagnóstica. A seção **Organizando o aprendizado** apresenta atividades que incentivam os alunos a estruturar uma síntese das principais ideias vistas em cada capítulo, contribuindo para avaliar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando identificar e sanar possíveis defasagens na aprendizagem, como a avaliação formativa. Já a seção **Vamos concluir** é proposta ao final de todos os volumes para retomar os conteúdos estudados e auxiliá-lo a identificar possíveis defasagens na aprendizagem dos alunos ao final do ano letivo. Essa seção permite a eles que retomem os principais conteúdos estudados no livro por meio de atividades de diversos tipos, possibilitando que avaliem seu aprendizado e esclareçam as principais dúvidas, como uma avaliação somativa. Além desses momentos, neste manual, nas orientações específicas ao professor, são propostas atividades que têm como objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos, de acordo com o conteúdo que está sendo desenvolvido, colaborando para o processo de avaliação.

Além das avaliações, você pode realizar um acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, de maneira individual. Para isso, apresentamos a seguir sugestões para a estrutura de registros de acompanhamento para auxiliar no desenvolvimento deles, tanto em conteúdo como em atitudes e valores.

- Proposta para o acompanhamento dos conteúdos.

Registros avaliativos			
Aluno:	-	Turma:	-
Componente curricular:		-	
Habilidades da BNCC avaliadas	Nível de desenvolvimento		
	Sim	Não	Parcialmente
<ul style="list-style-type: none"> • EF09HI01: Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. 			
<ul style="list-style-type: none"> • EF09HI03: Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. 			
Objetivos avaliados			
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber os principais aspectos políticos, econômicos e sociais do Brasil na passagem do século XIX para o século XX. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o cotidiano dos afro-brasileiros após a abolição da escravatura. 			
Observações			

- Proposta para o acompanhamento de atitudes e valores.

Registros avaliativos			
Aluno:	-	Turma:	-
Componente curricular: -			
Desenvolvimento pessoal	Sim	Não	Às vezes
• É cooperativo em sala de aula?			
• Demonstra empatia com os colegas e demais pessoas?			
• Realiza as atividades com autonomia?			
• Participa de maneira colaborativa de atividades em grupo?			
• Participa das aulas com atenção?			
• É curioso e questionador?			
• Expressa-se de maneira objetiva?			
• Tem um bom convívio com as pessoas no ambiente escolar?			
Observações			

No caso específico do ensino de História, o professor pode verificar também como ocorreu a compreensão dos conceitos históricos, se o aluno conseguiu lidar ou interpretar fontes históricas se aproximando da metodologia da História, se ele contextualizou historicamente fenômenos e sujeitos, se compreendeu e valorizou a diversidade e se soube considerar a sequência e a simultaneidade temporal.

A autoavaliação

Refletir sobre o próprio desempenho é uma forma de se autoavaliar. Esse exercício é importante tanto para o aluno como para o professor, uma vez que considerar e reconhecer as falhas e os acertos é importante para que haja intervenções pedagógicas e gere responsabilidade no aluno sobre seu processo de aprendizagem.

A autoavaliação é um processo que garante tempo de qualidade às correções de atividades e conteúdos, pois se o aluno não corresponder aos objetivos da avaliação em determinado momento, no outro será preciso avaliar suas atividades com atenção. Assim, você vai se autoavaliar em sua organização, metodologia e estratégias avaliativas para garantir que o ensino seja efetivo.

O processo de autoavaliação é feito constantemente, pois a avaliação do processo desempenha um papel contínuo. Nesse sentido, acontece que todas as variações que podem acontecer no aprendizado do aluno são levadas em consideração para desenvolver uma melhor forma de apresentar os conteúdos em sala de aula.

[...]

Um processo contínuo de autoavaliação está no cerne da relação entre educadores e educandos. O estudante tenta aprender ou agir de determinada forma, mas não consegue. O professor sabe, muitas vezes, como ele poderia agir ou o que deveria aprender, mas sabe, também, que não adianta mostrar ou ensinar, porque ele deverá construir tais conceitos ou atitudes para que se constituam verdadeiramente em aprendizagens. Ambos desenvolvem processos reflexivos no sentido de buscar a melhor forma de prosseguir.

[...]

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 60.

Saber o que o professor pensa sobre o processo de aprendizagem é uma maneira de os alunos refletirem e tomarem consciência de sua autonomia e responsabilidade diante dos desafios da aprendizagem. Para fomentar a reflexão, você pode questionar os alunos em seus procedimentos e atitudes diante do desempenho em seu aprendizado, com perguntas como: “Considerando erros e acertos, em qual proporção aprendi o conteúdo?”; “As ideias compartilhadas em sala de aula foram proveitosas?”; “Qual é meu nível de compromisso com o processo de aprendizagem?”; “Em caso de dúvidas ou dificuldades em realizar uma tarefa, qual recurso utilizar como auxílio?”.

Com base nesses questionamentos, o aluno certamente transformará sua postura ao tomar consciência de seu papel diante da aprendizagem. Já você, ao analisar as respostas autoavaliativas, poderá propor a retomada do conteúdo, oferecer uma revisão por meio de um novo método ou utilizar recursos que auxiliem na aprendizagem do aluno, além de planejar a aula com base em dinâmicas e estratégias que ajudem no desenvolvimento dessa aprendizagem.



A competência leitora

De acordo com pesquisas recentes, uma parcela significativa dos brasileiros, apesar de saber ler e escrever, não consegue compreender textos mais extensos ou complexos, ou seja, não tem competência leitora de qualidade. Sabendo que a capacidade de apreender aquilo que se lê e observa é imprescindível para participar efetivamente da vida em sociedade, é importante que a escola possibilite aos alunos desenvolver estratégias de leitura contínua e atenta que os auxiliem a compreender e explorar mensagens, verbais ou não verbais, em diversos níveis de cognição. O fato de um aluno ser considerado alfabetizado não significa que ele consiga utilizar a leitura e a escrita como maneiras de se expressar.

Nesse sentido, a noção de competência leitora, especificamente, está ligada à prática de estratégias de leitura que possibilitem aos alunos explorar as mensagens (em textos, imagens, gráficos, formulários ou tabelas, por exemplo) em diversos níveis de cognição, o que viabiliza a interpretação e a compreensão para uma leitura mais crítica e autônoma, além da construção de novos saberes.

A prática da leitura é importante para ampliar o vocabulário dos alunos e, consequentemente, torná-los mais seguros para desenvolver suas habilidades de comunicação oral e escrita. Ao desenvolver a competência leitora, eles estabelecem mais facilmente relações entre os diversos assuntos que fazem parte de seu repertório cultural. Nesse sentido, é importante a criação de estratégias de leitura que permitirão aos alunos:

[...]

- Extrair o significado do texto, de maneira global, ou dos diferentes itens incluídos nele.
- Saber reconduzir sua leitura, avançando ou retrocedendo no texto, para se adequar ao ritmo e às capacidades necessárias para ler de forma correta.
- Conectar os novos conceitos com os conceitos prévios que lhe permitirão incorporá-los a seu conhecimento.

[...]

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão de texto no Ensino Fundamental e Médio. In: TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 36-37.

Além dos elementos citados, ao realizar a leitura o aluno pode desenvolver outras habilidades, como levantar hipóteses sobre o assunto, aprender a localizar informações, fazer inferências e argumentar.

Ao fazer uma leitura inferencial, o aluno interpreta um texto buscando compreender aspectos implícitos que possam auxiliá-lo a chegar às próprias conclusões. Essa estratégia possibilita ao leitor ir além do que leu, permitindo a ele a construção e/ou reconstrução do conhecimento por meio da interação e do diálogo com o texto.

A leitura também permite ao aluno obter informações sobre determinado assunto e identificar e conhecer diferentes opiniões e argumentos. Esses elementos vão auxiliá-lo a se expressar e argumentar, tanto de maneira oral como escrita.

Além da leitura, a escrita deve ser constantemente incentivada. A produção de textos incentiva os alunos a pensar criticamente e a refletir sobre aquilo que estão escrevendo.

[...]

Num mundo como o atual, em que os textos estão por toda a parte, entender o que se lê é uma necessidade para poder participar plenamente da vida social. Professores como você têm um papel fundamental nessa tarefa [...]. Independentemente de seu campo de atuação, você pode ajudar os alunos a ler e compreender diferentes tipos de texto, incentivando-os a explorar cada um deles. Pode ensiná-los a fazer anotações, resumos, comentários, facilitando a tarefa da interpretação. Pode, enfim, encaminhá-los para a escrita, enriquecida pelos conhecimentos adquiridos na exploração de livros, revistas, jornais, filmes, obras de arte e manifestações culturais e esportivas.

[...]

RATIER, Rodrigo. O desafio de ler e compreender em todas as disciplinas. **Nova Escola**, São Paulo, Abril, 12 jan. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1535/o-desafio-de-ler-e-compreender-em-todas-as-disciplinas/>. Acesso em: 31 maio 2022.

Para auxiliar no processo de formação de leitores autônomos com base na leitura de textos e imagens, é importante selecionar temas relevantes e interessantes à faixa etária dos alunos, escolher textos verbais com vocabulário e extensão adequados, apresentar ao aluno o objetivo das leituras e orientar como a leitura deverá ocorrer: silenciosamente, guiada, em grupo etc.

Ao longo desta coleção, o desenvolvimento da competência leitora é constantemente estimulado por meio da utilização de recursos textuais e imagéticos diversificados, aumentando a autonomia dos alunos e tornando-os sujeitos mais ativos no próprio aprendizado. Para favorecer a análise desses recursos, são propostas questões de interpretação no livro do aluno, além de sugestões de questões de análise nas orientações ao professor. No campo da História, a competência leitora é imprescindível para a interpretação das fontes históricas e a sistematização e organização das ideias históricas em forma de escrita.

[...]

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. [...]

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988. p. 173.



Metodologias ativas

A prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, diferentes tipos de ações necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor. Muitas dessas práticas abrem caminho para refletir sobre a dimensão criativa de sua atividade em sala de aula.

No contexto das práticas metodológicas há estratégias ativas, que podem ser aplicadas em sala de aula e que buscam desenvolver a autonomia e o protagonismo dos alunos em sua trajetória educativa.

No ambiente escolar, a metodologia ativa é um processo educacional que encoraja os alunos a ter uma postura ativa e responsável diante da aprendizagem.

Podemos citar como principais características das metodologias ativas:

- o aprendizado por meio de situações e problemas reais;
- o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem;
- o professor como guia/orientador;
- um ambiente mais dinâmico, integrando lazer e estudo.

Nesta coleção, serão propostas atividades nas quais se sugere o uso das seguintes metodologias ativas.

Escrita rápida (*Quick writing*)

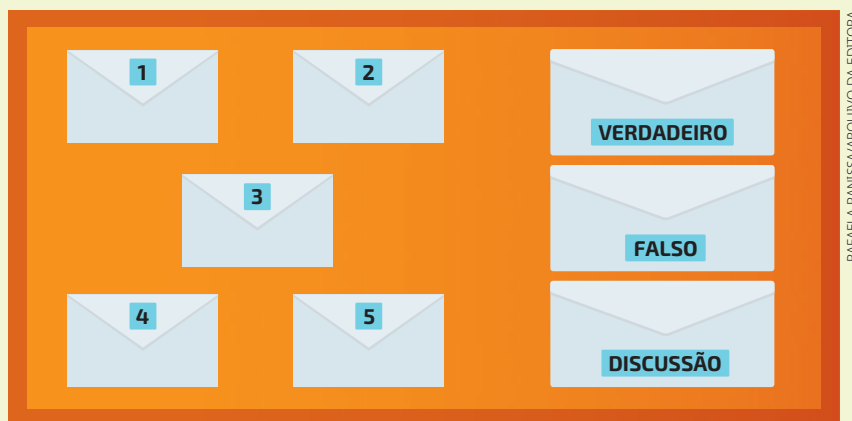
Essa estratégia consiste em fazer que os alunos escrevam rapidamente, em no máximo 5 minutos, uma resposta a uma pergunta ou uma frase curta. Essa proposta oferece aos educadores a oportunidade de avaliar o raciocínio dos alunos e a fluência na escrita.

Para trabalhar a escrita rápida, sugere-se definir o conteúdo ou o tema a ser estudado. Na sequência, é entregue um pedaço de uma folha de papel sulfite para cada aluno, com uma pergunta sobre o que foi estudado, e solicitado a eles que escrevam a resposta, disponibilizando no máximo 5 minutos para essa escrita. Em seguida, são recolhidos os papéis, que são fixados na lousa para com a turma as produções, discutindo a compreensão dos alunos a respeito do conteúdo.

Jogo pedagógico • verdadeiro, falso ou discussão

O jogo pedagógico busca propor desafios que expandam o conhecimento e incentivem o interesse por meio de uma atividade lúdica, promovendo o engajamento entre os alunos. Essa é uma estratégia valiosa no processo de educação porque, além do aspecto cognitivo, busca promover a interação social, o desenvolvimento da argumentação e a apropriação de regras sociais.

Essa estratégia pode ser realizada utilizando tabuleiros. Nesses tabuleiros devem estar colados oito envelopes, organizados como na imagem a seguir.



Fonte: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 74.

Nos envelopes numerados, você vai inserir questões para serem respondidas pelos alunos e que tenham como respostas as alternativas: “verdadeiro” ou “falso”. Em cada envelope, podem ser inseridas de duas a quatro questões.

Para realizar a atividade, organize a turma em grupos e entregue um tabuleiro e um dado para cada um deles. Cada aluno deverá jogar o dado e tirar uma questão do envelope com o número sorteado. Caso caia no número seis, ele perderá a vez. Após responder à questão, deverá colocá-la no envelope correspondente à resposta dada. Caso não consiga responder, poderá pedir ajuda aos demais colegas, mas se ninguém conseguir ajudar a pergunta deverá ser inserida no envelope “discussão”.

Ao terminar as questões, você pode entregar um gabarito para que cada grupo verifique o que acertou. Vence o grupo que tiver a maior quantidade de acertos. Ao final, converse com a turma sobre as questões que não foram respondidas para que não haja dúvidas no aprendizado do conteúdo. É importante destacar que, por mais que envolva estratégias lúdicas, o objetivo principal dessa proposta não é a competição, e sim o aprendizado dos alunos.

Encenação (Role-play)

Estratégia conhecida como **encenação** ou **jogo de papéis**, envolve um conjunto de simulações e/ou encenações a respeito de um tema ou evento específico, podendo condizer ou não com a realidade. Em sala de aula, esse recurso pode ser utilizado para fomentar um maior engajamento dos alunos sobre os conteúdos desenvolvidos, promovendo ainda mais eficácia no processo de aprendizagem.

Para aplicar essa estratégia em sala de aula, considere algumas ações, como as descritas a seguir.

- **Planejamento:** é apresentado para a turma o tema ou o assunto que será explorado, como será realizada a atividade e de que maneira se organizarão os grupos.
- **Preparação:** cada grupo deverá organizar a apresentação, que deve ser feita da maneira mais espontânea possível. Para isso, é preciso elaborar o roteiro e o texto, atribuir funções aos seus integrantes e dividir os papéis, pensando em um cenário e em acessórios que contextualizem a dramatização.

- **Apresentação:** cada grupo deverá encenar para a turma o tema definido.
- **Avaliação:** você avalia as apresentações dos alunos e analisa a construção do conhecimento.

Instrução por pares (*Peer instruction*)

A aprendizagem por pares ocorre por meio do trabalho em duplas, promovendo a troca de ideias entre os alunos, a disponibilidade de escuta e a reflexão em conjunto. Sugerem-se os seguintes procedimentos para o desenvolvimento dessa metodologia.

- **Parte inicial:** é feita uma apresentação introdutória sobre o conteúdo para a turma, de no máximo 20 minutos, e na sequência entregue um questionário para ser respondido de maneira digital ou impressa.
- **Desenvolvimento:** momento da correção dos questionários e, de acordo com o índice de acertos da turma, de prosseguimento à atividade da seguinte maneira:

Menos de 30% de acertos

Retomada da explicação, utilizando outras estratégias de ensino, e nova aplicação do questionário.

De 30% a 70% de acertos

A turma será organizada em duplas, formadas por alunos de diferentes níveis de aprendizado. As duplas deverão conversar sobre o conteúdo, para que um colega auxilie a melhorar o aprendizado do outro. Em seguida, nova aplicação do questionário.

Acima de 70% de acertos

A turma faz uma síntese do conteúdo estudado e você dá continuidade à aula.

Timeline

Essa estratégia tem como objetivo a construção de uma linha do tempo com datas e períodos temporais, utilizando desenhos, imagens e gráficos e, quando possível, recursos digitais. A proposta da atividade pode ser realizada individualmente ou em grupos. Dessa forma, os alunos devem produzir a linha do tempo de acordo com o conteúdo discutido em sala de aula e sob sua orientação.

No término da dinâmica, os alunos podem apresentar a linha do tempo, contando os fatos históricos de modo cronológico. Aproveite para avaliar as noções temporais desenvolvidas por eles, retomando aspectos fundamentais do conhecimento histórico.

Sala de aula invertida

A sala de aula invertida consiste em sugerir ao aluno projetos ou pesquisas sobre o conteúdo antes do trabalho efetivo sobre o tema em sala de aula. Assim, é proposto um tema ou assunto, que deverá ser pesquisado por meio de diferentes recursos, digitais ou impressos, e combinados com os conhecimentos prévios e as estratégias de estudo de cada aluno.

Essa metodologia permite o compartilhamento de saberes e o desenvolvimento da habilidade de síntese. Ao aluno, cabe a responsabilidade pela busca do conhecimento intro-

utório, enquanto os estágios mais avançados são norteados por você e pelo grupo, o que torna o processo mais dinâmico e participativo.

[...]

O importante para inverter a sala de aula é engajar os alunos em questionamentos e resolução de problemas, revendo, ampliando e aplicando o que foi aprendido *on-line* com atividades bem planejadas e fornecendo-lhes *feedback* imediatamente.

Há muitas formas de inverter o processo de aprendizagem. Pode-se começar por projetos, pesquisa, leituras prévias e produções dos alunos e depois promover aprofundamentos em classe com a orientação do professor. [...]

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.).

Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 14.

No dia determinado, em sala de aula, os alunos apresentam suas descobertas e conclusões. Alguns dos pontos fortes dessa metodologia são:

- possibilidade de acompanhar atentamente as dificuldades individuais;
- aumento do engajamento e da autonomia;
- tempo para o diálogo e a interação;
- melhora no desempenho dos alunos.

Caminhada na galeria (*Gallery walk*)

Por meio dessa prática, os alunos desenvolvem e exercitam competências e habilidades importantes, como trabalho em equipe e organização, favorecendo ainda o uso de habilidades como análise, avaliação e síntese. Ela beneficia também a aprendizagem social e cognitiva.

Nessa atividade, os alunos, em duplas ou em grupos, são incentivados a resolver uma tarefa – pesquisar determinado tema ou assunto e apresentá-lo por meio de uma exposição de cartazes – em uma perspectiva semelhante à utilizada pelos artistas quando expõem os seus trabalhos em uma galeria.

Após a produção do cartaz e a organização da exposição, cada dupla ou grupo pode, por meio de um rodízio, apresentar seu trabalho e conhecer a produção dos demais colegas. Ao final, é realizada uma avaliação coletiva sobre o desenvolvimento da atividade.

Debate

O debate é um recurso eficaz que valoriza a pluralidade de ideias e o confronto de diferentes pontos de vista entre alunos e professores. Por meio dele, o aluno aprende a expor suas opiniões e a desenvolver sua capacidade argumentativa e seu pensamento lógico.

Antes de iniciar o debate, você pode realizar uma introdução ao tema e propor pesquisas sobre os conteúdos. Dependendo do tema do debate, a turma pode ser organizada de acordo com os pontos de vista que estão sendo confrontados.

Depois, a turma pode ser organizada em três grupos: um que seja composto por integrantes a favor do tema, o outro por quem é contra e o último pela plateia – as pessoas que vão acompanhar o debate. Cabe a você mediar a discussão, valorizando a participação de todos e o confronto democrático e respeitoso de ideias. Além disso, é fundamental que os argumentos apresentados no debate estejam de acordo com os princípios dos direitos humanos.

Pensar-conversar-compartilhar (*Think-pair-share*)

Essa é uma estratégia de aprendizagem cooperativa que apresenta três etapas: tempo para pensar, tempo para compartilhar com um colega e tempo para compartilhar com um grupo maior.

Realizada em pares, essa estratégia possibilita a interação dos alunos, uma vez que eles deverão pensar em conjunto (em duplas e em grupo), já que a troca de ideias e informações é essencial para seu desenvolvimento.

Cabe a você apresentar uma situação-problema por meio de perguntas ou indicar a leitura de um texto, e cada aluno terá um tempo para pensar e registrar a resposta ou fazer anotações no caderno.

Na sequência, é preciso escolher os pares para iniciar a apresentação das ideias sobre o tema. Os alunos devem ter a oportunidade de conversar entre si, e o diálogo deve ser mediado para que possíveis dúvidas sejam esclarecidas. Ao final, as duplas compartilham suas conclusões e conversam sobre o tema com o grupo para que você possa avaliar o entendimento da turma sobre o assunto.

É possível tornar a experiência ainda mais rica por meio da utilização de outros recursos que possam contribuir para o aprofundamento da discussão, como vídeos, charges e propagandas.

Mapa mental

A proposta principal do mapa mental é que os alunos registrem informações graficamente de modo que facilite a compreensão de conceitos e a análise de conexões entre os assuntos. No contexto de sala de aula, o mapa mental contribui para o apoio visual e a associação de conteúdos, facilitando a revisão e a sistematização do aprendizado.

Oriente os alunos a escrever o tema principal no centro de uma folha do caderno ou de uma folha de papel sulfite, como tópico central. Eles podem escrever definições e criar desdobramentos que se relacionem ao conteúdo. Explique a eles que essas ramificações são consideradas subtópicos, vinculados ao conceito inicial.

Dependendo dos recursos disponíveis, os alunos podem produzir os mapas mentais de maneira digital ou impressa.

Quiz

O *quiz* é uma estratégia pedagógica de verificação de conhecimentos sobre determinado assunto, que pode ser realizada por meio de fichas impressas ou utilizando dispositivos eletrônicos que facilitam a propagação e o controle de respostas.

Pode ser composto de um conjunto de quatro ou cinco questões com respostas no formato de alternativas, tendo somente uma delas correta. Você pode solicitar aos alunos que respondam às questões em determinado tempo.

O *quiz* permite que os alunos se autoavaliem, mensurando seus pontos fortes e fracos em cada componente curricular e retomando as respostas incorretas para corrigi-las. Além disso, possibilita melhor organização dos conhecimentos adquiridos e compartilhamento de conhecimentos entre os alunos.

Seminário

Essa metodologia pode ser realizada tanto de maneira individual como em grupo. O seminário é uma estratégia de apresentação de conteúdos a um público específico. Os alunos podem recorrer a recursos diversos, como imagens, textos, gráficos, tabelas e material audiovisual.

No contexto de sala de aula, o seminário deve ser organizado com antecedência e o autor ou grupo deve desenvolver uma pesquisa detalhada acerca do tema que será abordado.

Podemos citar três pontos principais para a elaboração de um seminário:

- pesquisa, que deve ser orientada por você;
- preparação do roteiro, com a definição da introdução, do desenvolvimento e da conclusão;
- se o seminário for realizado em grupo, deve-se definir cada aluno que ficará responsável por um dos trechos da apresentação.

Também é importante observar a participação dos alunos em todas as etapas e incentivá-los sempre que necessário, por meio de questionamentos que os levem a pensar no assunto e/ou fazendo acréscimo de informações relevantes a respeito do trabalho da turma.

Tempestade de ideias (*Brainstorming*)

Essa estratégia deve ser realizada em grupo e é caracterizada pela geração espontânea de ideias sobre determinado problema ou assunto.

Uma das grandes vantagens dessa estratégia é a valorização da pluralidade de ideias e da diversidade de pensamento. Como o objetivo é gerar um grande volume de hipóteses e propostas, essa técnica se baseia em explorar o potencial criativo dos alunos para refletirem em conjunto de modo espontâneo.

Essa atividade permite também a troca de informações, o trabalho em equipe, a reflexão e a tomada de decisão. Para realizá-la em sala de aula, apresente o tema ou a situação-problema para a turma. A partir desse momento, os integrantes de cada grupo podem escrever ou verbalizar a maior quantidade possível de ideias espontâneas que vierem à mente em relação à problemática.

Durante a atividade, essas ideias podem ser registradas em uma cartolina ou em uma folha de papel *kraft*. Ao final, proponha uma avaliação da atividade, verificando pontos positivos e negativos de seu desenvolvimento.



Pensamento computacional

A expressão **pensamento computacional** foi usada pela primeira vez por Seymour Papert, em 1980, mas seus estudos são mais antigos, tendo início durante os anos 1950, nos Estados Unidos.

Podemos chamar de pensamento computacional a habilidade de instigar conhecimentos para a solução de problemas a partir dos fundamentos relacionados à computação. Por meio dele, é possível encontrar soluções criativas para questões que se relacionam não somente com a tecnologia, mas a todas as áreas do conhecimento.

O pensamento computacional é constituído de quatro pilares.

Decomposição

Habilidade que consiste em dividir um problema complexo em partes menores, podendo visualizar soluções que não enxergávamos ao analisar o todo.

Abstração

Habilidade que seleciona e prioriza os elementos relevantes para solucionar um problema, promovendo uma análise mais crítica e detalhada do objeto de pesquisa.

Reconhecimento de padrões

Habilidade que desenvolve o espírito pesquisador, pois para solucionar problemas é preciso buscar padrões e similaridades, auxiliando assim a solucioná-los com mais rapidez e eficácia.

Algoritmo

Habilidade relacionada à criação de etapas e para a resolução de um problema até que se obtenha o resultado desejado.

No contexto de sala de aula, além de promover o engajamento e o entusiasmo dos alunos na construção do conhecimento, o pensamento computacional corrobora para o desenvolvimento de outras habilidades, como as exemplificadas a seguir.

- **Autonomia:** a partir do momento em que o aluno passa a refletir e a tomar decisões ao realizar atividades práticas, deixa o lugar de receptor passivo e se torna protagonista de sua aprendizagem e da construção do conhecimento.
- **Criatividade:** ao realizar as atividades, o aluno é incentivado a buscar soluções de problemas de diferentes maneiras.
- **Pensamento lógico:** auxilia a pensar e solucionar problemas de forma lógica, criando etapas e buscando respostas adequadas tanto para problemas de cunho científico como para questões do cotidiano.
- **Interdisciplinaridade:** diversas áreas do conhecimento podem ser acionadas simultaneamente para auxiliar na solução dos problemas propostos.
- **Preparação para o futuro:** as habilidades desenvolvidas pelo pensamento computacional ultrapassam os limites da escola e podem ser utilizadas e valorizadas na vida pessoal e no mercado de trabalho.
- **Alfabetização digital:** auxilia na compreensão e utilização de diferentes recursos digitais, *softwares*, internet, entre outros.

Algumas opções práticas de utilização do pensamento computacional em sala de aula são:

- promover atividades relacionadas à área de programação e robótica por meio de jogos, por exemplo;
- utilizar princípios e conceitos ligados à tecnologia, produzindo, por exemplo, *podcasts*;
- computação desplugada, que consiste em atividades fora do mundo virtual que simulam tarefas de computador, como a análise de dados e a resolução de problemas.
- computação plugada, ou seja, atividades que utilizam ferramentas tecnológicas e digitais, por exemplo, ambientes virtuais de aprendizagem.

Nesta coleção, o pensamento computacional é desenvolvido por meio de atividades que envolvem o desenvolvimento do raciocínio lógico, a resolução de problemas, a realização de pesquisas e a análise de dados, preparando o aluno para buscar soluções propositivas e criativas de modo sistêmico.

Práticas de pesquisa

O ato de pesquisar é fundamental para o processo de aprendizagem. Nesta coleção, em alguns momentos, os alunos são orientados a realizar pesquisas, que podem ser individuais, em duplas ou coletivas. Para que a pesquisa escolar obtenha resultados satisfatórios, existem alguns elementos importantes que precisam ser considerados.

No contexto de sala de aula, a prática de pesquisa encoraja o desenvolvimento de habilidades e competências que vão nortear o aluno na solução de problemas. Portanto, ao inserimos essa prática no cotidiano escolar, incentivamos os alunos a desenvolver a curiosidade e o interesse, além de torná-los protagonistas da construção do conhecimento.

A internet, por exemplo, é um recurso muito utilizado entre os jovens para pesquisar. Contudo, esse procedimento deve ser feito de forma orientada e cuidadosa, obedecendo aos critérios éticos e responsáveis. Nesse sentido, é necessário promover a cidadania digital em sala de aula, para garantir o uso responsável da tecnologia. É importante também estar por perto quando o aluno utilizar a rede ou sugerir recursos adequados à sua faixa etária.

Nesta coleção, serão propostas algumas noções introdutórias de práticas de pesquisa aos alunos. Apresentamos, a seguir, algumas orientações sobre cada uma delas.

Revisão bibliográfica

Revisão bibliográfica é a sistematização das pesquisas e discussões teóricas sobre determinado tema. Ela tem de ser baseada em fontes confiáveis, que devem ser referenciadas ao final do trabalho.

Para iniciar a revisão bibliográfica, deve-se delimitar de forma objetiva o tema a ser investigado e, a partir de então, definir palavras-chave ou marcadores de busca para iniciar a consulta, em meios digitais ou impressos.

Para esse trabalho, algumas questões podem ser consideradas em relação às fontes:

- A bibliografia levantada é suficiente para as questões e/ou os problemas relacionados ao objeto de pesquisa?
- Foram pesquisados os principais autores e as fontes mais importantes sobre o tema?
- Foram pesquisados diferentes tipos de fontes?
- Os autores pesquisados se relacionam com o tema de formas variadas?

Análise documental

A análise documental é um instrumento que visa aprofundar os conhecimentos do pesquisador sobre determinado documento ou produção cultural. No contexto da sala de aula,

os alunos vão se aprofundar na análise de dados e informações apresentados por determinada fonte, fazendo a interpretação dos recursos e verificando seu contexto de produção e as intencionalidades dos autores.

A análise documental tem início com a coleta e o estudo de materiais e, à medida que o pesquisador encontra essas informações, passa a elaborar a percepção do fenômeno, sempre se pautando pelas especificidades do material obtido.

Por meio dessa técnica, podemos compreender a conjuntura histórica, social e cultural de uma comunidade em determinado recorte temporal, esclarecendo, por exemplo, tradições, comportamentos, hábitos e costumes.

As fontes para a análise documental não necessariamente precisam ser documentos escritos ou antigos, elas podem ser contemporâneas, além de filmes, vídeos, mapas, entre outros recursos.

Construção e uso de questionários

Questionários são um conjunto de questões que visa esclarecer ao pesquisador aspectos de determinada situação-problema a ser investigada.

O uso de questionários proporciona um trabalho articulado com o componente curricular de Língua Portuguesa. Ao elaborar um questionário, deve-se usar frases simples, evitar termos técnicos e utilizar perguntas curtas contendo apenas uma única questão.

É preciso, ainda, buscar sempre o uso de questões neutras, que não induzam as respostas dos entrevistados. Para a criação de um questionário eficiente, sugerem-se algumas diretrizes:

- planejar o que vai ser questionado;
- formular as perguntas para obter as informações necessárias;
- definir o texto, a ordem das perguntas e o aspecto visual do questionário;
- testar o questionário, utilizando uma pequena amostra, em relação a omissões e ambiguidades;
- caso necessário, corrigir o problema e fazer um novo pré-teste.

A escolha do formato das respostas relaciona-se diretamente com os objetivos da pesquisa. Elas podem ser abertas, de múltipla escolha ou dicotômicas (sim/não, concordo/discordo etc.).

Estudo de recepção

Os estudos de recepção têm como objetivo analisar como determinados setores da sociedade interpretam, absorvem, vivenciam e se relacionam com produções midiáticas, artísticas e culturais. Essa ferramenta de pesquisa propõe uma abordagem diferenciada dos meios de comunicação, sob a ótica dos processos de interação social.

Ao refletirmos sobre a comunicação sob a luz da recepção, passamos a compreender melhor o papel dos meios de comunicação na sociedade contemporânea e suas influências no dia a dia dos grupos sociais, em diferentes culturas e comunidades.

No contexto da sala de aula, o estudo de recepção pode ser proposto em atividades que busquem desenvolver pesquisas relacionadas às análises de obras de arte, filmes, progra-

mas de TV, telenovelas, músicas, videoclipes, programas de rádio, moda, dança, cinema, teatro, entre outros produtos da indústria cultural. Essa é uma metodologia que pode se apropriar de ferramentas como entrevista, questionário e observação dos participantes para pesquisar o que diz o público.

Observação, tomada de nota e construção de relatórios

Observação

Na observação ativa ou participante, o pesquisador analisa criticamente determinada situação ou contexto histórico-social com o objetivo de elaborar uma investigação científica.

É por meio da observação atenta que o pesquisador poderá identificar problemas, analisar relações e compreender conceitos, desvendando respostas e *insights* que dificilmente encontraria somente com base em entrevistas ou outros instrumentos de pesquisa.

Tomada de nota

A tomada de nota pode ser realizada concomitantemente à observação ou ao término dela e é uma ferramenta indispensável na observação participante, pois consiste no registro escrito de tudo o que foi observado pelo pesquisador.

Ao realizar a tomada de nota, alguns procedimentos são fundamentais:

- registrar de forma objetiva e sucinta os fenômenos, selecionar informações e reformulá-las com as próprias palavras;
- sintetizar a informação por meio de termos (verbos e substantivos) suficientemente expressivos;
- organizar de forma hierarquizada a informação, empregando marcadores como título, subtítulo, diferenciação de margens, esquemas etc.

Construção de relatórios

Relatório é um gênero textual utilizado como ferramenta nos mais diversos campos do conhecimento, com o objetivo de divulgar os resultados de um estudo.

Por meio da construção de um relatório pode-se avaliar, expor e sintetizar questões referentes à produção de conhecimento, associando teoria e práxis e apresentando de maneira sequencial e detalhada as ações e conclusões do pesquisador.

Em sua elaboração, é imprescindível desenvolver uma linguagem objetiva e acessível, que poderá ser complementada pela exposição de imagens, gráficos, tabelas, dados estatísticos etc.

Apresentamos, a seguir, o passo a passo que pode ser sugerido aos alunos no momento de propor a composição de um relatório.

- Cabeçalho: informações como o nome da instituição, o(s) autor(res) do texto, a data de produção e o assunto.
- Título: objetivo e referente ao tema.
- Objetivos: gerais e específicos da produção do relatório.
- Introdução: apresentando de modo geral o que será relatado.

- Desenvolvimento: exposição de dados e informações oriundos das observações e dos trabalhos realizados, assim como descrição dos métodos e instrumentos utilizados. Exposição de teorias e autores que fundamentaram as afirmações realizadas.
- Conclusão: exposição dos resultados alcançados ou pretendidos e seus possíveis desdobramentos.
- Referências bibliográficas: indicação das fontes de informação utilizadas na pesquisa.
- Anexos: recursos ilustrativos, por exemplo, fotografias, gráficos e tabelas, que podem ou não ser essenciais para a compreensão do assunto.

Entrevistas

A entrevista é uma importante técnica para coletar dados subjetivos de forma qualitativa. Por meio dela, é possível observar e analisar os problemas sob a ótica dos próprios sujeitos que são o objeto de pesquisa, nos levando a uma maior compreensão de determinados fenômenos.

Dependendo do tipo de entrevista, os roteiros podem ser elaborados de duas maneiras.

- Estruturados: o roteiro apresenta perguntas predeterminadas, que são seguidas à risca durante a entrevista.
- Semiestruturados: o roteiro é elaborado de forma mais livre, combinando perguntas definidas com perguntas espontâneas que podem surgir durante a entrevista.

As formas de conduzir uma entrevista vão se adequar de acordo com a área e o tema de pesquisa. Alguns aspectos devem ser considerados na elaboração e condução de uma entrevista, como os exemplos a seguir.

- Delimitação dos objetivos da entrevista.
- Contextualização e definição das especificidades do objeto de pesquisa.
- Seleção das pessoas que serão entrevistadas.
- Organização de um roteiro com as perguntas a serem realizadas.
- Adequação de linguagem.
- Apresentação do pesquisador ao(s) entrevistado(s) antes de iniciar a entrevista.
- Explicação sobre o motivo da entrevista.
- Atenção às linguagens gestuais do(s) entrevistado(s) durante a(s) entrevista(s).
- Respeito às histórias e narrativas contadas pelo(s) entrevistado(s).
- Fidelização às falas do(s) entrevistado(s) ao registrar ou transcrever a(s) entrevista(s).

Análise de mídias sociais

Podemos considerar a análise de mídias sociais uma metodologia de pesquisa que promove a investigação das estruturas que conectam indivíduos ou unidades sociais e, ainda, como esse contexto influencia comportamentos, ideologias, hábitos e atitudes.

A análise de mídias sociais utiliza-se de algum tipo de métrica para mensurar dados e permite saber se os objetivos esperados estão sendo alcançados. Duas métricas interessantes de serem analisadas são o alcance, que mensura de que forma um conteúdo está sendo distribuído, e o engajamento, que considera a quantidade de *likes*, compartilhamentos e comentários das publicações.

Ao propor uma análise de mídias sociais, é importante que se compreenda as diferenças entre mídia social e rede social. A primeira tem o objetivo de divulgação de informações, enquanto as redes sociais são plataformas de interações sociais.

Para trabalhar com a análise de mídias sociais no contexto de sala de aula, é possível seguir algumas etapas.

- Primeiro, deve-se analisar o tipo de dado que será pesquisado. Os alunos podem, por exemplo, verificar como foi o alcance de uma campanha de conscientização que propuseram na internet.
- Depois, inicia-se a etapa de coleta de dados, que deve ser realizada de acordo com a plataforma escolhida para análise. Existem redes sociais, por exemplo, que disponibilizam uma ferramenta própria que concentra informações sobre as métricas ou o engajamento.
- Após a coleta de dados, deve-se iniciar a etapa de análise deles, geralmente por meio da construção de tabelas e gráficos.



Recursos didáticos

Em meio ao contexto de ensino-aprendizagem, é clara a informação de que aulas exclusivamente expositivas não despertam interesse, pois cansam os professores, que assumem a prática de falar sem cessar, assim como os alunos, que permanecem unicamente como ouvintes. Diante dessa compreensão, o uso de diferentes recursos didáticos passou a ser essencial nas aulas, já que, quando bem utilizados, despertam interesse, motivam a interação e ajudam na construção de conhecimento e verificação de teorias, por exemplo. O contexto escolar já não se faz como antigamente, e recursos tecnológicos também têm sido vistos como essenciais para despertar o interesse dos alunos.

Pensando na importância que os recursos didáticos assumiram em meio às aulas, alguns são citados a seguir, com sugestões de como fazer uso de cada um deles.

Artes gráficas e literatura

A leitura de imagens é uma prática que precisa ser trabalhada constantemente com os alunos. Fazer a interpretação delas permite associar a forte representação que tem com a teoria que se estuda, por exemplo. No material didático, é possível observar diferentes ramificações desse recurso, como fotografias, obras de arte, esquemas, ilustrações, infográficos e gráficos. Como sugestão de trabalho com esses recursos, é interessante chamar a atenção para alguns itens, como: para quem foi produzido, em que período, técnicas utilizadas e qual mensagem procurou passar.

Além do contexto imagético, o textual tem sua relevância. Sobre esses recursos, entre tantas possibilidades, citamos aqui a literatura, que traz em sua bagagem a criatividade, a imaginação e a necessidade de comunicação em forma de registro. Ter e trabalhar com as informações que caracterizam a obra, como quem a escreveu, para quem o fez e com qual finalidade, deve ser algo trabalhado e explorado junto aos alunos. Dinâmicas que proporcionam trabalhar diferentes momentos de leitura e variedade nas maneiras de explorar o texto são sempre bem-vistas para tirar o melhor proveito possível da literatura.

Jornais e revistas

Jornais e revistas são recursos didáticos que proporcionam grande benefício quando utilizados em sala de aula. Explorar esses materiais permitirá aos alunos ler, interpretar, selecionar, sintetizar e organizar para compreender. São habilidades que, por consequência, possibilitam aos alunos fazer descobertas, associações, diferenciar fontes confiáveis das *fake news* e, por fim, construir conhecimentos pautados em referências sólidas.

Ambos os recursos, jornais e revistas, devem ser utilizados de maneira a sempre motivar os alunos a expor suas ideias, opiniões e até mesmo sentimentos. O objetivo de fazer uso desses materiais pode suprir a ocasião para fundamentar determinado tema, assunto ou situação-problema e, ainda, transcender as intencionalidades, como conhecer a estrutura dos materiais e as diferentes formas de se comunicar. Uma sugestão de condução para o uso de jornais é solicitar à turma que leia, interprete e descreva tudo o que compõe esse recurso. O mesmo pode ser feito com as revistas, diferenciando a quais públicos costumam ser direcionadas.

Tecnologia

A tecnologia assumiu um papel de grande relevância nos dias atuais. Pensar que uma aula pode ser vista em horários conciliados à disponibilidade dos indivíduos, reuniões podem ser feitas em tempo real entre pessoas que estão a quilômetros de distância e conteúdos ou outras informações podem ser acessados a qualquer instante permite vislumbrarmos o que a tecnologia tem feito favoravelmente a nós.

O uso da tecnologia com os alunos é uma maneira diferente de proporcionar interação, autonomia, troca de informações e de experiências entre eles, além de socializar as estratégias de estudo que podem auxiliar a compreender o conteúdo, o tema, o assunto ou a situação-problema. Não menos importante é a relação de proximidade estabelecida entre professores e alunos, um auxiliando o outro na construção de conhecimentos relacionados a conteúdos ou à informática. É importante esclarecer que a tecnologia em sala de aula não reduz o papel da instituição escolar, tão menos do professor, mas vem para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

Aos providos de tal conhecimento tecnológico, trata-se de uma oportunidade para uso constante. Aos não tão conhecedores, lança-se o desafio para se manter em formação contínua.

Nesta coleção, sugestões de como fazer uso dos recursos multimidiáticos e multimodais são dadas no decorrer de comentários explicativos. Aproveitar essas ferramentas, relacionando-as a assuntos de interesse da cultura juvenil, é uma forma de se apropriar de um campo da educação rico, significativo e, por vezes, prazeroso para os alunos. Vale esclarecer que outros recursos, como programas de televisão, filmes, pinturas, esculturas, histórias em quadrinhos, literatura, jornais, revistas ou trechos de livros paradidáticos permitem enriquecer e avançar em sua prática docente.



Proposta teórico-metodológica da coleção



Concepção de História

A produção historiográfica passou por profundas transformações ao longo do século XX. Grande parte dessas mudanças foi desencadeada pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, que em 1929 fundaram uma revista de debates historiográficos chamada **Annales d'Histoire Économique et Sociale**. Nesse periódico, que ficou conhecido como revista dos **Annales**, eram publicados textos que propunham uma aproximação da História com os campos de estudos econômicos e sociais.

A repercussão dessas propostas deu origem a um debate entre estudiosos que ficou conhecido como Escola dos *Annales*, cuja proposta era um modelo contrário a diversos preceitos do que se convencionou chamar de História tradicional, em voga desde o século XIX, praticada por historiadores metódicos, muitos deles considerados positivistas.

A corrente filosófica positivista, surgida na França na primeira metade do século XIX, afirmava que o conhecimento só poderia ser alcançado por meio de métodos científicos capazes de comprovar a verdade. Assim, no caso da História, eles entendiam que a tarefa era apenas verificar a exata ocorrência dos fatos. Os positivistas acreditavam que, desse modo, chegava-se a uma verdade plenamente neutra e objetiva e que somente os avanços científicos garantiriam o progresso da humanidade.

Influenciados pelo positivismo, os historiadores metódicos tinham a pretensão de construir uma História baseada no cientificismo, acreditando ser possível chegar a um modelo de verdade que evitasse completamente a presença da subjetividade. Havia uma ampla preferência por documentos escritos oficiais, sendo a produção historiográfica, consequentemente, dominada pela História política factual, contada pela perspectiva das classes dirigentes. Esses estudiosos consideravam que a História era uma ciência que devia se dedicar exclusivamente à investigação de um passado remoto, não admitindo analisar períodos mais recentes, pois estes estariam sujeitos à interferência das paixões, o que impossibilitaria alcançar o grau de objetividade necessário para a produção do conhecimento histórico.

Ao contrário dos historiadores metódicos, Febvre e Bloch acreditavam que os campos de análise historiográfica, assim como o leque de fontes e sujeitos históricos, deveriam ser ampliados. A constituição de uma “história total”, como defendiam, passava por uma necessária renovação metodológica, pela ampliação do campo documental e pela aliança com outras disciplinas. Dessa maneira, a Escola dos *Annales* acabou por se firmar como uma corrente historiográfica aberta a influências e contribuições de diversas disciplinas, como Geografia, Demografia, Sociologia, Psicologia e Antropologia.

Além dessas questões, os historiadores ligados aos *Annales* passaram a ter uma nova concepção sobre a interpretação das fontes históricas. Eles refutavam a premissa da História metódica e afirmavam que os documentos não falam por si, pois é o historiador quem os faz “falar”, e é ele quem constrói a narrativa histórica com base em uma vasta gama de fontes.

Ao longo do século XX, as gerações herdeiras da Escola dos *Annales* deram continuidade ao trabalho da primeira. Liderada por Fernand Braudel, a segunda geração ficou marcada por produções historiográficas que procuravam dar mais ênfase à longa duração, ou seja, aos aspectos do ambiente e das sociedades que se transformavam muito lentamente ao longo dos séculos.

Ampliando algumas das conquistas das gerações anteriores e formulando respostas aos novos desafios que surgiram durante as décadas de 1960 e 1970, a terceira geração, que constituiu a chamada Nova História, estendeu as fronteiras da disciplina incorporando novos objetos de estudo, como o sonho, o corpo e a infância. Parte dos historiadores dessa geração passou a dedicar uma atenção maior às questões culturais em detrimento de outras relacionadas à economia.

Algumas das críticas e dos desafios lançados pela Nova História repercutiram na quarta geração dos *Annales*, conhecida como Nova História Cultural. Entre as características dessa corrente está a crítica às produções historiográficas que promovem uma dicotomia entre as culturas popular e erudita. Outra característica relevante desses estudiosos se refere à maior preocupação em perceber os indivíduos considerando suas posições sociais. Dessa forma, eles se distanciaram de muitos pesquisadores ligados à Nova História, que procuravam, por exemplo, descrever o cotidiano dando pouca importância aos indivíduos e suas posições sociais.

Assim, consideramos referenciais importantes nesta coleção os vários pressupostos teóricos da Nova História Cultural e também da Nova História, principalmente no que se refere à ideia de conhecimento histórico em permanente construção, aberto à multiplicidade de fontes e análises e favorável ao diálogo com outras disciplinas. As abordagens sugeridas por essas correntes historiográficas propiciam a inclusão de temas e perspectivas antes pouco valorizados, como a história do cotidiano, a história feita sob o ponto de vista das minorias e a compreensão e a valorização das manifestações populares, sem, com isso, desprezar as expressões culturais advindas das elites letradas. Além disso, abre-se um espaço para destacar sujeitos históricos que geralmente estão ausentes no discurso tradicional.



As fontes históricas

No século XVIII, estudiosos franceses inseridos na tradição iluminista desenvolveram um método erudito de crítica das fontes. Esse método consistia na crítica interna e externa dos documentos, de modo a comprovar, sob rígidos parâmetros cientificistas, sua autenticidade, como a comparação entre os documentos por meio de seu estudo filológico. No século XIX, institucionalizada na Alemanha, a História se tornou uma disciplina acadêmica, e os historiadores recorreram ao método erudito dos franceses para o desenvolvimento de sua crítica histórica. Esses estudiosos, como vimos, integravam a Escola Metódica, privilegiando os documentos escritos e de cunho oficial, principalmente os diplomáticos, o que gerou uma produção historiográfica centrada na política.

Na passagem do século XIX para o século XX, alguns sociólogos já criticavam a pretensa objetividade do método histórico. Como mencionamos, no final dos anos 1920 a contestação a essa rigidez documental partiu dos historiadores franceses ligados à Escola dos *Annales*, responsáveis pela ampliação do campo documental à disposição dos historiadores. A ampliação das fontes, o desenvolvimento de novos temas e novas abordagens, levado a cabo pelos historiadores das gerações herdeiras da Escola dos *Annales*, principal-

mente os adeptos da Nova História, como Jacques Le Goff, possibilitaram uma renovação nos estudos históricos.

A ampliação das fontes e o desenvolvimento de novos temas e novas abordagens têm, gradativamente, sido incorporados nas escolas brasileiras, transformando em diversos âmbitos o ensino de História. A introdução de novos conteúdos no currículo escolar e a ampliação da concepção e uso de fontes históricas em sala de aula são, ainda hoje, um desafio para educadores e historiadores.

Os currículos escolares e o próprio trabalho em sala de aula têm procurado acompanhar o desenvolvimento dos estudos históricos nas universidades. A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista.

Reflexões sobre a “criação” do fato histórico ensinado nas aulas de História, as metodologias e as linguagens usadas na divulgação do saber histórico, as abordagens, conceituais e práticas, a seleção de conteúdos e a sempre atual questão “para que serve” têm sido feitas com competência por educadores e historiadores preocupados com o ensino-aprendizagem, em obras ao alcance de todos os interessados em aprimorar seu trabalho com os alunos. [...]

PINSKY, Carla Bassanezi. Introdução. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 7.

O trabalho com o método histórico

Diante dessa renovação no ensino de História, acreditamos ser fundamental orientar os alunos acerca da necessidade de, ao analisar fontes históricas, levar em consideração contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista e intenções dos seus autores. Por expressarem as ações humanas do passado e por serem analisadas no presente, as fontes históricas não carregam em si o passado como ocorreu exatamente. Elas trazem, no entanto, a versão do autor sobre esse acontecimento. Além disso, as fontes são sempre lidas de acordo com os valores do momento histórico de quem as analisa. As perguntas fundamentais feitas por aqueles que desejam analisar uma fonte histórica são: “Quando?”; “Quem?”; “Onde?”; “Para quem?”; “Para quê?”; “Por quê?”; “Como?”. A ausência de respostas a essas perguntas também são dados importantes para a interpretação das fontes históricas.

Esses pressupostos devem ser seguidos, e com ainda mais cuidado, ao utilizar fontes iconográficas, pois analisá-las de modo acrítico pode levar a equívocos que devem ser evitados por historiadores.

[...]

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutidas as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou uma certa paisagem. Ora, os historiadores e os professores de História não devem, jamais, se deixar prender por essas armadilhas metodológicas.

[...] A imagem, bela, simulacro da realidade, não é realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, [...] induções, códigos, cores e formas

nelas cultivadas. Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também, plena de filtros contemporâneos, de vazios e de intencionalidades. Mas a História é isto! É a construção que não cessa, é a perpétua gestação, como já se disse, sempre ocorrendo do presente para o passado. É o que garante a nossa desconfiada salutar em relação ao que se apresenta como definitivo e completo, pois sabemos que isso não existe na História, posto que inexistente na vida dos homens, que são seus construtores. [...]

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-19. (História &... Reflexões).

Recursos arqueológicos e audiovisuais e relatos orais são outras fontes importantes para o historiador. No caso das arqueológicas, são os únicos recursos disponíveis para o estudo das sociedades ágrafas e das chamadas “pré-históricas”. Mesmo para a compreensão de sociedades com escrita, a arqueologia colabora fornecendo elementos que geralmente não figuram nas fontes escritas, como aspectos do cotidiano observáveis em objetos domésticos, entre outros.

As fontes audiovisuais e musicais, como cinema e televisão, ganharam cada vez mais importância para os pesquisadores que se dedicam ao século XX, o que foi possível em razão do rápido avanço e da sofisticação dos recursos eletrônicos. O cuidado que o historiador deve ter ao lidar com esse tipo de fonte é ainda maior que o dispensado às fontes iconográficas, pois a impressão de objetividade e de retrato fiel da realidade vinculado pelas “imagens em movimento” tende a ser ainda mais persuasiva que a oferecida pela imagem iconográfica. Além de fonte de pesquisa, o cinema funciona como um valioso veículo de aprendizagem escolar.

Os relatos orais constituem outro tipo de fonte privilegiada para estudar a história recente. As entrevistas gravadas podem ter grande valor como fontes históricas, desde que direcionadas em um projeto orientado por uma metodologia que estabeleça claramente os objetivos das entrevistas e se definam as pessoas ou os grupos a serem abordados.

O contato com fontes históricas de diversos tipos, como cartas, decretos, diários, depoimentos, notícias de jornais e revistas, pinturas e textos literários, exige o desenvolvimento da competência leitora de diversos níveis para a construção do conhecimento histórico.

Ao longo da obra, o desenvolvimento da competência leitora e o trabalho com a leitura inferencial são constantemente estimulados. As atividades presentes nesta coleção têm como objetivo auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos trabalhados, utilizando para isso fontes históricas diversificadas. Além de valorizar as experiências vividas por eles e sua realidade próxima, elas incentivam a competência leitora, aumentando a autonomia e tornando-os sujeitos mais ativos no próprio aprendizado.

Nesta coleção, serão propostas abordagens que exploram de modo sistemático diversas fontes históricas. Isso será realizado especialmente nas seções **Atividades e De olho na fonte**, visando a uma análise mais aprofundada. Além disso, diversos documentos (pinturas, cartazes, trechos de livros etc.) são apresentados ao longo dos textos principais e conteúdos teóricos. Esses recursos podem ser explorados em sala de aula seguindo os preceitos do método histórico. O uso de diferentes fontes no ensino de História possibilita o contato dos alunos com procedimentos característicos do trabalho do historiador, auxiliando-os a compreender como a ciência histórica funciona e qual é a importância dessas fontes na construção do conhecimento histórico fundamentado.

Um enfoque da aprendizagem histórica baseado na investigação a partir de fontes ajuda os alunos a serem ativos na elaboração do conhecimento e a compreenderem de que maneira se faz a história, mediante o uso da evidência para respaldar as informações. Sem experiência e compreensão da natureza da evidência histórica, a história se converte em um conjunto de informações misteriosas que deverão ser aprendidas ao pé da letra e pela memorização [...].

BERTOLINI, João da Silva; MIRANDA, Thiago de Carvalho; SANTOS, Fábio A. Evidência. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (org.). **Competências do pensamento histórico**. Curitiba: W. A. Editores, 2020. p. 80.

Espera-se que, ao trabalhar com fontes históricas, os alunos possam desenvolver a autonomia de pensamento e a capacidade de produzir análises embasadas pela ciência. Nesse sentido, valoriza-se a reflexão crítica, criativa e propositiva, que tem como princípio o trabalho com argumentos historicamente fundamentados.

Assim, é possível instigar os alunos a problematizar as fontes, auxiliando-os a identificar e a superar fragilidades argumentativas, generalizações indevidas e incoerências internas, por exemplo. Esse procedimento contribui para identificar narrativas problemáticas, baseadas em especulações, em opiniões infundadas ou em pseudociência.

Conceitos fundamentais para o ensino de História

Ao longo desta obra, apresentamos aos alunos conceitos que são fundamentais para a análise histórica das sociedades. Veja a seguir mais informações sobre alguns desses conceitos.

Política

Política é um termo polissêmico, ou seja, pode ser usado em vários sentidos. Seu uso tem origem nas cidades-Estado da Grécia antiga, com a palavra *politika* derivando de **pólis**, como explica o historiador Moses Finley.

[...]

Não deixa de ser verdadeira [...] a afirmativa de que, efetivamente, os gregos “inventaram” a política. Na tradição ocidental, a história política sempre se iniciou com os gregos, o que é simbolizado pela própria palavra “política”, cuja raiz se encontra na palavra pólis. Além disso, em nenhuma outra sociedade do Oriente Próximo a cultura era tão politizada quanto entre os gregos.

[...]

Para que tal sociedade funcionasse e não desmoronasse, era essencial um amplo consenso, uma noção de comunidade e uma autêntica disposição por parte de seus membros para viverem conforme certas regras tradicionais, aceitarem as decisões das autoridades legítimas, só fazerem modificações mediante amplo debate e posterior consenso; numa palavra, aceitarem o “poder da lei” tão frequentemente proclamado pelos escritores gregos. [...] A isso se chama política. [...]

FINLEY, Moses (org.). **O legado da Grécia**: uma nova avaliação. Tradução: Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p. 32-34.

Nesse sentido, a política pode ser entendida como um conjunto de relações de poder. Também pode ser vista como a capacidade humana de organizar um governo que regule as

disputas pelo poder, o que é feito nas sociedades modernas por meio de uma Constituição. Ao governo assim organizado dá-se o nome de Estado. A política está diretamente ligada ao poder, e não apenas ao estatal, mas também aos micropoderes diluídos em todas as relações sociais. De acordo com muitos estudiosos, a política reside também nas relações entre marido e mulher, pais e filhos, professores e alunos, dirigentes de partidos e seus filiados, patrões e empregados, além das próprias relações entre governantes e governados.

Trabalho

De modo geral, o trabalho é todo ato de transformação feito pelo ser humano, e ao longo do tempo adquiriu diversas formas, organizações e valores. Nas sociedades ditas “tribais”, ou seja, formadas por caçadores e coletores, somadas às que praticavam a pecuária e a agricultura primitivas, o trabalho não era uma atividade separada de outros afazeres cotidianos. Ao contrário, nessas sociedades isso se misturava às esferas religiosas, ritualísticas, míticas, com divisão sexual e relações de parentesco. Assim, o trabalho não visava à acumulação de excedentes, mas ao suprimento das necessidades da comunidade.

Entre os antigos gregos e romanos, o trabalho braçal, penoso, realizado para manter a subsistência – como o do escravizado, do agricultor, do homem livre pobre e até mesmo o do artesão – era desprezado pelos cidadãos ricos. O ideal do cidadão era a prática do ócio, que proporcionava tempo livre para os prazeres e para a prática política, para a administração e a defesa da cidade. Na Idade Média, particularmente nas sociedades em que predominava o feudalismo, o trabalho rural baseado na servidão foi predominante, o que não significa que as atividades de comércio e artesanato desapareceram. Não devemos esquecer também as relações de trabalho desenvolvidas nas corporações de ofício, que determinavam a organização artesanal. Nessas corporações, o mestre dominava as técnicas e controlava todas as etapas do trabalho, contando com a ajuda de alguns artesãos e aprendizes.

Com o desenvolvimento do capitalismo, principalmente a partir do final do século XVIII, teve início uma das mais radicais transformações nas relações do trabalho que se conhece na história. O desenvolvimento da maquinofatura, da fábrica e da grande indústria transformou, cada uma a seu tempo e em intensidades diferentes, as relações medievais de trabalho. A nova classe social em ascensão, a burguesia, foi paulatinamente conquistando poder econômico e político. Muitos artesãos e camponeses desapropriados ou expulsos das terras senhoriais tiveram de se submeter a um regime de trabalho assalariado, que lhes retirava a autonomia e o domínio das etapas do processo produtivo, ou seja, alienava os trabalhadores.

[...] Uma importante reflexão que os professores podem levantar em sala de aula em torno do trabalho é sua multiplicidade histórica: primeiro, trabalho não é emprego. Não é porque alguém — como uma dona de casa, por exemplo — não tem um emprego que ela não trabalha. Segundo, o trabalho é mutável, na forma como as pessoas o veem ao longo do tempo. Assim, não apenas entendemos o objetivo do trabalho de forma diferente de um japonês, como também definimos trabalho de forma diferente de um grego do tempo de Péricles. O risco de anacronismo na análise histórica de trabalho é grande. Precisamos estar atentos a essas questões em sala de aula e acabar de vez, por exemplo, com a visão de que os índios eram preguiçosos, não gostavam de trabalhar e, logo, não serviam para a escravidão. Além disso, importante contribuição para a cidadania brasileira é a valorização do trabalho doméstico, do trabalho feminino e o reconhecimento de que a maioria das mulheres realiza uma jornada dupla de tra-

balho. Enquanto o trabalho doméstico não for considerado trabalho no Brasil, a maioria das mulheres brasileiras, principalmente as de baixa renda, continuará a trabalhar duplamente sem reconhecimento profissional ou social.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 404.

Sociedade

Sociedade é o conjunto de pessoas que convivem em determinado espaço, seguem as mesmas regras e compartilham valores, costumes, língua etc. Um dos principais elementos comuns a todas as sociedades hierarquizadas são os conflitos sociais, que expressam as contradições em nível econômico e político, evidenciando tensões e disputas, por exemplo, entre diversos grupos ou classes ou entre setores da sociedade civil organizada contra medidas públicas que os prejudicam.

Os conflitos intrínsecos às formações sociais geralmente se desenvolvem em torno de questões como a conquista de direitos, as injustiças sociais, a busca de meios essenciais à sobrevivência, discriminações etc. Tais conflitos podem crescer, prolongar-se no tempo e até mesmo, em algumas sociedades, desembocar em revoluções e guerras. Atualmente, nas sociedades democráticas, os movimentos sociais são os responsáveis pela canalização dos conflitos latentes na sociedade, arregimentando e organizando os grupos descontentes. Para o professor de História, é importante passar aos alunos a visão de que toda a história das sociedades ditas “civilizadas” foi e é permeada por conflitos sociais, que, no entanto, assumiram formas diversas no decorrer do tempo.

Cultura

A cultura é o conjunto de práticas, comportamentos e saberes de determinada sociedade, ou seja, tudo aquilo que resulta da criação humana. Criada e transmitida na interação social, é apreendida em nossas relações grupais, em que adquirimos identidades particulares que nos distinguem de outros grupos e de outras culturas. Por meio da interação, apropriamo-nos de certas “verdades” socialmente aceitas que se integram ao nosso código cultural, e esse mesmo processo ocorre no sentido inverso, ao apreendermos culturalmente o que deve ser negado, odiado ou desprezado. Dito de outra forma, a cultura sintetiza nosso conjunto de valores que são transmitidos por família, escola, universidade, círculo de amizades, trabalho, meios de comunicação etc. De característica dinâmica, sofre transformações ao longo do tempo, acompanhando as sociedades em seus processos de mudança.

[...] Cultura é uma perspectiva do mundo que as pessoas passam a ter em comum quando interagem. É aquilo sobre o que as pessoas acabam por concordar, seu consenso, sua realidade em comum, suas ideias compartilhadas. O Brasil é uma sociedade cujo povo tem em comum uma cultura. E no Brasil, cada comunidade, cada organização formal, cada grupo [...] possui sua própria cultura (ou o que alguns cientistas sociais denominam uma subcultura, pois se trata de uma cultura dentro de outra cultura). Enquanto a estrutura ressalta as diferenças (as pessoas relacionam-se entre si em termos de suas posições diferentes), a cultura salienta as semelhanças (de que modo concordamos).

Fazer parte da “cultura jovem” no Brasil, por exemplo, é ter em comum com várias pessoas certas ideias sobre verdade, política, autoridade, felicidade, liberdade e música. Nas ruas, na palavra escrita e falada, nas universidades, em *shows* e filmes, desenvolve-se uma perspectiva

à medida que as pessoas compartilham experiências e se tornam cada vez mais semelhantes umas às outras, por um lado, enquanto se diferenciam crescentemente das que se encontram fora de sua interação. Desenvolve-se uma linguagem comum entre os que compartilham a cultura, consolidando a solidariedade e excluindo os de fora. [...]

Cultura é o que as pessoas acabam por pensar em comum — suas ideias sobre o que é verdadeiro, correto e importante. Essas ideias nos guiam, determinam muitas de nossas escolhas, têm consequências além de nosso pensamento. Nossa cultura, compartilhada na interação, constitui nossa perspectiva consensual sobre o mundo e dirige nossos atos nesse mundo.

CHARON, Joel M. **Sociologia**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 103-104.



O ensino de História no Brasil

Nas últimas quatro décadas, o ensino de História no Brasil vem passando por profundas transformações, que ganharam impulso com o processo de redemocratização do país, iniciado com a abertura política do regime civil-militar (1964-1985) ocorrida no final da década de 1970. Durante esse processo, foram bastante atuantes os movimentos de profissionais da educação na área do ensino de História que buscavam reformular os currículos e transformar a prática nas escolas brasileiras.

De fato, durante o regime civil-militar, houve um esvaziamento nos conteúdos de História, que foram fundidos aos de Geografia, dando origem aos Estudos Sociais, que privilegiavam uma abordagem expositiva e despolitizada da realidade, buscando acomodar o aluno ao seu meio social e evitando que ele fizesse qualquer análise crítica. A partir de 1971, com a introdução nos currículos escolares das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira (OSPB), foram privilegiadas abordagens de caráter ufanista.

Nesse contexto, a história era apresentada como uma sucessão de fatos lineares, em que apenas alguns indivíduos se destacavam como responsáveis pelos acontecimentos históricos. Essa visão valorizava algumas datas do calendário cívico nacional, realçando a importância desses “heróis”, enquanto as “pessoas comuns” se tornavam meras espectadoras da história.

Diante dessa situação, durante o processo de redemocratização, entre as principais reivindicações dos profissionais do ensino estavam a volta da História como disciplina autônoma, bem como a reformulação dos currículos, de modo que se pudesse formar nos alunos uma visão mais crítica da realidade. Além disso, esses profissionais reivindicavam mais integração entre o ensino de História na Educação Básica e o conhecimento histórico produzido nas universidades.

No período de elaboração da nova Constituição brasileira, houve intensa mobilização dos setores organizados da população em defesa de interesses democráticos. Entre eles estavam os profissionais da educação, que lutavam por transformações no sistema educacional brasileiro, visando melhorar suas condições de trabalho e garantir verbas para aprimorar a qualidade do ensino no país. A Constituição de 1988, conhecida como “Carta Cidadã”, de fato garantiu avanços democráticos, como o restabelecimento das eleições diretas em todos os níveis, a garantia das liberdades civis e o fim da censura.

No campo da educação, a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, foi resultado das lutas e dos debates travados por profissionais de diversas áreas ligados à educação. A

partir de então, novas concepções educacionais foram instituídas, como o trabalho com temas transversais e com a interdisciplinaridade, e novos objetivos foram estabelecidos para a educação em geral e para o ensino de História em particular.

O ensino de História e a BNCC

Buscando atingir os objetivos estabelecidos pelas novas propostas curriculares que norteiam o ensino de História, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procuramos fazer uma seleção de conteúdos e uma abordagem que propiciem aos alunos identificar e relacionar suas vivências pessoais às de outros sujeitos históricos do passado. Acreditamos estar, dessa maneira, estimulando não apenas o seu aprendizado, mas também promovendo a conscientização e a instrumentalização necessárias para o sentido fundamental de sua participação ativa no processo histórico.

De acordo com a BNCC, o ensino de História deve pautar-se no desenvolvimento da atitude historiadora dos alunos com relação aos conteúdos. Para isso, os alunos devem ser incentivados a assumir uma posição de sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, compreendendo procedimentos característicos do processo de construção do conhecimento histórico e adotando posicionamentos críticos e responsáveis.

[...]

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 401. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

A coleção, além disso, apresenta propostas de trabalho que permitem explorar também a parte diversificada do currículo, envolvendo aspectos sobre história local e interações com as comunidades escolar e externa, considerando assim a orientação da LDB de 1996, corroborada também pela BNCC.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jun. 2022.



Os direitos humanos e o ensino de História

Nesta coleção, privilegiam-se abordagens pedagógicas que ressaltam a importância da luta pelos direitos humanos, incentivando a problematização das relações de opressão em perspectiva histórica e interseccional. Os alunos serão instigados a identificar e a questionar marcadores sociais que por muitas vezes culminam em situações de exclusão, como questões de gênero e sexualidade, classe social, raça e etnia, capacitismo, etarismo, gordofobia e misoginia. Desse modo, busca-se valorizar a compreensão sobre todos os tipos de diversidade, promovendo assim uma sociedade mais justa e democrática.

Trabalhar com esses temas de modo a combater situações de exclusão no ambiente escolar exige dos professores um trabalho articulado com a coordenação pedagógica e a direção da escola. Existem iniciativas e trabalhos já realizados em escolas do Brasil que deram resultados positivos no combate à exclusão. Um exemplo é o projeto Quebrando Padrões: Gordofobia, desenvolvido pela professora Anna Erzília Caetano Camilo, com os alunos de uma escola municipal de Vitória, Espírito Santo.

[...]

O percurso do projeto começou com a leitura do livro “Carlota Bolota”, de Cristina Porto. A partir daí, a professora com os estudantes realizaram a leitura de textos informativos sobre *bullying*, gordofobia e relatos de vítimas de preconceito contra pessoas gordas.

Na sala de aula, foram feitas rodas de conversa para discussão dos temas abordados, além da aplicação de questionários buscando informações dos estudantes sobre suas experiências pessoais em relação ao *bullying* de um modo geral e também especificamente ao *bullying* gordofóbico.

A turma ainda assistiu ao vídeo com o depoimento da Miss Mundo *Plus Size*, Nina Souza, compartilhando todo o preconceito enfrentado em relação ao seu corpo e como superou tal situação. A atividade de fechamento foi a criação coletiva do texto “Corpos gordos importam!”, transformado em quadrinhos por um estudante da própria turma.

[...]

FRANÇA, Brunella. Quebrando padrões: projeto aborda o preconceito contra pessoas gordas na escola. **Prefeitura de Vitória**, 15 dez. 2021. Disponível em: <https://m.vitoria.es.gov.br/noticia/quebrando-padroes-projeto-aborda-o-preconceito-contra-pessoas-gordas-na-escola-44349>. Acesso em: 16 jun. 2022.

O Projeto Respeitar é Preciso!, do Instituto Vladimir Herzog, também apresenta estratégias para o combate aos diferentes tipos de discriminação e preconceito no ambiente escolar. Por meio de materiais que podem ser baixados gratuitamente, é possível acessar vários exemplos de abordagens relacionadas ao convívio pacífico e à valorização da diversidade. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/cadernos-respeitar-cadastro/>. Acesso em: 16 jun. 2022.



O reconhecimento e a compreensão dos temas sensíveis

Nos últimos anos, tem-se discutido no campo do ensino de História no Brasil a importância do trabalho com temas sensíveis em sala de aula, também chamados por alguns autores de “história difícil” ou “história controversa”. Os temas sensíveis se referem aos eventos históricos que tenham provocado impactos negativos em determinadas sociedades, como é

o caso dos crimes contra a humanidade. Nessas abordagens em sala de aula, muitas vezes são explorados não só aspectos cognitivos, mas também emocionais.

Como cada sociedade ou até mesmo os grupos que a compõem têm suas particularidades históricas, há uma grande variedade de assuntos que podem ser considerados temas sensíveis. Em 2015, a historiadora Lilia M. Schwarcz e a antropóloga Heloisa M. Starling mencionaram conteúdos de impacto negativo na história nacional: Genocídio das populações indígenas; O sistema escravocrata; A Guerra do Paraguai; Canudos; Política do governo Vargas; Centros clandestinos de violação dos direitos humanos; Massacre do Carandiru.

Considerando essas reflexões, alguns capítulos desta coleção trazem discussões sobre eventos históricos que envolvem o desrespeito aos direitos humanos, indicando possibilidade de trabalho com temas sensíveis. Nesses momentos, você pode desenvolver com os alunos uma abordagem reflexiva a respeito desses temas, buscando problematizá-los com a turma. Pode também selecionar outros assuntos para serem trabalhados na perspectiva dos temas sensíveis e que tenham relações com a comunidade escolar específica na qual trabalha.

[...] parece-nos que trabalhar com temas sensíveis e questões controversas em sala de aula afirma outra finalidade para a História como disciplina escolar, diferente daquela para a qual foi instituída inicialmente. Queremos crer que isso é parte do compromisso com a formação cidadã. Talvez não seja mais aquela propalada em outras décadas, de formar o aluno crítico que não se deixa enganar pela mídia e por opiniões produzidas fora do âmbito acadêmico, embora comprometida a participação no debate público. Trata-se de uma cidadania que chama a responsabilidade com a justiça, com a defesa dos direitos humanos e com vida no planeta, para que as pessoas possam viver juntas de forma saudável e generosa. Daí, talvez, a relevância da abordagem dos temas sensíveis, vivos e controversos nas salas de aula.

[...]

GIL, Carmem Zeli de Vargas; CAMARGO, Jonas. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, 2018. p. 156. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/430>. Acesso em: 15 jun. 2022.

A defesa dos direitos humanos e as abordagens dos temas sensíveis têm relação direta com o ensino da história da África, da história e cultura afro-brasileira e também das populações indígenas. Sabemos que o Brasil é um país marcado pelo acentuado histórico de discriminações e racismo, sendo a escola local privilegiado para combater situações de opressão.

Nesse contexto, duas legislações foram aprovadas no país, fruto das lutas históricas de movimentos sociais. A Lei nº 10.639, de 2003, explicita a obrigatoriedade da abordagem curricular sobre a temática História e Cultura Afro-Brasileira. Já a Lei nº 11.645, de 2008, reafirma a necessidade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas. Ambas as legislações contribuem para a compreensão e a valorização de matrizes culturais diversas na formação identitária brasileira.

[...]

Os objetivos da lei devem perpassar transversalmente todo o currículo e o projeto político pedagógico das escolas de Ensino Básico, entretanto nas aulas de história os objetivos apontados devem compreender todo processo de ensino-aprendizagem, enfatizando as contribuições desses grupos nas diversas áreas da sociedade. O estudo da história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiro é uma forma de reparação histórica e de reconhecimento do papel ativo desses sujeitos na formação brasileira.

[...]

LOPES, Paloma Teixeira; CORREIA, Aline Nascimento Santos. A promoção dos direitos humanos e o ensino de história: a efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Opará**, Paulo Afonso, v. 7, n.11, p. 22-39, jul./dez. 2019. p. 30. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/article/view/10354>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Nesta coleção, os temas referentes ao ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e das populações indígenas são tratados de formas variadas, por meio de conteúdos que promovem a valorização do protagonismo indígena, dão visibilidade às lutas quilombolas e indígenas no contexto da ditadura civil-militar, abordam o genocídio humano e cultural indígena e problematizam o regime escravocrata, promovendo o combate ao racismo e a todas as outras formas de violência contra essas populações.



O volume de 9º ano de História



Habilidades do 9º ano de História na BNCC

Código	Descrição
EF09HI01	Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
EF09HI02	Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
EF09HI03	Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
EF09HI04	Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
EF09HI05	Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
EF09HI06	Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
EF09HI07	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.
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.
EF09HI09	Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
EF09HI10	Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
EF09HI11	Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
EF09HI12	Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
EF09HI13	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).
EF09HI14	Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
EF09HI15	Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.
EF09HI16	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.



EF09HI17	Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
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.
EF09HI19	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.
EF09HI20	Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
EF09HI21	Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
EF09HI22	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
EF09HI23	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.
EF09HI24	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.
EF09HI25	Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.
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.
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.
EF09HI28	Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
EF09HI29	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.
EF09HI30	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.
EF09HI31	Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
EF09HI32	Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
EF09HI33	Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.
EF09HI34	Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
EF09HI35	Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
EF09HI36	Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.




BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 428-433. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.











Quadro de conteúdos e progressões




Veja a seguir o quadro detalhado de conteúdos deste volume. Nele, você também vai encontrar as relações entre os objetos de conhecimento do 8º e do 9º ano da BNCC, indicados no quadro com a sigla **OC**, que mostram as progressões de conteúdos ao longo da coleção, além das habilidades, das competências gerais e específicas e dos temas contemporâneos transversais trabalhados em cada capítulo. Essa progressão também pode ser percebida na seleção de conteúdos e recortes temporais abordados em cada um dos volumes da coleção, que têm como principais orientadores as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades estabelecidas pela BNCC para cada ano de ensino, promovendo uma progressão das aprendizagens dos alunos. É importante ressaltar que os volumes foram organizados e elaborados também com base na abordagem teórico-metodológica da coleção, buscando desenvolver a autonomia dos alunos tanto em seu processo de aprendizagem como em sua formação cidadã, articulando os objetivos com as principais competências e habilidades desenvolvidas em cada ano. As justificativas referentes aos objetivos são apresentadas na abertura de cada capítulo, na segunda parte deste manual.

Capítulo	Principais conceitos e noções	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
 <p>Fazendo História</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sujeito histórico Conhecimento histórico Tempo da natureza Tempo cronológico Tempo histórico Fonte histórica Política Cultura Trabalho Economia Capitalismo Liberalismo Socialismo Ideologia Etnocentrismo Racismo Etnia 	<ul style="list-style-type: none"> Anarquismo e protagonismo feminino. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas. O fim da Guerra Fria e o processo de globalização. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> EF09HI09 EF09HI15 EF09HI16 EF09HI26 EF09HI33 EF09HI36 	<ul style="list-style-type: none"> Competências gerais 1, 5 e 8 Competências específicas de Ciências Humanas 1 e 2 Competências específicas de História 3 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> Diversidade cultural Ciência e tecnologia Educação ambiental
 <p>O início da República no Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> Oligarquia Latifúndio Monarquia República Constituição Cidadania Tutela Coronelismo Clientelismo Imigração 	<ul style="list-style-type: none"> Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. 	<ul style="list-style-type: none"> EF09HI01 EF09HI02 EF09HI03 EF09HI04 EF09HI05 EF09HI07 EF09HI09 	<ul style="list-style-type: none"> Competência específica de Ciências Humanas 5 Competência específica de História 1 	<ul style="list-style-type: none"> Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras Saúde

 <p>O início da República no Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colonato • Industrialização • Urbanização • Modernização • Escravidão • Trabalho livre • Cultura • Messianismo 	<ul style="list-style-type: none"> • A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. • Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações. • Primeira República e suas características. • Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930. • A questão indígena durante a República (até 1964). • Anarquismo e protagonismo feminino. <p>OC: 8º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão. 		
 <p>A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Belle Époque</i> • Imperialismo • Nacionalismo • Militarismo • Alianças políticas e militares • Emancipação feminina • Revolução • Autocracia • Império • Estatzização • Guerra civil • Socialismo • Comunismo • Ditadura • Arte de vanguarda 	<ul style="list-style-type: none"> • O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial. • A Revolução Russa. <p>OC: 8º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> • O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência geral 3 • Competências específicas de Ciências Humanas 2, 4 e 7 • Competência específica de História 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde • Vida familiar e social
 <p>O período Entreguerras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Economia • Fordismo • <i>American Way of Life</i> • Consumismo • Cultura de massa • Intolerância • Comunismo • Racismo • Crime organizado • Recessão • Liberalismo • Keynesianismo • <i>Welfare State</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • A crise capitalista de 1929. • A emergência do fascismo e do nazismo. <p>OC: 8º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências gerais 3 e 6 • Competências específicas de Ciências Humanas 2, 3 e 5 • Competências específicas de História 1, 2 e 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Educação para o consumo • Educação em direitos humanos

Capítulo	Principais conceitos e noções	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
 <p>4 O período Entreguerras</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fascismo Nazismo Xenofobia Surrealismo 	<ul style="list-style-type: none"> O período varguista e suas contradições. A emergência da vida urbana e a segregação espacial. O trabalho e seu protagonismo político. A questão indígena durante a República (até 1964). Anarquismo e protagonismo feminino. A crise capitalista de 1929. 	<ul style="list-style-type: none"> EF09HI06 EF09HI07 EF09HI08 EF09HI09 EF09HI12 	<ul style="list-style-type: none"> Competências gerais 3, 4 e 6 Competências específicas de Ciências Humanas 5 e 7 Competências específicas de História 1, 3 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> Vida familiar e social
 <p>5 A Era Vargas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Tenentismo Modernismo Trabalho Golpe de Estado Democracia Movimento sufragista Integralismo Repressão Ditadura Trabalhismo Comunicação Censura 	<ul style="list-style-type: none"> A Segunda Guerra Mundial. Judeus e outras vítimas do holocausto. A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos. <p>OC: 8º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. 	<ul style="list-style-type: none"> EF09HI13 EF09HI15 EF09HI16 	<ul style="list-style-type: none"> Competência geral 9 Competências específicas de Ciências Humanas 2 e 7 Competência específica de História 4 	<ul style="list-style-type: none"> Saúde Educação em direitos humanos
 <p>6 A Segunda Guerra Mundial</p>	<ul style="list-style-type: none"> Política de apaziguamento Nazismo Fascismo Racismo Arianismo Militarismo Holocausto Espaço vital Propaganda Guerra Civil Política da Boa Vizinhança Tática da terra arrasada Rendição Genocídio 	<ul style="list-style-type: none"> O mundo em conflito: A questão da Palestina. A Revolução Russa. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos. A questão da violência contra populações marginalizadas. A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos. A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia. 	<ul style="list-style-type: none"> EF09HI10 EF09HI14 EF09HI26 EF09HI28 	<ul style="list-style-type: none"> Competências gerais 3, 7 e 9 Competências específicas de Ciências Humanas 1, 5, 6 e 7 Competências específicas de História 1 e 3 	<ul style="list-style-type: none"> Diversidade cultural Educação em direitos humanos
 <p>7 O mundo durante a Guerra Fria</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ordem bipolar Capitalismo Socialismo Terceiro Mundo Guerra Fria Fundamentalismo Revolução Resistência pacífica Desobediência civil Contracultura Racismo Macarthismo Plano Marshall Doutrina Truman Pacto de Varsóvia Propaganda ideológica 				

 <p>7 O mundo durante a Guerra Fria</p>	<ul style="list-style-type: none"> Espionagem Pop Art Movimento hippie Movimento negro Corrida espacial Corrida armamentista 	<ul style="list-style-type: none"> A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba. OC: 8º ano O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia. 	<ul style="list-style-type: none"> EF09HI14 EF09HI31 	<ul style="list-style-type: none"> Competências gerais 3 e 9 Competências específicas de História 3 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> Diversidade cultural Educação em direitos humanos
 <p>8 As independências na África</p>	<ul style="list-style-type: none"> Imperialismo Socialismo Capitalismo Colonialismo Ideologia Nacionalismo Pan-africanismo Pan-arabismo Resistência Independência Diversidade étnica Apartheid Neocolonialismo Descolonização 	<ul style="list-style-type: none"> O colonialismo na África. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos. Os processos de descolonização na África e na Ásia. OC: 8º ano Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais. 	<ul style="list-style-type: none"> EF09HI07 EF09HI17 EF09HI18 EF09HI19 	<ul style="list-style-type: none"> Competência específica de História 6 	<ul style="list-style-type: none"> Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras Vida familiar e social
 <p>9 O pós-guerra no Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> Redemocratização Queremismo Democracia Cidadania Populismo Liberalismo Nacionalismo Monopólio Desenvolvimentismo Modernização Candangos Cinema Novo Bossa Nova Intercâmbio cultural Presidencialismo Parlamentarismo Reformas de base Sociedade Golpe militar 	<ul style="list-style-type: none"> A questão indígena durante a República (até 1964). O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação. Os anos 1960: revolução cultural? 	<ul style="list-style-type: none"> EF09HI09 EF09HI19 EF09HI20 EF09HI21 EF09HI22 EF09HI29 EF09HI30 	<ul style="list-style-type: none"> Competências específicas de Ciências Humanas 1 e 6 Competências específicas de História 1 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> Educação em direitos humanos
 <p>10 As ditaduras na América Latina</p>	<ul style="list-style-type: none"> Censura Regimes ditatoriais Repressão Movimentos de resistência Memória Militarismo Guerrilhas Operação Condor Autoritarismo Golpe de Estado Tortura Exílio Arte engajada 	<ul style="list-style-type: none"> Anarquismo e protagonismo feminino. Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura. O processo de redemocratização. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. 	<ul style="list-style-type: none"> EF09HI09 EF09HI19 EF09HI20 EF09HI21 EF09HI22 EF09HI29 EF09HI30 	<ul style="list-style-type: none"> Competências específicas de Ciências Humanas 1 e 6 Competências específicas de História 1 e 6 	<ul style="list-style-type: none"> Educação em direitos humanos

Capítulo	Principais conceitos e noções	Objetos de conhecimento	Habilidades	Competências	Temas contemporâneos transversais
 <p>10 As ditaduras na América Latina</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tropicalismo • Movimento estudantil • Abertura política • Democracia • Anistia • Eleição indireta • Movimento Diretas Já • Cidadania • Arrocho salarial • Inflação 	<ul style="list-style-type: none"> • A questão da violência contra populações marginalizadas. • As experiências ditatoriais na América Latina. <p>OC: 8º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> • A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF09HI32 • EF09HI33 • EF09HI34 • EF09HI35 • EF09HI36 	<ul style="list-style-type: none"> • Competências gerais 5, 7 e 8 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência e tecnologia • Educação ambiental • Educação para o consumo • Saúde
 <p>11 O mundo contemporâneo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nova ordem mundial • Mundo multipolar • Mercado internacional • Neoliberalismo • Movimentos sociais • Globalização • Preconceito étnico e religioso • Terrorismo • Refugiados • Tecnologia • Exclusão digital • Consumismo • Fake News • Pandemia 	<ul style="list-style-type: none"> • O fim da Guerra Fria e o processo de globalização. • Políticas econômicas na América Latina. • Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. • Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF09HI08 • EF09HI22 • EF09HI23 • EF09HI24 • EF09HI25 • EF09HI26 • EF09HI27 • EF09HI34 • EF09HI36 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência geral 8 • Competência específica de Ciências Humanas 7 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural • Trabalho • Saúde • Educação para o trânsito humanos • Direitos da criança e do adolescente
 <p>12 O Brasil contemporâneo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Redemocratização • Democracia • <i>Impeachment</i> • Cidadania • Constituição • Plano Real • Inflação • Corrupção • Desemprego • Emprego informal • Trabalho infantil • Agronegócio • Cooperativismo • Desigualdade social • Políticas econômicas • Comunidades quilombolas • Povos indígenas • Urbanização • Racismo • Violência contra a mulher 	<ul style="list-style-type: none"> • Anarquismo e protagonismo feminino. • O processo de redemocratização. • A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). • A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. • Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. • A questão da violência contra populações marginalizadas. • O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização. • Políticas econômicas na América Latina. • Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. • As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • EF09HI08 • EF09HI22 • EF09HI23 • EF09HI24 • EF09HI25 • EF09HI26 • EF09HI27 • EF09HI34 • EF09HI36 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência geral 8 • Competência específica de Ciências Humanas 7 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade cultural • Trabalho • Saúde • Educação para o trânsito humanos • Direitos da criança e do adolescente



Sugestões de cronograma

As sugestões de cronograma apresentadas a seguir propõem uma distribuição dos capítulos do volume em bimestres e trimestres. Essas sugestões podem ser utilizadas para ter uma visão geral dos capítulos distribuídos no ano letivo. É importante ressaltar que a coleção foi estruturada de modo que você tenha autonomia em sua prática diária, podendo organizar a sequência de conteúdos da maneira que julgar conveniente e buscando estratégias pedagógicas que mais se ajustam ao desenvolvimento da turma.

Sugestões de cronograma			
Bimestral		Trimestral	
1º bimestre	Capítulo 1	1º trimestre	Capítulo 1
	Capítulo 2		Capítulo 2
	Capítulo 3		Capítulo 3
	Capítulo 4		
2º bimestre	Capítulo 4	2º trimestre	Capítulo 5
	Capítulo 5		Capítulo 6
	Capítulo 6		Capítulo 7
	Capítulo 8		
3º bimestre	Capítulo 7	3º trimestre	Capítulo 9
	Capítulo 8		Capítulo 10
	Capítulo 9		Capítulo 11
	Capítulo 12		
4º bimestre	Capítulo 10		
	Capítulo 11		
	Capítulo 12		



Comentários e orientações – Vamos começar e Vamos concluir

Vamos começar – páginas 12 a 15

- Essa atividade permite retomar com os alunos os conceitos de democracia e de República, fundamentais para o trabalho com a habilidade **EF09HI01**. Aproveite para expandir os conceitos, registrando na lousa a importância deles para a compreensão de cidadania e política no Brasil atual. Se julgar interessante, faça um trabalho de retomada utilizando a estratégia **mapa mental**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
- Essa atividade permite o trabalho com as habilidades **EF09HI03** e **EF09HI04**, pois favorece a discussão aprofundada sobre a inserção dos negros na sociedade brasileira pós-escravidão. Oriente a leitura e interpretação da fonte histórica, essencial para que os alunos desenvolvam o que se pede no item **a**. Caso

apresentem dificuldades, promova uma análise dialogada da fotografia desta página, questionando-os da seguinte forma: “Quem são as pessoas retratadas?”; “O que elas estão fazendo?”; “Vocês conseguem identificar o motivo pelo qual elas estão reunidas?”. Com base nessas perguntas, eles deverão resolver o item **b**, o que os levará a compreender as relações de opressão em perspectiva histórica.

- Essa atividade possibilita abordar as pautas dos povos indígenas, aspectos essenciais para a abordagem da habilidade **EF09HI07**. Caso os alunos tenham dificuldade, faça um trabalho de retomada sobre a organização das sociedades nativas, contemplando aspectos sobre integração, destruição, tutela e resistência desses povos. Se julgar necessário, utilize a estratégia de **brainstorming** (tempestade de ideias). Mais informações sobre essa abordagem podem ser

encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.

- Essa atividade leva os alunos a refletir sobre os conceitos de **capitalismo** e **imperialismo**, sendo possível avaliar se eles já estão aptos para desenvolver a habilidade **EF09HI10**. Se apresentarem dificuldades, reúna-os em grupos e forneça alguns dicionários a fim de pesquisarem essas palavras. Oriente-os a anotar seus significados e depois retome-os com a turma, de modo que todos compartilhem o que descobriram.
- Nessa atividade, os alunos interpretarão uma fonte histórica sobre o contexto imperialista, o que desenvolve a habilidade **EF09HI14**. Para esclarecer possíveis dúvidas referentes ao item **a**, conduza a leitura e a interpretação da charge oralmente, chamando a atenção deles para as informações da legenda. Durante essa dinâmica, converse com a turma sobre darwinismo social, racismo e discursos civilizatórios.
- Nessa atividade, é possível avaliar a aprendizagem dos alunos para embasar o desenvolvimento das habilidades **EF09HI23** e **EF09HI24**. Se apresentarem dificuldades, conduza a resolução oralmente com a turma por meio da estratégia **brainstorming** (tempestade de ideias). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
- Nessa atividade, é abordado o conceito de revolução, pré-requisito importante para desenvolver com a turma a habilidade **EF09HI11**. Se os alunos apresentarem dificuldades em reunir elementos para produzir o texto, conduza uma conversa com o intuito de sistematizar com eles uma lista de palavras-chave na lousa, como: **mudança, insatisfação, processo, ruptura** etc. Explique a eles que essas palavras podem auxiliá-los na composição textual.
- Essa atividade permite trabalhar com os alunos os pré-requisitos para desenvolver a habilidade **EF09HI16**. **Avalie** os conhecimentos prévios deles com base em perguntas sobre os direitos do homem e a perspectiva iluminista de cidadania, conteúdos essenciais para resolverem os itens **a** e **b**.
- Com essa atividade, os alunos refletirão a respeito da luta pela ampliação dos direitos políticos e sociais na Europa e América, especialmente acerca dos direitos das mulheres, pré-requisito para abordar a habilidade **EF09HI09**. Se apresentarem dificuldades, oriente-os na leitura da fonte histórica. Durante essa dinâmica, questione-os: “Qual é a importância dos direitos políticos?”; “Quem tem direitos políticos no Brasil?”; “Quais movimentos sociais vocês conhecem?”; “O que eles visam garantir?”.
- Nessa atividade, os alunos vão refletir acerca da diversidade étnica e cultural da sociedade brasileira, tema importante para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI08**. Para auxiliá-los, leia as alternativas

e questione-os sobre possíveis inconsistências, generalizações ou erros com relação ao contexto histórico. É importante que eles reconheçam o papel de inferioridade que era costumeiramente atribuído às populações indígenas e afrodescendentes no Brasil, analisando criticamente as proposições **a** e **b**.

Vamos concluir – páginas 358 a 362

- Essa atividade permite retomar com os alunos conceitos essenciais sobre a produção do conhecimento histórico. Esse conteúdo é fundamental para compreenderem os processos históricos que estudaram, reconhecendo que a ciência histórica se fundamenta nas fontes e na análise dos historiadores. Complemente essa discussão afirmando que todas as pessoas são consideradas sujeitos históricos e que, eventualmente, elas podem compor sujeitos coletivos.
- Ao propor uma reflexão sobre o início da República no Brasil, considerando as especificidades regionais e os principais aspectos socioculturais e econômicos, como a crescente urbanização e as questões trabalhistas, essa atividade contempla as habilidades **EF09HI01**, **EF09HI02**, **EF09HI05** e **EF09HI06**. Ademais, nos itens **c** e **d**, propõe-se uma reflexão acerca das lógicas de inclusão e exclusão das populações mais pobres do Brasil republicano, o que permite abordar as habilidades **EF09HI04**, **EF09HI07**, **EF09HI08** e **EF09HI09**. Se apresentarem dificuldades nessa atividade, promova uma leitura oral das alternativas e peça-lhes que identifiquem o tema abordado em cada uma delas. Em seguida, anote na lousa as ideias dos alunos para dar continuidade às frases, assim, a proposta é aplicada coletivamente.
- Com essa atividade, é possível **avaliar a compreensão** dos alunos acerca dos determinantes políticos, culturais e econômicos que se relacionam com a Primeira Guerra Mundial e com a Revolução Russa, aspectos essenciais para desenvolver as habilidades **EF09HI10** e **EF09HI11**. Se apresentarem dificuldades, faça coletivamente a linha do tempo utilizando uma folha de papel *kraft*. Auxilie-os a destacar os principais eventos, como as fases da Primeira Guerra Mundial, a entrada dos EUA, a saída da Rússia e a rendição das potências centrais. Com relação à Revolução Russa, com a ajuda deles, marque na linha temporal o governo provisório, a revolta de outubro de 1917, a criação da URSS, o fim do governo de Lênin etc.
- Com essa atividade, é possível retomar a habilidade **EF09HI13**, pois propõe-se uma reflexão acerca dos estados totalitários da Europa no século XX. Para auxiliar os alunos, escreva na lousa um quadro comparativo e questione-os sobre as características dos regimes fascista e nazista. Complete o quadro em forma de tópicos com base nas ideias que os alunos

compartilharem oralmente. Depois, peça-lhes que usem esse quadro construído coletivamente para fundamentar sua resposta.

5. Essa atividade favorece o trabalho com as habilidades **EF09HI06** e **EF09HI09** ao propor uma retomada sobre os fatos e processos que fomentaram as transformações da sociedade brasileira entre 1920 e o fim do Estado Novo. Caso a turma tenha dificuldades, aplique a estratégia **timeline** (linha do tempo). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
6. Essa atividade favorece o trabalho com a habilidade **EF09HI13** ao propor a reflexão a respeito da Segunda Guerra Mundial. Esse formato de questão contribui para preparar os alunos para **exames de larga escala**. Desse modo, oriente-os a ler atentamente cada alternativa, de modo a identificar possíveis erros. Uma sugestão interessante é orientá-los a ficar atentos a palavras que impliquem generalizações, como **apenas, nenhum, todos, sempre** etc.
7. Nessa atividade, oriente os alunos na leitura e interpretação da fonte. Em caso de dúvidas, questione-os: “Do que se trata esta fonte?”; “Considerando o período em que foi produzido, por que este documento é importante?”; “A quais ‘atos bárbaros’ ele se refere?”. Essa discussão favorece o trabalho com as habilidades **EF09HI15** e **EF09HI16** ao discutir as motivações que resultaram na criação da ONU, bem como no processo de afirmação dos direitos fundamentais e da defesa da dignidade humana.
8. A proposta de interpretação da charge desenvolve a habilidade **EF09HI28** ao fomentar a reflexão acerca das tensões geopolíticas que envolviam os blocos soviéticos e estadunidenses durante a Guerra Fria. Aproveite para **avaliar** a aprendizagem dos alunos nesse conteúdo. Em caso de dúvidas no item **a**, oriente a leitura e a interpretação da charge. A fim de refletirem sobre o item **b**, explique aos alunos a importância da legenda, pois ela informa o ano em que a charge foi feita. Acerca do que se pede no item **c**, comente sobre a corrida espacial, por exemplo.
9. Se os alunos apresentarem dificuldades, essa atividade pode ser desenvolvida em uma roda de conversa a fim de trocarem ideias sobre os conflitos das regiões citadas. Essa atividade favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI14**.
10. Ao propor uma reflexão acerca dos processos de independência na África, essa atividade favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI31**. Se julgar conveniente, ela pode ser desenvolvida na sala de informática da escola para que os alunos pesquisem na internet outras manchetes e reportagens que tratem dos processos de descolonização da África. Oriente-os acerca da importância de pesquisar em fontes confiáveis, registrando no caderno os **sites** que serviram de referência para as respostas.
11. Essa atividade desenvolve as habilidades **EF09HI17** e **EF09HI18** ao propor a reflexão sobre o conceito de democracia, relacionando-o aos governos do período entre o fim do Estado Novo, em 1945, e o golpe civil-militar de 1964. Em caso de dúvidas, incentive os alunos fazendo questões, como: “O que significa democracia?”; “Como eram as cidades brasileiras nesse período?”; “Quais outros conceitos e/ou acontecimentos marcaram os governos em questão?”. Com base nessas perguntas, oriente-os a realizar o **mapa mental** solicitado. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
12. Essa atividade desenvolve as habilidades **EF09HI29** e **EF09HI30** ao fomentar a reflexão sobre as experiências ditatoriais na América Latina. Em caso de dúvidas, converse com os alunos sobre neoliberalismo e os movimentos de repressão e contestação às ditaduras. Se possível, conduza a conversa fazendo uso de um mapa político da América Latina.
13. Nessa atividade, desenvolvem-se as habilidades **EF09HI19** e **EF09HI20** ao promover a reflexão sobre as políticas de memória. Se os alunos apresentarem dificuldades, aplique a estratégia **pensar-conversar-compartilhar** (*think-pair-share*), pois, assim, é possível refletir a respeito da luta pela memória das vítimas da ditadura civil-militar no Brasil. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas** deste **Manual do professor**.
14. Ao propor uma reflexão sobre as principais mudanças na ordem mundial com a Guerra Fria, relacionando-as com as transformações das relações políticas globais, essa atividade desenvolve as habilidades **EF09HI32** e **EF09HI33**. Ademais, ela aborda os desafios da expansão da globalização, assunto essencial para desenvolver a habilidade **EF09HI35**. Caso os alunos manifestem dificuldades para responder ao que se pede nos itens **a** e **b**, oriente-os a consultar, respectivamente, as páginas **300** e **306** do **Livro do aluno**.
15. Nessa atividade, propõe-se que os alunos demonstrem autonomia de pensamento e capacidade de produzir análises embasadas pela ciência. Dessa forma, eles devem sistematizar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais recentes do Brasil, essenciais para o desenvolvimento das habilidades **EF09HI24** e **EF09HI27**.



Referências bibliográficas comentadas

- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Os autores apresentam nesse livro como o ensino híbrido pode ser proposto no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, afirmam que a metodologia híbrida necessita de adequação curricular, já que influencia diretamente na organização da sala de aula e no desenvolvimento da formação do professor.
- BASSIT, Ana Zahira (org.). **O interdisciplinar**: olhares contemporâneos. São Paulo: Factash Editora, 2010. O livro traz reflexões envolvendo o conceito de interdisciplinaridade, abordando o trabalho com recursos tecnológicos e outras ferramentas pedagógicas.
- BENCINI, Roberta. Cada um aprende de um jeito. **Nova Escola**, São Paulo, 1º jan. 2003. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1444/cada-um-aprende-de-um-jeito>. Acesso em: 23 maio 2022. A autora da publicação apresenta uma reflexão sobre os diferentes perfis de alunos que compõem a sala de aula, ressaltando que eles se desenvolvem e aprendem de maneiras diferentes. Com base nessa ideia, pautada na teoria de Vygotsky (1896-1934), o texto fornece sugestões interessantes para o trabalho docente, como abordagens em ambientes distintos na escola.
- BONESI, Patrícia Góis; SOUZA, Nadia Aparecida de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, Londrina v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022. Nesse artigo, as autoras apresentam o relatório de uma pesquisa feita com professores que revelaram seus sentimentos em relação ao processo avaliativo no contexto escolar. Também são apontadas as dificuldades de avaliar, por ser um ato ainda considerado excludente e classificatório.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 maio 2022. Documento que fornece as principais diretrizes para a educação básica na atualidade, norteador o trabalho de professores, a produção de materiais didáticos e a composição dos currículos estaduais e dos projetos político-pedagógicos das escolas.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 maio 2022. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada em 1996 e delimita o funcionamento da educação no Brasil, apresentando os direitos e deveres que envolvem o contexto educacional no país.
- CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. O livro traz diversos exemplos de metodologias ativas aplicadas no ensino, descrevendo seus conceitos e a competência que o aluno pode desenvolver por meio dessa estratégia. Demonstra também sequências didáticas e como o professor pode avaliar os alunos durante e após a aplicação do método. Além disso, o livro apresenta esquemas, tabelas, exemplos de materiais e recursos que podem auxiliar alunos e professores na aplicação e no desenvolvimento da metodologia ativa.
- CHARON, Joel M. **Sociologia**. 5. ed. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Saraiva, 1999. O autor aborda diversos temas fundamentais para o campo das Ciências Humanas, como desigualdade social, cultura, instituições sociais, estrutura social e poder social.
- COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. *In*: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 66-93. Os autores apresentam no capítulo do livro como as tecnologias de informação e comunicação têm impactado a educação, representando instrumentos fundamentais na mediação entre alunos e conteúdos.
- CORTELAZZO, Angelo Luiz *et al.* **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**: para refinar seu cardápio metodológico. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018. Nesse livro, os autores apresentam as dinâmicas das metodologias ativas aplicadas em diferentes contextos educacionais e para diferentes propostas didáticas.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2005. Nesse livro, o autor apresenta temas complexos à juventude, instigando a reflexão sobre como lidar com situações-problema. O livro trata também dos direitos e deveres dos jovens no mundo atual, da ética, da cultura, entre outros temas sociais.

- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
A autora faz uma articulação entre interdisciplinaridade e integração, na proposta de apresentar o sentido de cada um, e também em conjunto na aplicabilidade da prática docente. Nessa obra, ela ainda cita os principais teóricos que se desdobraram no estudo da interdisciplinaridade no contexto educacional brasileiro e em outros países.
- FINLEY, Moses (org.). **O legado da Grécia**: uma nova avaliação. Tradução: Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Ed. da UnB, 1998.
Nesse livro, o autor apresenta o legado histórico da Grécia e aponta fatos históricos e relevantes sobre o país em relação a política, arte, filosofia e linguagem e outros aspectos.
- FRAIDENRAICH, Verônica. O reforço que funciona. **Nova Escola**, São Paulo, 1º out. 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/575/o-reforco-que-funciona>. Acesso em: 23 maio 2022.
A autora apresenta uma reflexão sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, quais são as causas que provocam essa defasagem no ensino e como o professor, a equipe pedagógica e a coordenação escolar podem sanar esses problemas.
- FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 81-110.
O livro apresenta maneiras de fazer leitura crítica às fontes históricas. Em cada capítulo é demonstrado um tipo de fonte, como arqueológicas, visuais, audiovisuais, objetos, lugares etc.
- GAVASSI, Susana Lisboa. **Avaliação formativa**: um desafio aos professores das séries finais do Ensino Fundamental. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20789/2/MD_EDUMTE_VII_2012_20.pdf. Acesso em: 23 maio 2022.
Esse trabalho traz uma pesquisa bibliográfica de autores que tratam sobre avaliação formativa. A autora também destaca a importância da avaliação de caráter formativo no desenvolvimento cognitivo dos alunos e como ela é um instrumento importante para sanar as lacunas da aprendizagem.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
O livro traz a concepção de que o ato avaliativo é imprescindível para que o professor tenha atitudes dialógicas de mediação em sala de aula. A autora aponta que avaliar é estabelecer objetivos que favoreçam o desenvolvimento do aluno, sendo a avaliação um instrumento que dá subsídios ao professor em sua prática pedagógica.
- MACHADO, Marília Novais da Mata. **Entrevista de pesquisa**: a interação pesquisador/entrevistado. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.
A autora apresenta em seu livro a prática de pesquisa entrevista, dando exemplos de como estudar o ambiente onde será feita a pesquisa, como proceder ao entrevistar em diversos contextos e interagir com os diferentes perfis de entrevistados. Ela ainda aponta como devem ser feitos a análise e o registro dessas pesquisas.
- MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa**: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. 2. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2007.
Essa obra trata do ensino por projetos, proposta de metodologia ativa em que o aluno é protagonista de seu aprendizado. Segundo o autor, os projetos oportunizam ao aluno participar desse processo. Assim, ele dá exemplos de planejamento, pesquisa e métodos de ensino para o professor aplicar em sala de aula.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. (Manuais Acadêmicos).
Nesse livro, os autores apresentam o método da prática de pesquisa social e demonstram, com base em estudos e experiências, o passo a passo para a criação da pesquisa. Saliem também que teoria, método e criatividade são imprescindíveis na produção da pesquisa social.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.
Nesse texto, o autor aborda a questão das metodologias ativas na atualidade, comentando a importância dessas estratégias para melhorar a qualidade da aprendizagem e promover a maior autonomia dos alunos.
- OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel (org.). Culturas juvenis e temas sensíveis ao contemporâneo: uma entrevista com Carles Feixa Pampols. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 311-325. jul./ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/V3LyTqKVfWfz6ZGNnfVHbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1º jun. 2022.
Nesse artigo, os autores apresentam uma entrevista com o professor e antropólogo social de Barcelona Carles Feixa Pampols, cujas pesquisas abordam a temática das culturas juvenis.
- PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (História &... Reflexões).
Nesse livro, são apresentadas metodologias de trabalho com imagens no campo da historiografia. O autor evidencia também que explorar esses recursos imagéticos trouxe grandes inovações para o campo do historiador.

- PAIVA, Severino Ramo de. **Introdução à programação e ao pensamento computacional usando a linguagem Python e Portugol Studio Univali**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2021.

O livro traz conceitos do ensino de programação de computadores e assuntos característicos do pensamento computacional e da resolução de problemas, os quais podem ser aplicados no âmbito da educação escolar.

- PINSKY, Carla Bassanezi. Introdução. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 7-12.

Os autores do livro trazem discussões sobre temas inovadores no ensino de História, sugerindo abordagens em sala de aula com materiais didáticos e leituras complementares. Apresentam ainda temas históricos e atuais que levam o aluno a relacionar o contexto histórico ao mundo atual.

- RAABE, André; ZORZO, Avelino F.; BLIKSTEIN, Paulo (org.). **Computação na educação básica**: fundamentos e experiências. Porto Alegre: Penso, 2020. (Série Tecnologia e Inovação na Educação Brasileira).

Os autores apresentam em sua obra maneiras de como abordar o ensino computacional nas etapas da educação básica. Por meio de relatos, experiências, exemplos e recursos tecnológicos e digitais, eles mostram o desenvolvimento e os resultados obtidos no ensino com a computação.

- RATIER, Rodrigo. O desafio de ler e compreender em todas as disciplinas. **Nova Escola**, São Paulo, 12 jan. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1535/o-desafio-de-ler-e-compreender-em-todas-as-disciplinas>. Acesso em: 23 maio 2022.

Ratier descreve nesse texto estratégias para o ensino da leitura crítica, experiente e reflexiva. Para que o aluno possa interpretar, ele sugere que o professor exercite com a turma a escrita de resenhas, resumos, anotações e sublinhados no texto, entre outros procedimentos.

- SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, ano 1, n. 1, ago./dez. 2007. Disponível em: https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

O artigo discute a importância de uma concepção de avaliação não classificatória, mas que seja responsável pela construção do conhecimento a partir das dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. As autoras apontam ainda que a avaliação tem a finalidade de diagnosticar e formar o indivíduo, partindo da premissa de que avaliar consiste em melhorar a qualidade do ensino.

- SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão de texto no Ensino Fundamental e Médio. *In*:

TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-43.

Os autores destacam a importância do processo de leitura com intencionalidade. Desse modo, eles descrevem estratégias de leitura que podem ser aplicadas ao planejamento didático, como propostas de atividades que devem ser realizadas antes, durante e depois da leitura.

- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. Esse dicionário apresenta o significado de conceitos históricos fundamentais para o trabalho do historiador. Esses conceitos são abordados de modo contextualizado e por meio de discussões atualizadas no campo historiográfico.

- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A autora traz em sua obra a concepção do que é ler, como esse processo acontece e quais são os objetivos da leitura em diversos contextos leitores. Solé apresenta ainda como a aprendizagem é construída por meio do ato de ler e sugere estratégias para o ensino da leitura interpretativa, reflexiva e formativa.

- SOUZA, Carla Figueira de *et al.* (org.). **Educação**: cultura juvenil, tecnologias e saberes. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

Os autores abordam nesse livro a educação com base em três aspectos que fazem parte da formação do indivíduo: cultura juvenil, tecnologias e saberes. Estes são considerados os fios condutores das abordagens educacionais e demandam do professor uma prática docente reflexiva. Os autores trazem na obra questões sociais que fazem parte da cultura do jovem, como música, sexualidade, inclusão, entre outras.

- TERÇARIOL, Adriana Aparecida de Lima; IKESHOJI, Elisângela Aparecida B.; GITAHY, Raquel R. C. (org.). **Metodologias para aprendizagem ativa em tempos de educação digital**: formação, pesquisa e intervenção. Jundiaí: Paco Editorial, 2021.

Os temas desse livro envolvem reflexões e discussões sobre as formas de utilizar recursos digitais de modo articulado às metodologias ativas, ao pensamento computacional e às redes sociais em sala de aula.

- TOMAZI, Nelson Dacio (coord.). **Iniciação à sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.

Nesse livro, são discutidos diversos conceitos ligados ao campo da Sociologia, ressaltando a importância da interdisciplinaridade na área das Ciências Humanas.

- VON, Cristina. **Cultura de paz**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

A autora traz o conceito de cultura de paz e aborda temas como tolerância e direitos humanos. Além disso, orienta professores a incentivar o desenvolvimento das competências socioemocionais com seus alunos, contribuindo para promover a cultura de paz.



Referências bibliográficas comentadas sobre ensino de História

Livros

- ABUD, Kátia M; SILVA, André Chaves de; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
Nessa obra, os autores desenvolvem sugestões de atividades didáticas com base em diferentes materiais e fontes históricas, que podem ser adaptadas de acordo com as condições locais da escola e a faixa etária dos alunos.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. Curitiba: CRV, 2018.
Baseada em uma pesquisa etnográfica e qualitativa, essa obra analisa a construção da consciência histórica em alunos do ensino básico, com base no encontro em sala de aula dos diferentes saberes oriundos do senso comum e da ciência da História.
- AVELAR, Alexandre de Sá. **Os desafios do ensino de História: problemas, teorias e métodos**. Curitiba: IBPEX, 2011.
O livro articula as discussões teóricas mais recentes sobre o ensino de História à prática cotidiana em sala de aula, debatendo os desafios da construção do pensamento histórico em cada etapa da vida escolar e propondo metodologias de ensino e avaliação para superar esses desafios.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica, Braga, p. 131-144, 2004.
Partindo da crítica aos modelos tradicionais de “aula-conferência” e “aula-colóquio”, a autora propõe o paradigma da “aula-oficina”, baseado no entendimento do aluno como agente de sua formação, portador de ideias prévias e experiências diversas, e do professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras.
- BITTENCOURT, Circe Maria. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
Articulando as discussões teóricas às problemáticas contemporâneas do ensino de História, a autora reconstrói a trajetória histórica da História como disciplina escolar, discute as relações entre procedimentos metodológicos e conteúdos escolares e analisa as concepções e usos de diferentes materiais didáticos em sala de aula.
- BODO, Borries von. **Jovens e consciência histórica**. Tradução: Maria Auxiliadora Schmidt, Marcelo Fronza e Lucas Pydd Necchi. Curitiba: W. A. Editores, 2018.
Nessa obra, o autor discute, entre outros assuntos, o ensino de história, a compreensão histórica, o ensino de histórias difíceis e a ideia de multiperspectividade da aprendizagem histórica.
- CALDEIRA NETO, Odilon; ATHAIDES, Rafael. Sobre a alteridade, a intolerância e a história: uma entrevista com Karl Schurster. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 8, n. 16, p. 222-231, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/8174>. Acesso em: 15 jun. 2022.
Nesse debate sobre conceitos fundamentais à história do tempo presente, discute-se o papel da relação entre alteridade e intolerância na interpretação dos traumas coletivos contemporâneos e os desafios impostos à prática historiográfica pelas questões de memória coletiva.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
Em 38 verbetes, essa obra coletiva explora conceitos e noções fundamentais para o ensino de História, com base em suas relações com as teorias, métodos de ensino e pesquisa, historiografia, produção curricular e conhecimentos relativos à aprendizagem.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005.
Baseado nas experiências de docência e pesquisa da autora e de outros professores, o livro aborda inicialmente os aspectos curriculares e disciplinares específicos da área de História, sugerindo, em seguida, abordagens didáticas, fontes e materiais a serem aplicados na prática em sala de aula.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. *In*: JORNADAS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA. **Actas...** Braga: Universidade do Minho, 2003. p. 19-35.
Baseado em experiências reais de sala de aula, o artigo debate o conceito de empatia histórica, entendido como a capacidade de compreender as diferentes perspectivas dos agentes históricos e a forma como orientam determinadas ações em circunstâncias específicas.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, p. 131-150, mar. 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5543>. Acesso em: 15 jun. 2022.
Nesse artigo, o autor coloca em discussão a noção de literacia histórica, atentando, em especial, para as ideias dos alunos sobre a disciplina de História e sua orientação em direção ao passado, como dimensão articulada à interpretação do presente e projeção do futuro.

- MAGALHÃES, Marcelo *et al.* (org.). **Ensino de história:** usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

A obra promove o diálogo entre as discussões contemporâneas da historiografia e do ensino de História, especialmente aquelas relacionadas aos usos sociais do passado na história pública, que rompe as fronteiras do mundo acadêmico e do espaço escolar.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

Pensando na necessidade de constante atualização docente, as autoras oferecem textos complementares, sugestões de atividades e encaminhamentos, assim como debatem questões práticas do cotidiano em sala de aula, por exemplo, a utilização do livro didático e as diferentes formas de aprendizagem de acordo com o tópico em questão.

- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da história.** Curitiba: CRV, 2020.

A obra introduz um novo paradigma para pensar a metodologia do ensino de história, baseado na compatibilização entre o método de ensino e o sentido da aprendizagem histórica, entendida como responsável pela formação da consciência histórica.

- SEIXAS, Peter; MORTON, Tom. **The big six historical thinking concepts.** Toronto: Nelson, 2013.

Nesse livro, os autores desenvolvem sua compreensão sobre seis conceitos do pensamento histórico (significação histórica; evidência; continuidade e mudança; causa e consequência; perspectivas históricas; e dimensão ética) e sua aplicação em sala de aula, por meio de estratégias de ensino e modelos de atividade.

- SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (org.). **Ensino de história, memória e culturas.** Curitiba: CRV, 2013.

Reunindo 13 artigos de diferentes autores, o livro tem como fio condutor relações, conflitos e disputas entre memória, história e processos identitários. Os desafios e possibilidades que essas questões contemporâneas oferecem ao ensino de História são esmiuçados sob diferentes perspectivas historiográficas.

Sites e vídeos

- BATE papo com Circe Bittencourt – Ensino de História em Projetos Interdisciplinares – UFVJM LAPEHIS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FuX-T9Qk4VM>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Nessa mesa-redonda, a professora e pesquisadora Circe Bittencourt, especialista em Ensino de História, trata de sua trajetória profissional e acadêmica enfatizando suas diversas experiências com a elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares para o ensino de História na Educação Básica.

- LABORATÓRIO de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/laee/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

O *site* traz informações sobre projetos de pesquisa desenvolvidos em torno das populações indígenas do Paraná, sua cultura, história e patrimônio arqueológico, além de abrigar publicações científicas e de divulgação sobre essa temática.

- LABORATÓRIO de Ensino de História – Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Site que reúne diversos materiais, recursos didáticos e produções bibliográficas sobre ensino de história, historiografia e temas contemporâneos, disponíveis *on-line* e gratuitamente.

- LABORATÓRIO de Ensino e Material Didático – Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Site que disponibiliza notícias, documentos históricos, propostas curriculares, livros digitalizados, biografias de alguns autores de livros didáticos, sequências didáticas produzidas por alunos da graduação, *links*, produções acadêmicas e outras produções de alunos e de professores para uso nas escolas.

- LABORATÓRIO de Ensino de História – Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <https://www.lehuff.com/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

Site que reúne informações sobre eventos e projetos de ensino, pesquisa e extensão sobre as temáticas de formação docente e educação antirracista e democrática.

- LABEPEH debate: ensino de história e consciência histórica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kCNli4Kp0iM>. Acesso em: 22 jun. 2022.

O pesquisador Luis Fernando Cerri debate com professores e mestrandos na área de Ensino de História as implicações didáticas das discussões contemporâneas em torno do conceito de consciência histórica e dos usos sociais do conhecimento histórico, dentro e fora da escola.

JOVEM SAPIENS HISTÓRIA

A red circular logo containing the number '9' in white with a small 'º' and the word 'ANO' in white below it.

Adriana Machado Dias

Bacharela e licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR)
Especialista em História Social e Ensino de História pela UEL-PR
Atuou como professora de História em escolas da rede particular de ensino
Autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio

Keila Grinberg

Doutora em História Social pela UFF-RJ
Licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ)
Professora do Departamento de História da Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ)

Marco César Pellegrini

Bacharel e licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR)
Atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino
Editor de materiais didáticos
Autor de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio

Componente curricular: História
Ensino Fundamental – Anos Finais

1ª edição
São Paulo, 2022



editora scipione



editora scipione

Direção executiva: Flávia Bravin

Direção de negócio: Volnei Korzenieski

Gestão editorial: Alice Ribeiro Silvestre

Gestão de planejamento: Eduardo Kruehl Rodrigues

Gestão de projeto digital: Tatiany Renó

Gestão de área: Brunna Paulussi

Coordenação de área: Felipe Vinícius dos Santos e
Fabiana de Lima Oliveira

Edição: Ana Beatriz Accorsi Thomson, Rogério Fernandes Cantelli (digital)

Assistência editorial: Bianca Martins Coelho e José Rodolfo Vieira

Planejamento e controle de produção: Vilma Rossi, Camila Cunha,
Adriana Souza e Isabela Salustriano

Revisão: Joyce Graciele Freitas e Nicolas Hiromi Takahashi

Arte: Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.),

Ingridi Borges (edição de arte),

Daniela Cordeiro de Oliveira e JSDesign (diagramação)

Edição de imagens: Bruno Benaduce Amancio

Iconografia e tratamento de imagens: Marissol Maia (coord.),

Túlio S. E. Pinto (pesquisa iconográfica) e Janaina Oliveira (tratamento de imagens)

Direitos autorais: Fernanda Carvalho (coord.), Emília Yamada,

Erika Ramires e Carlyne Ribeiro

Licenciamento de conteúdos de terceiros: Érika Kanaoka

Design: Dayane Barbieri (po), gráfico e Manual do Professor) e
Camila Carmona (capa)

Fotos de capa: Rawpixel.com, Catarina Belova, OddySmile Studio,
Elena Kudryavtseva, Ivan Cholakov, Asharkyu, Anastasia Smiian, Mykola
Holuytjak, A.Aruno, LightField Studios, Neirfy, Bulbspark/Shutterstock

Pré-impressão: Alessandro de Oliveira Queiroz,

Débora Fernandes de Menezes, Fernanda de Oliveira,

Pamela Pardini Nicastro e Valmir da Silva Santos

Todos os direitos reservados por Editora Scipione S.A.

Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 2

Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002

Tel.: 4003-3061

www.edocente.com.br

atendimento@aticascipione.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Dias, Adriana Machado
Jovem Sapiens História : 9º ano / Adriana Machado Dias,
Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. -- 1. ed. -- São
Paulo : Scipione, 2022.
(Jovem Sapiens)

Bibliografia
Suplementado pelo manual do professor
ISBN 978-65-5763-247-5 (aluno)
ISBN 978-65-5763-248-2 (professor)

I. História (Ensino fundamental - Anos finais) I. Título
II. Grinberg, Keila III. Pellegrini, Marco César

22-2947 CDD 372.89

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022

Código da obra CL 720553

CAE 802011 (AL) / 802012 (PR)

1ª edição

1ª impressão

De acordo com a BNCC.



Evitamos nossos melhores esforços para localizar e indicar adequadamente os créditos dos textos e imagens
presentes nesta obra didática. Colocamos nos à disposição para avaliação de eventuais irregularidades ou omissões
de créditos e consequente energia nas próximas edições. As imagens e os textos constantes nesta obra que,
eventualmente, reproduzam algum tipo de material de publicidade ou propaganda, ou a ele façam alusão,
são aplicados para fins didáticos e não representam recomendação ou incentivo ao consumo.

Impressão e acabamento

Apresentação

Para você, o que é História? Algumas pessoas pensam que História é o estudo do passado. Outras, porém, afirmam que ela serve para entender melhor o presente. Nós acreditamos que ela é tudo isso e muito mais!

O estudo da História nos ajuda a perceber as ligações existentes entre o passado e o presente. A escrita, a música, o cinema, as construções, os aviões, os foguetes... Por tudo de que dispomos hoje, desde os produtos fabricados com tecnologia avançada até a liberdade de expressão, devemos às pessoas que trabalharam e que lutaram para isso, ou seja, os que viveram antes de nós. A História nos permite conhecer o cotidiano desses indivíduos e perceber como a ação deles foi importante para construir o mundo como ele é nos dias atuais.

A História nos auxilia a conhecer os grupos que formam as sociedades, os conflitos que ocorrem entre eles e os motivos de tais conflitos. Ela nos ajuda a ter consciência da importância de nossa atuação política e a desenvolver um olhar mais crítico sobre o mundo. Assim, nos tornamos mais capazes de analisar desde uma afirmação feita por um colega até uma notícia veiculada pela internet.

Ao estudarmos História, percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e ao direito de cada um ser como é, compreendendo que esse respeito é indispensável para o exercício da cidadania e para a construção de um mundo melhor.

Bem-vindo ao fascinante estudo da História!

Os autores.

Conheça seu livro

Vamos começar

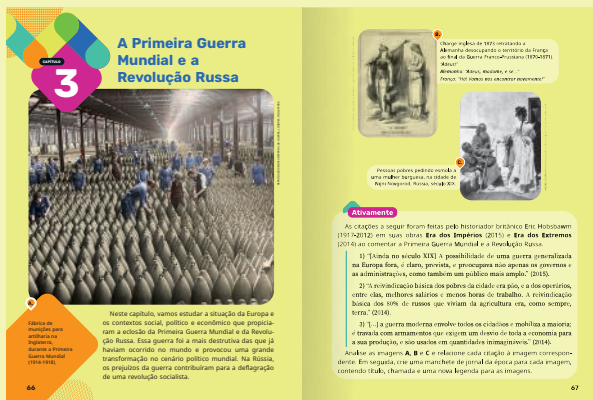
1. Leia o texto a seguir e responda às questões.
Menos da metade do globo vive satisfeita de acordo com o Índice de Democracia (10) pela Economist Intelligence Unit, que a situação piorou em todo o mundo em 2020 e passou para 45,7% "declínio significativo".
[...]

NO MUNDO

<https://www.correiobraziliense.com.br/mundo/2021/01/>

Vamos começar

Essa seção vai ajudar você a identificar o que já sabe sobre os principais assuntos que estudará neste volume por meio de diversos tipos de atividades. Ela está presente no início dos volumes da coleção.



Abertura do capítulo

Nessas páginas, você encontrará fontes históricas relacionadas aos assuntos que estudará em cada capítulo e, no box **Ativamente**, você fará atividades que irão enriquecer o estudo do capítulo.

Hora do tema

Música e Contracultura

Na década de 1960, surgiu um estilo musical que expressava uma postura contestatária perante a sociedade, o rock and roll. Marcado por influências de estilos musicais já consagrados, como o jazz, o folk, o gospel e o country, o rock and roll revolucionou a história da música dos EUA.

A partir da segunda metade do século de 1960, o rock, assim como outros gêneros musicais, foi influenciado pelos movimentos de Contracultura. Com isso, suas letras passaram a tratar de temas controversos, fazendo críticas sociais que chocaram os setores mais conservadores da sociedade.

Os Beatles

No início da década de 1960, formou-se um conjunto de rock que alcançou o sucesso mundial: Os Beatles. Os quatro jovens ingleses: George Harrison, Paul McCartney, Ringo Starr e John Lennon lançaram em 1962 a música "Love me do" e, no ano seguinte, o primeiro disco do grupo, *Please please me*, que, em poucos dias, bateu o recorde de vendas na Inglaterra. Nos anos seguintes, eles se apresentaram em vários países, gravaram filmes e participaram de programas de televisão.

O grupo, que se desfez em 1970, é considerado uma das bandas musicais mais influentes do mundo.

Os festivais de música

Em 1967, um grupo de músicos estadunidenses e ingleses, de Nova York, organizou o Festival de Monterey, no estado da Califórnia, EUA. Calcula-se que cerca de 50 mil pessoas participaram do evento, assistindo à apresentação de vários artistas do rock, como Jimi Hendrix e Jethro Tull, e de grupos musicais como The Who e Jefferson Airplane.

Em 1969, realizou-se, em uma fazenda no estado de Nova York, o maior festival de rock do mundo, o Woodstock. Foram três dias de apresentações que contaram com a participação de músicos como Neil Young, Joan Baez, Ravi Shankar, Santana, Jimi Hendrix e Janis Joplin.

Agora, responda às questões.

1. O que o rock representava para os jovens das décadas de 1960 e 1970? Relacione esse estilo musical com o movimento da Contracultura.
2. Você já ouviu alguma música dos artistas citados nessa página? Se não ouviu? Comente com os colegas o que você sabe sobre esses artistas e sua produção musical.

Hora do tema

Nessa seção, você encontrará textos e imagens que o levarão a refletir sobre os temas contemporâneos transversais relevantes para sua formação como cidadão.

História em debate

O conceito de populismo

O conceito de populismo, comumente utilizado para políticas de Getúlio Vargas, é alvo de debates até os dias atuais.

Entre as décadas de 1950 e 1960, alguns estudiosos o consideram como um fenômeno político centrado em um líder carismático que busca mobilizar as massas de trabalhadores, oferecendo-lhes benefícios em troca de apoio político. Para esses estudiosos, as políticas buscavam atender aos interesses dos grupos dominantes, mas não das massas eram apenas superficiais.

Ainda na década de 1960, outros intelectuais

Sujeito em foco

Rosa Luxemburgo

Rosa Luxemburgo nasceu em Polónia em 1871. Ela foi uma militante revolucionária que atuou sobretudo na Alemanha no início do século XX.

Durante a Primeira Guerra Mundial, ela foi presa e passou um tempo na prisão por defender ideias socialistas. Em 1915, participou de

Dialogando com...

A arte de vanguarda

Alguns anos antes da Grande Guerra, os artistas de vanguarda questionaram as regras artísticas tradicionais ensinadas nas escolas de arte.

Esses artistas acreditavam que a obra de arte não deveria ser apenas uma representação da natureza. Essa maneira de pensar foi chamada **arte de vanguarda**, pois buscava romper com as regras estabelecidas.

História em debate

Por meio dessa seção, você poderá perceber que, na História, não existem verdades definitivas e que novos estudos podem mudar nossa compreensão sobre acontecimentos do passado.

Sujeito em foco

Nessa seção, você conhecerá pessoas que participaram ativamente do processo histórico e perceberá que a ação de todos os sujeitos históricos, inclusive a sua, pode transformar a sociedade.

Dialogando com...

Nessa seção, os temas de História são articulados com assuntos de outras áreas do conhecimento, enriquecendo ainda mais o seu aprendizado.

Mulheres na luta

Com as sinalizações de abertura política, a população foi autorizada a se mobilizar contra a ditadura. Nesse contexto, diferentes grupos se organizaram em defesa da democracia. Um dos periódicos importantes criados nesse período foi o **Mulher**, com edições publicadas entre 1975 e 1980.

Além de ser um veículo de informação às mulheres, engajado na emancipação feminina, o **Brasil Mulher** debatia temas ligados à política brasileira.

[...] o jornal **Brasil Mulher**, desde o primeiro número, afirmava a especificidade da luta das mulheres pela sua emancipação, debatia um conjunto de questões teórico-práticas ligadas à explicação da dominação/opressão das mulheres e divulgava as teses sobre a superação da

Ao mesmo tempo... na União Soviética

Enquanto os países capitalistas atravessavam a Grande Depressão, a União Soviética procurava atingir as metas dos Planos Quinquenais. Esses planos, lançados pelo governo soviético na década de 1920, estipularam metas de desenvolvimento em setores considerados prioritários, como a produção de energia elétrica, máquinas pesadas e armamentos, além da mecanização da agricultura.

A fim de diminuir os custos da mecanização, a agricultura foi coletivizada com a junção

De olho na fonte

Fontes históricas: a luta das sufragetas

No início do século XX, a sociedade inglesa passou por mudanças decorrentes do desenvolvimento industrial. As mulheres passaram a trabalhar fora de casa e a lutar por direitos políticos. Para lutar por esses direitos, surgiu o movimento feminista das **suffragettes**, que reivindicava o sufrágio feminino.

Para compreendermos os aspectos desse movimento, vamos analisar a obra de Emmeline Pankhurst (1858-1928), podemos analisar a seguinte obra:

Boxe complementar

Ao longo dos capítulos, você encontrará alguns boxes que apresentam assuntos complementares a fim de ampliar seu conhecimento sobre os conteúdos abordados.

Ao mesmo tempo...

Nessa seção, você perceberá que diferentes acontecimentos ocorrem ao mesmo tempo em diversos lugares e que cada sociedade tem sua própria história.

De olho na fonte

Essa seção apresenta diferentes tipos de fontes históricas. Você fará uma análise dessas fontes por meio de observação, comparação e elaboração de hipóteses.

[...]

VLADO Educação. Luta
https://memor

Utopia: termo geralmente usado para se referir harmonia, com instituições político-econômicas



Atividades

1. Explique por que se tornou contraditório o fim da Segunda Guerra Mundial.
2. Como se caracterizou o governo do p Kubitschek.
3. Explique como era o plano de modernização do Brasil.
4. Segundo alguns historiadores, qual foi o maior erro da Revolução de 1930?
5. O que foram as Reformas de 1934?

durante o governo Kubitschek houve um
meios para o Centro-Sul do país em busca de

Atividades

1. De que tipo é esta fonte histórica? Converse com os colegas e identifiquem a alternativa correta.
 - a) Fotografia.
 - b) Capa de revista.
 - c) Cartão postal.
 - d) Relato oral.



Vocabulário

Nesse boxe, você encontrará o significado de alguns termos que podem gerar dúvidas quanto ao sentido utilizado no capítulo. Esses termos estão destacados nos textos.

Atividades

Ao longo dos capítulos, você encontrará diversos tipos de atividades, que buscam sistematizar e aprofundar os conteúdos, explorar imagens e outros documentos históricos e relacionar os temas ao seu cotidiano na atualidade. Nesses momentos, você poderá desenvolver diversas habilidades e competências fundamentais para o estudo da História.

Organizando o aprendizado

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, vamos organizar o que aprendeu. Nessa atividade, você fará um resumo das principais ideias estudadas neste capítulo.

1. Anote cada item a seguir em uma folha.

- Os governos e a política no Brasil contemporâneo
- As relações de trabalho no Brasil contemporâneo
- Os desafios sociais e humanitários no Brasil contemporâneo
- A economia e as desigualdades sociais



Vamos concluir

1. Imagine que você está contratando um profissional de seu interesse. Elabore um anúncio de trabalho destacando a importância de seus conhecimentos e a importância de suas experiências.

História • sujeitos históricos • conhecimento histórico

2. Complete as lacunas de cada parágrafo com os conhecimentos sobre o início da República.



Para ir além

Capítulo 1 Fazendo História

- **As sufragistas**, de Sarah Gavron. Reino Unido: Universal, 2015 (107 min). O filme aborda a trajetória de luta das mulheres inglesas, lideradas por Emmeline Pankhurst, pelo direito ao voto feminino.
- **Geledés**. Discriminação e preconceitos. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/discriminacao-e-preconceitos/>. Acesso em: 27 abr. 2022. Site contém vários vídeos, imagens e textos que discutem o racismo e os preconceitos.

Organizando o aprendizado

Essa seção, localizada ao final dos capítulos, apresenta atividades que incentivam você a estruturar uma síntese das principais ideias vistas em cada capítulo. Isso contribui para que você avalie seu aprendizado.

Vamos concluir

Essa seção, presente ao final do volume, permite que você estude os principais conteúdos estudados no livro por meio de atividades de diversos tipos. Ela possibilita que você avalie seu aprendizado e tire as principais dúvidas.

Para ir além

Seção que apresenta sugestões de livros, filmes, visitas e sites acompanhadas de resenhas. Essas sugestões contribuem para complementar o que você estudou nos capítulos deste livro. Aproveite-as!

Referências bibliográficas comentadas

Ações afirmativas: Políticas de ações afirmativas em educação superior, trabalho e serviços públicos. Tradução: Denise Botelho e Oscar da Costa. São Paulo: Companhia de Books, 2019. 115 p.

Nota introdutória: Os autores analisam como os movimentos de oposição atuaram e a política dos governos da República. A análise dos movimentos de oposição está relacionada à luta por direitos políticos, econômicos e sociais. Os movimentos de oposição foram fundamentais para a construção da democracia brasileira.

BRASIL. Plano Nacional de Desenvolvimento. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 1966. 354 p.

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2011. 115 p.

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2011. 115 p.

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2011. 115 p.

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2011. 115 p.

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2011. 115 p.

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2011. 115 p.

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2011. 115 p.

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2011. 115 p.

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2011. 115 p.

BRASIL. Relatório de Desenvolvimento Humano. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2011. 115 p.

Referências bibliográficas comentadas

Essa seção lista as referências bibliográficas que foram utilizadas na elaboração deste livro e são acompanhadas de suas resenhas.



Esse ícone indica que a atividade deve ser realizada oralmente.



Esse ícone indica que a atividade deve ser realizada em grupo.

Sumário

Vamos começar • 12



CAPÍTULO

1

Fazendo História • 16

> O que é História? • 18

Os sujeitos históricos • 19

Sujeito em foco • Almerinda Gama 19

> As fontes históricas • 20

De olho na fonte

Fontes históricas:
a luta das *suffragettes* • 22

> O conhecimento histórico • 24

> Conceitos importantes • 25

Política • 25

Cultura • 25

Trabalho • 25

Economia • 26

Capitalismo • 26

Liberalismo • 27

Socialismo • 27

> O que é ideologia? • 29

Dialogando com... Sociologia

A valorização da diversidade • 30

Hora do tema

Transformações no século XX • 32

Atividades • 18, 20, 28, 35

Organizando o aprendizado • 37



CAPÍTULO

2

O início da República no Brasil • 38

> O Brasil no século XIX • 40

As disputas pelo poder político • 40

A primeira Constituição da República • 41

> Os povos indígenas

no início da República • 42

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) • 43

> A política dos governadores • 44

> O coronelismo • 45

Os coronéis • 45

> As desigualdades sociais • 47

Os afro-brasileiros no período pós-abolição • 47

A Frente Negra Brasileira • 48

A casa de Tia Ciata • 49

Hora do tema

As redes de solidariedade • 50

> A grande imigração • 52

Imigrantes no campo • 52

Imigrantes nas cidades • 53

As formas de organização • 53

> As cidades brasileiras • 54

Outras novidades • 54

O cotidiano nas cidades brasileiras • 55

> As reformas no Rio de Janeiro • 56

As políticas públicas • 56

O projeto de "regeneração" • 57

O Bota-abaixo • 57

Sujeito em foco • Lima Barreto 58

A expulsão da população • 59

A Revolta da Vacina • 59

Dialogando com... Ciências

Como surgiram as vacinas? • 60

> Revoltas populares • 61

A Guerra de Canudos • 61

A Revolta dos Marinheiros • 62

Atividades • 43, 44, 46, 59, 63

Organizando o aprendizado • 65



3 A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa • 66

> Antecedentes da Grande Guerra • 68

- A “paz armada” • 68
- Os nacionalismos • 69
- A Grande Sérvia • 70
- A política de alianças • 71

> O atentado de Sarajevo e o início da guerra • 72

- As frentes de batalha • 72
- Fases da guerra • 73
- A entrada dos Estados Unidos e a saída da Rússia • 75
- A participação do Brasil na guerra • 75

> O fim da guerra • 76

> O Tratado de Versalhes • 77

Hora do tema

- As mulheres na Primeira Guerra Mundial • 78

> A Rússia czarista • 80

- Bolcheviques e mencheviques • 81
- O Domingo Sangrento • 81

> O fim do czarismo na Rússia • 82

- O governo provisório • 82

> A insurreição bolchevique • 83

- O governo dos bolcheviques • 83
- A guerra civil • 84
- O fim da guerra civil e a Nova Política Econômica • 85
- A morte de Lênin e a ditadura stalinista • 85

Dialogando com... Arte

- A arte de vanguarda • 86

Atividades • 71, 74, 76, 77, 80, 84, 87

Organizando o aprendizado • 89



4 O período Entreguerras • 90

> A decepção pós-guerra • 92

- A ascensão dos Estados Unidos • 93
- O fordismo • 93

Hora do tema

- Os Estados Unidos na década de 1920 • 94

> A intolerância nos Estados Unidos • 96

- O que significa *wasp*? • 96
- A “Ameaça Vermelha” • 96
- Fanatismo e segregação • 97

> A Lei Seca • 98

> A crise do sistema capitalista • 99

- A quebra da Bolsa de Valores de Nova York • 101
- A crise capitalista de 1929 • 101
- Os reflexos da crise na economia global • 102
- O aumento dos problemas sociais • 102

> A intervenção do Estado nos EUA • 103

- O capitalismo gerenciado pelo Estado • 103

O *New Deal* • 104

- Ao mesmo tempo... na União Soviética • 106

> O fascismo na Itália • 107

- A ideologia fascista • 107
- A ascensão do fascismo • 108

> O nazismo na Alemanha • 110

- A República de Weimar • 110
- Sujeito em foco • Rosa Luxemburgo 110
- A ascensão do nazismo na Alemanha • 111
- Hitler e os nazistas no poder • 111
- A doutrinação nazista • 112
- O neonazismo • 112

Dialogando com...Arte

- O Surrealismo • 113

Atividades • 97, 105, 109, 114

Organizando o aprendizado • 117



CAPÍTULO

5

A Era Vargas • 118**> A crise do governo das oligarquias • 120**

A Coluna Prestes • 120

Os efeitos da Grande Depressão no Brasil • 121

Dialogando com...Arte

O Modernismo no Brasil • 122

> O início da Era Vargas • 124

A Revolução Constitucionalista de 1932 • 124

A Constituição de 1934 • 125

A Aliança Nacional Libertadora • 125

> A participação feminina na política • 126

O movimento sufragista brasileiro • 126

> O Estado Novo • 129

A CLT • 130

O trabalhismo • 130

A economia no Estado Novo • 131

História em debateA conquista
dos direitos trabalhistas • 131**> Os indígenas e o Estado Novo • 132**

O Estado e a integração dos indígenas • 133

**> O Movimento Negro
durante o Estado Novo • 134****Hora do tema**

O rádio e o Estado Novo • 135

De olho na fonteCédulas e moedas:
“grandes personagens” nacionais • 136

Atividades • 121, 127, 133, 138

Organizando o aprendizado • 141



CAPÍTULO

6

A Segunda Guerra Mundial • 142**> As origens da
Segunda Guerra Mundial • 144**

A política de apaziguamento • 144

O fracasso da Liga das Nações • 145

O revanchismo alemão • 145

O governo nazista • 146

O arianismo • 146

A propaganda nazista • 146

Hora do tema

O crime de apologia ao nazismo • 147

Ao mesmo tempo... na Espanha • 148

O Pacto Anticomunista • 150

O “espaço vital” • 150

O Acordo de Munique • 151

A invasão da Polônia • 151

A expansão nazista na Europa • 152

A *Blitzkrieg* (guerra-relâmpago) • 153

A Operação Barbarossa • 153

> O mundo em guerra • 154**> A participação do Brasil na guerra • 156**

A influência dos EUA • 156

As forças brasileiras • 157

> A derrocada do Eixo • 158

O Dia D • 158

A Batalha de Berlim e a rendição alemã • 159

A rendição do Japão e o fim da guerra • 159

O impacto da bomba atômica sobre o Japão • 160

O impacto psicológico • 160

Hora do temaA Organização das
Nações Unidas (ONU) • 162

A Declaração Universal dos Direitos Humanos • 164

Dialogando com...CiênciasOs novos tratamentos e
suas aplicações na guerra • 165**> O Holocausto (*Shoah*) • 166**

A segregação dos judeus • 166

Os campos de concentração • 166

Experiências “científicas” • 167

O extermínio de judeus • 167

História em debate

A guerra e a desumanidade • 168

Atividades • 149, 152, 161, 164, 169

Organizando o aprendizado • 171



O mundo durante a Guerra Fria • 172

> O prenúncio da Guerra Fria • 174

- A “cortina de ferro” • 174
- A Doutrina Truman e o Plano Marshall • 175
- A OTAN e o Pacto de Varsóvia • 176
- A divisão da Alemanha e o Muro de Berlim • 177
- A propaganda ideológica • 178

> O Terceiro Mundo • 179

- A Conferência de Bandung • 179

> A corrida espacial • 180

- Cosmonautas soviéticos • 180
- Astronautas estadunidenses • 181

> A corrida armamentista • 182

- O pesadelo nuclear • 183

> A “caça às bruxas” • 184

> Israel e Palestina • 185

- Conflitos no Oriente Médio • 186

> A Revolução Chinesa • 187

- A República Popular da China • 188
- A Revolução Cultural • 188
- As tensões entre China e URSS • 189

> A Guerra do Vietnã • 190

- EUA x Vietnã • 190
- O uso das armas químicas • 191
- Sujeito em foco • Kim Phuc 193**

> A Revolução Cubana • 194

- O governo de Fidel Castro • 194
- Reação estadunidense • 195
- A crise dos mísseis de Cuba • 195
- O governo dos irmãos Castro • 196

> Os movimentos de contestação • 197

- A Pop Art • 197
- O movimento *hippie* • 197
- O Movimento Negro estadunidense • 198
- Sujeito em foco • Angela Davis 199**
- Ao mesmo tempo... em Paris • 201**

Hora do tema

- Música e Contracultura • 202

Atividades • 175, 176, 178, 185, 189, 193, 200, 204

Organizando o aprendizado • 205



As independências na África • 206

> Descolonização? • 208

> Os movimentos nacionalistas • 209

- Pan-africanismo e pan-arabismo • 209

> O movimento da negritude • 210

- Sujeito em foco • Léopold Sédar Senghor 210**

- A influência da ideologia socialista • 212
- A declaração da ONU • 212

> Os processos de independência • 213

- Cabo Verde • 214
- Guiné-Bissau • 214

Sujeito em foco • Titina Silá 215

- África do Sul • 216
- O *apartheid* • 216

Sujeito em foco • Nelson Mandela 217

Dialogando com... Geografia

- União Africana • 219

Ao mesmo tempo... na Ásia • 220

Hora do tema

- A arte africana pós-independências • 222

Atividades • 208, 211, 215, 217, 224

Organizando o aprendizado • 227



O pós-guerra no Brasil • 228

> O fim do Estado Novo • 230

- O processo de abertura política • 231
- O afastamento de Vargas • 231
- O governo Dutra • 232
- A Constituição de 1946 • 232

> A volta de Getúlio Vargas à presidência • 233

- Nacionalistas e liberais • 233

História em debate

- O conceito de populismo • 234

- O monopólio do petróleo • 235
- A crise do governo Vargas • 236
- A morte de Getúlio Vargas • 236
- Sujeito em foco • Samuel Wainer 236
- O governo de Juscelino Kubitschek • 237
- O desenvolvimentismo • 237
- Impactos do governo JK • 238
- Benefícios • 238
- Problemas • 238
- A transferência da capital • 239
- O Plano Piloto • 239
- Os candangos • 240
- Desigualdades sociais nos anos JK • 241
- Dialogando com... Arte
- A arte brasileira na década de 1950 • 243

- O governo de Jânio Quadros • 244
- “Varre, varre, vassourinha” • 244
- O governo de João Goulart • 245
- As tensões sociais • 245
- Do parlamentarismo ao presidencialismo • 246
- As Reformas de Base • 246
- O Golpe de 1964 • 247
- História em debate
- Golpe civil-militar • 248
- Hora do tema
- Os povos indígenas durante a República • 249
- Atividades • 235, 241, 252
- Organizando o aprendizado • 255



CAPÍTULO 10 As ditaduras na América Latina • 256

- Regimes ditatoriais na América Latina • 258
- A ditadura civil-militar no Brasil • 259
- O Ato Institucional nº 5 • 259
- O controle dos meios de comunicação • 260
- A Doutrina de Segurança Nacional • 260
- Os órgãos de repressão • 260
- Endurecimento do regime • 261
- A censura • 262
- A resistência cultural na imprensa • 263
- Sujeito em foco • Tarso de Castro 263
- O Movimento Estudantil • 265
- Ao mesmo tempo... em Praga • 265
- Dialogando com... Arte
- A arte engajada • 266
- As guerrilhas • 268
- A Guerrilha do Araguaia • 268
- Propostas de reorganização social • 269
- A resistência indígena e quilombola • 270
- O massacre de indígenas na ditadura • 271
- A criação da Funai • 271
- A União das Nações Indígenas • 272
- Quilombos como meio de resistência • 273
- Sujeito em foco • Maria Beatriz Nascimento 273
- O “milagre econômico” • 275
- O crescimento econômico • 275
- A crise na economia brasileira • 275
- O processo de abertura política • 276
- Hora do tema
- A memória do caso Herzog • 277
- O Pacote de Abril e a Lei da Anistia • 278
- Cresce a campanha pela democracia • 278
- As Diretas Já • 279
- A população se mobiliza • 279
- O fim da ditadura civil-militar no Brasil • 280
- A ditadura na Argentina • 282
- A Junta Militar na Argentina • 282
- Hora do tema
- Mães da Praça de Maio • 283
- A ditadura no Paraguai • 284
- Influências estrangeiras • 284
- A ditadura no Chile • 285
- A Junta Militar no Chile • 285
- A ditadura no Uruguai • 286
- O Conselho da Nação • 286
- A ditadura na Bolívia • 287
- Guerrilha x Ditadura • 287
- A Operação Condor • 288
- Julgamento e condenação dos culpados • 288
- Os regimes ditatoriais em perspectiva • 289
- Os movimentos de resistência na América Latina • 291
- Sujeito em foco • Victor Jara 292
- Atividades • 258, 259, 264, 274, 280, 286, 290, 293
- Organizando o aprendizado • 297



0 mundo contemporâneo • 298

- > **O fim da Guerra Fria • 300**
 - As reformas de Gorbatchev • 300
 - A extinção da União Soviética • 301
 - O fim do socialismo no Leste Europeu • 301
- > **A nova ordem mundial • 302**
 - China, potência mundial • 303
- > **O neoliberalismo • 304**
- > **A internet e os movimentos sociais • 305**
- > **A globalização • 306**
- > **Conflitos recentes no mundo • 308**
- > **Preconceito étnico e religioso • 310**
 - Preconceito contra asiáticos • 310
 - Islamofobia • 311
 - Racismo e xenofobia • 311
- > **O terrorismo • 312**
- > **A questão dos refugiados • 313**
- > **A sociedade tecnológica • 314**
 - Os meios de transporte • 315
 - Os meios de comunicação • 315
 - A exclusão digital • 316
 - Os avanços tecnológicos e o consumismo • 316
- História em debate**
 - A aceleração do tempo histórico • 317
- > **Tecnologia e consumo de energia • 318**
 - Diferentes fontes de energia • 318
- > **A manipulação da informação • 320**
 - Os grandes grupos de mídia • 320
 - Fake news • 321
- Hora do tema**
 - A pandemia e suas consequências • 322
- Atividades • 302, 305, 307, 310, 313, 319, 324**
- Organizando o aprendizado • 327**



0 Brasil contemporâneo • 328

- > **O Brasil depois da ditadura • 330**
 - A Constituição de 1988 • 331
- > **O Brasil na década de 1990 • 332**
 - Collor • 332
 - O Plano Real e o governo FHC • 333
- > **O governo brasileiro a partir dos anos 2000 • 334**
 - Um período de crise • 335
- Dialogando com... Ciências**
 - A vacinação contra a covid-19 no Brasil • 337
- > **As relações de trabalho • 338**
 - Desemprego • 338
 - Emprego informal • 338
 - As desigualdades entre homens e mulheres • 338
- Hora do tema**
 - O combate ao trabalho infantil • 339
 - O cooperativismo • 340
- O agronegócio • 341
- > **O dia a dia nas cidades • 342**
 - Hora do tema**
 - Responsabilidade no trânsito • 343
- > **O problema da desigualdade social • 344**
- > **As políticas econômicas na América Latina • 345**
 - O Mercosul • 346
- > **Diversidade e Direitos Humanos • 347**
 - A questão indígena • 348
 - Sujeito em foco • Ângelo Kretã 348**
 - A luta dos povos indígenas • 349
 - A educação indígena • 350
 - As comunidades quilombolas • 351
 - Racismo no Brasil • 352
 - Violência contra a mulher • 353
- Atividades • 336, 352, 354**
- Organizando o aprendizado • 357**

Vamos concluir • 358

Para ir além • 363

Referências bibliográficas comentadas • 367

- Utilize os **Comentários e orientações** sobre a seção **Vamos começar**, apresentados na primeira parte deste **Manual do professor**.

Respostas

1. a) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos listem conceitos como política, governo, povo, voto, debate, participação, liberdade, cidadania, representantes, igualdade, direitos, deveres etc.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos definam democracia como regime de governo baseado na soberania popular, assim como conceitem República como forma de exercício do poder político baseado em representantes eleitos pelo povo, com mandatos por períodos determinados, voltados para a garantia dos “direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça”, em conformidade com o preâmbulo da Constituição Federal.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos produzam uma reflexão crítica e citem exemplos sobre os aspectos positivos e negativos da organização política brasileira, com base na própria definição que tenham feito na questão anterior.

2. a) A imagem mostra pessoas reunidas em uma manifestação de rua contra o racismo, a discriminação e a violência infligida à população negra. Em primeiro plano, vemos uma faixa com os dizeres “As mães negras não aguentam mais chorar”, em alusão ao grande número de jovens negros assassinados no Brasil atualmente. Espera-se que os alunos reconheçam na imagem um movimento que luta contra a violência sofrida pela população afrodescendente.

b) Resposta pessoal. Espera-se que as respostas dos alunos envolvam aspectos como

Vamos começar

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Leia o texto a seguir e responda às questões. **Respostas nas orientações ao professor.**

Menos da metade do globo vive sob algum tipo de regime democrático, de acordo com o Índice de Democracia de 2021, divulgado nesta quinta-feira (10) pela Economist Intelligence Unit (EIU). A publicação salienta que a situação piorou em todo o planeta, já que a porcentagem era de 49,4% em 2020 e passou para 45,7% no ano passado, considerado um “declínio significativo”.

[...]

NO MUNDO, 45% da população vivia em regime democrático em 2021.

Correio Braziliense, Brasília, 10 fev. 2022. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/mundo/2022/02/4984197-no-mundo-45-da-populacao-vivia-em-regime-democratico-em-2021-revela-eiu.html>. Acesso em: 30 mar. 2022.

- a) Faça uma lista das palavras-chave que você associa aos conceitos de “democracia” e “República”.
- b) Utilizando as palavras-chave listadas na questão anterior, produza um parágrafo definindo os conceitos de democracia e República.
- c) Com base em sua definição da questão anterior, como você avalia o funcionamento da democracia e da República no Brasil atual? Cite alguns pontos positivos e negativos na sua argumentação.

2. Analise a imagem a seguir e responda às questões.



◀ Manifestação de apoio ao movimento *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam), iniciado nos Estados Unidos em 2020. Rio de Janeiro (RJ), 2020.

- a) Descreva a imagem. O que você conhece sobre o movimento retratado?
- b) Escreva o que você já sabe sobre o período da escravidão no Brasil e responda: quais são as relações desse processo com o racismo, o preconceito e a desigualdade racial no país?

12

o funcionamento do tráfico de pessoas escravizadas, o tipo de trabalho realizado por elas, as condições de vida, as formas de resistência e as lutas pela abolição; em seguida, eles precisam relacionar esse processo à marginalização histórica da população afrodescendente no país.

Respostas nas orientações ao professor.

3. Com base em seus conhecimentos sobre a questão indígena no Brasil, construa no caderno um quadro comparativo (de acordo com o modelo) a respeito da situação dos indígenas em cada período.

Os indígenas habitantes do território brasileiro		
Antes da chegada dos europeus	Depois da chegada dos europeus	Na atualidade

4. Na passagem do século XIX para o século XX, as dinâmicas do capitalismo mundial acirraram as competições entre as potências globais. Complete os parágrafos a seguir com base em seus conhecimentos sobre os conceitos de **capitalismo** e **imperialismo**.

- a) No século XIX, o capitalismo industrial se consolidou na Europa e nos Estados Unidos. Essa fase do capitalismo se caracterizava por...
- b) No final do século XIX, os países industrializados passaram a buscar novas fontes de matéria-prima e novos mercados consumidores. Para isso, recorreram à prática do imperialismo, que pode ser definido como...

5. Analise a imagem a seguir e responda às questões.

- a) Faça uma descrição dessa fonte histórica e responda: qual mensagem ela transmite?
- b) Compare os modos de representação de ingleses e africanos na charge. Como isso se relaciona ao pensamento racista e ao discurso civilizatório do século XIX?



Charge de Joseph Keppler, publicada na revista **Puck**, 1898, satirizando a ideia de que os ingleses estariam levando a "civilização" para combater a "barbárie" na África.

13

Respostas

3. Espera-se que os alunos comparem a diversidade étnica e cultural e os modos de vida baseados na caça, coleta e agricultura – antes da chegada dos europeus, com a promoção do extermínio e da escravização indígena, e a contar da colonização, e a luta atual pela demarcação das terras indígenas e pelo reconhecimento de seus direitos de cidadania como povos nativos.

4. a) No século XIX, o capitalismo industrial se consolidou na Europa e nos Estados Unidos. Essa fase do capitalismo se caracterizava por inovações técnicas e tecnológicas, como o emprego do aço como matéria-prima e a introdução do petróleo e da eletricidade como fontes de energia, que permitiram a ampliação exponencial da atividade industrial e, conseqüentemente, mais mão de obra proletária e enriquecimento dos países industrializados.

b) No final do século XIX, os países industrializados passaram a buscar novas fontes de matéria-prima e novos mercados consumidores. Para isso, recorreram à prática do imperialismo, que pode ser definido como o processo histórico de expansão territorial, econômica e/ou cultural de uma nação sobre outra. Nesse caso em específico, os países industrializados se expandiram por Ásia e África, exercendo domínio sobre as populações locais em nome de uma "missão civilizadora", que desconsiderava as particularidades culturais dos povos.

5. a) A fonte histórica representa um grupo de imperialistas ingleses levando a "civili-

zação" para um grupo de "bárbaros" africanos. Essa fonte satiriza a ideia de que o homem branco estava encarregado de uma "missão civilizatória" para melhorar a vida dos povos que dominava, o que justificaria o imperialismo.

b) O modo como ingleses e africanos foram representados transmite a ideia de que os europeus seriam superiores e mais organizados do que os

africanos, retratados de maneira estereotipada. Tal representação se relaciona ao pensamento racista cuja teoria, chamada de darwinismo social, consistia em um discurso civilizatório do século XIX, que estabelecia uma suposta hierarquia entre as etnias humanas, considerando o homem branco naturalmente superior aos outros povos.

Respostas

6. a) O pensamento iluminista, que se desenvolveu na Europa a partir do século XVIII, em oposição ao Absolutismo e à intolerância religiosa, propunha o uso da razão como principal parâmetro para as condutas humanas.

b) A Revolução Industrial representou um momento de transição no capitalismo, até então predominantemente comercial. Esse processo teve início com a industrialização têxtil, ou seja, a produção mecanizada de tecidos de algodão na Inglaterra.

c) As revoluções inglesas introduziram a prática do liberalismo político na Europa, resultando na implantação de uma monarquia constitucional na Inglaterra.

d) A Revolução Francesa representou o ápice dos ideais iluministas, deixando um legado político e social que ainda se aplica aos dias atuais, como a garantia de direitos e deveres que configuram o conceito de cidadania.

e) Os movimentos de independência na América se apropriaram de ideais do pensamento iluminista e, em sua maioria, os novos países adotaram a forma de governo republicana.

7. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos se aproximem da definição de revolução como revolta contra um poder estabelecido em uma situação de crise, movida por um ou mais grupos sociais, visando promover mudanças profundas nas estruturas políticas, sociais e econômicas de uma sociedade; ou como processo de média ou longa duração, com o objetivo de transformação econômica e/ou cultural.

8. a) São direitos básicos e universais, válidos para todos os seres humanos, contemplando espectros civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, como os direitos à vida, à educação e à paz.

b) A noção de direitos básicos universais está na fundamentação do pensamento iluminista, que defendia a liberdade e a igualdade dos cidadãos perante a lei, ainda que em algumas situações a cidadania fosse restrita.

6. Os movimentos políticos e sociais do século XX se apropriaram de diversas noções e ideais do século anterior, como os conceitos de “revolução” e os ideais de “liberdade” e “igualdade”. Sobre esses temas, identifique no quadro as palavras que completam as frases corretamente. Depois, copie a frase no caderno.

Respostas nas orientações ao professor.

independência • razão • Industrial
inglesas • Inglaterra • iluminista • Francesa
constitucional • cidadania • republicana

a) O pensamento ■, que se desenvolveu na Europa a partir do século XVIII em oposição ao absolutismo e à intolerância religiosa, propunha o uso da ■ como principal parâmetro para as condutas humanas.

b) A Revolução ■ representou um momento de transição no capitalismo, até então predominantemente comercial. Esse processo teve início com a produção têxtil na ■.

c) As revoluções ■ introduziram a prática do liberalismo político na Europa, resultando na implantação de uma monarquia ■ na Inglaterra.

d) A Revolução ■ representou o ápice das ideias iluministas, deixando um legado político e social que ainda se aplica aos dias atuais, como a garantia de direitos e deveres que configuram a ■.

e) Os movimentos de ■ na América se apropriaram de ideais do pensamento iluminista e, em sua maioria, os novos países adotaram a forma de governo ■.

7. O que você conhece sobre o conceito de **revolução**? Produza em seu caderno um parágrafo explicando o significado histórico desse conceito e levante hipóteses para as seguintes questões: Por que as revoluções acontecem? Quais são os objetivos de uma revolução? Quem são os atores históricos que podem promover uma revolução? Quais são os impactos políticos, econômicos e sociais de uma revolução?

8. Em 10 de dezembro de 1948, com o mundo ainda se recuperando dos traumas da Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que acabou se tornando um dos documentos mais importantes dessa organização. Com base em seus conhecimentos sobre o conceito de **direitos humanos**, responda às questões a seguir.

a) O que são os direitos humanos? Cite exemplos.

b) Qual é a relação dos direitos humanos com os ideais iluministas?

9. Observe a imagem a seguir e responda às questões.
Respostas nas **orientações ao professor**.

REPRODUÇÃO/SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE SÃO PAULO, SP



◀ Carlota Pereira de Queirós, primeira mulher eleita deputada federal no Brasil, no Plenário da Assembleia Nacional Constituinte, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 1934.

- a) O que essa fonte histórica revela sobre os direitos políticos femininos no período em que a fotografia foi tirada?
- b) Qual é a importância dos movimentos sociais para a conquista de direitos como o apresentado nessa fonte histórica?
- c) Como você avalia a participação feminina na política brasileira atual? Faça uma análise, comparando diferentes contextos históricos, e aponte os avanços e as possibilidades de melhora nesse campo.
10. Com base em seus conhecimentos sobre a **diversidade** e a **identidade** nacional, avalie no caderno as afirmativas a seguir como corretas (C) ou incorretas (I). Em seguida, escreva por que as alternativas assinaladas com (I) estão incorretas.
- a) Com a independência, os indígenas foram reconhecidos como símbolos da identidade brasileira, tendo desde então a preservação de sua cultura e a garantia de seus direitos como pautas prioritárias do Estado nacional.
- b) A cultura afro-brasileira sempre teve sua importância reconhecida para a identidade nacional, já que as leis abolicionistas foram acompanhadas de medidas que garantiam a plena cidadania da população negra.
- c) Desde o período colonial, a visão predominante sobre a identidade nacional brasileira era eurocêntrica e racista, pois colocava o branco europeu como superior e incumbido do dever de “civilizar” negros e indígenas.
- Resposta: a – I; b – I; c – C. Alternativas corrigidas nas **orientações ao professor**.

Respostas

9. a) Essa fonte histórica revela que, embora autorizada, a eleição de mulheres para o cargo de deputada federal era incomum, e elas constituíam uma minoria entre os parlamentares.
- b) Os movimentos sociais, como as lutas feministas, o movimento negro e o de trabalhadores, foram essenciais para pressionar governos pela obtenção de direitos políticos, civis e sociais.
- c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos produzam uma reflexão com base em seus conhecimentos, comparando a participação feminina na política em contextos como a democracia grega, e apontando os avanços, como o direito de votar e ser votada, e a possibilidade de melhora, como mais representatividade nas esferas de governo.
10. a – I; b – I; c – C a) Apesar de terem sido associados aos símbolos da nacionalidade pelo Romantismo, durante o período imperial os indígenas não tiveram a preservação de sua cultura nem a garantia de seus direitos como pautas prioritárias do Estado nacional.
- b) A cultura afro-brasileira recebeu reconhecimento para a identidade nacional apenas no século XX, e as leis abolicionistas não foram acompanhadas de medidas que garantissem a plena cidadania da população afrodescendente, que em muitos casos ficou desassistida.

Objetivos do capítulo

- Perceber a importância do estudo da História.
- Compreender o que são sujeitos históricos.
- Perceber que os historiadores interpretam os fatos e constroem o conhecimento histórico com base na análise das fontes.
- Estudar alguns conceitos importantes para a História.
- Identificar os avanços e as transformações do século XX.
- Compreender e valorizar as diversidades culturais e identitárias.

Justificativas

Os assuntos tratados neste capítulo colaboram para o desenvolvimento das habilidades **EF09HI09**, **EF09HI15** e **EF09HI16**, ao relacionar as ações de movimentos sociais e a luta pela conquista de direitos. Os conteúdos também tratam das habilidades **EF09HI26** e **EF09HI36**, ao destacar as minorias sociais, visando à construção de uma **cultura de paz**, que combata todas as formas de preconceito. Além disso, colaboram para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI33**, ao tratar das transformações decorrentes do avanço tecnológico.

Este capítulo ainda favorece o desenvolvimento da **competência específica de História 6**, ao abordar os procedimentos historiográficos e os conceitos fundamentais do campo da História.



CAPÍTULO

1

Fazendo História



CADU DE CASTRO/PULSAR IMAGENS

A.

Jovens dançando carimbó na comunidade quilombola de Mangabeira, em Mocajuba (PA), 2022.

16



SERGIO PEDREIRA/FOLIA SAR, IMAGENS

B.

Alunos e professor em sala de aula, em Itaparica (BA), 2019.



ADRIANO VIZINI/FOLIA PRESS

C.

Adolescentes andando em pista de skate, cidade de São Paulo (SP), 2019.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

1. Observe as imagens A, B e C. Em sua opinião, essas pessoas estão “fazendo história”? Explique.
2. Você costuma viver momentos como esse em seu dia a dia? Descreva-os aos colegas.
3. Escolha três momentos que, em sua opinião, fazem parte da sua história de vida. Desenhe-os em uma folha de papel sulfite. Em seguida, apresente aos colegas suas produções e compartilhe a importância desses momentos.

BNCC

- As questões apresentadas nesta página permitem o desenvolvimento da **competência geral 1**, ao proporcionar aos alunos reflexões sobre a atuação dos sujeitos históricos na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

- Nas atividades **1 e 2**, oriente os alunos de modo que percebam a existência de diferentes sujeitos históricos, assim como ações do cotidiano. A atividade **3** possibilita o trabalho com as **culturas juvenis**, uma vez que permite a eles se expressarem de acordo com sua história de vida.

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos analisem as cenas e reconheçam que as pessoas estão “fazendo história”, pois todos somos sujeitos históricos.

2. Resposta pessoal. Oriente-os de modo que eles se percebam como sujeitos históricos nas mais diversas atividades que realizam durante o dia, como ir à escola, ler um livro e conversar com os colegas.

3. Resposta pessoal. Ao trabalhar com momentos da própria vida, podendo escolher quais desejam ressaltar, eles podem se perceber como sujeitos históricos.



O que é História?

• Pergunte aos alunos que importância dão ao conhecimento histórico e por que devemos estudar a História. Fale das relações entre presente e passado de forma que, ao longo do diálogo, eles compreendam que o conhecimento da História pode nos auxiliar a ter perspectivas de futuro, pois nos ajuda a promover mudanças na sociedade. Além disso, o estudo da História contribui para nosso senso de identidade, pois nos fala sobre quem somos como sujeitos históricos. O artigo indicado a seguir pode contribuir para aprofundar essa questão.

> LEE, Peter. Por que aprender História? **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/jDwjZDTnYq-qBVWjRPcGmbTF/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

• A atividade 1 sugere a realização de um trabalho de campo em uma instituição local, como museu ou centro de memória. Essa **visita guiada** possibilita aos alunos que aprofundem seus conhecimentos sobre o conceito de História.

Resposta

1. Inicie esta atividade pesquisando museus ou espaços culturais do seu município. Verifique o que existe no acervo desse espaço, de modo a tornar possível aos alunos entender a concepção de mudanças e permanências na História. Leve-os a compreender o que se espera de um local como um museu ou espaço cultural e como se define o que fará parte deste lugar. Na sequência, entre em contato com a instituição e verifique a possibilidade de organizar uma visita. Solicite a autorização dos pais ou responsáveis dos alunos para esta proposta.

História é o campo do conhecimento dedicado ao estudo das ações dos seres humanos no tempo e no espaço. Esse estudo procura analisar as **transformações** que acontecem ao longo do tempo nas sociedades.

A conquista das mulheres pelo direito ao voto é um exemplo de transformação social na história. Até o final do século XIX, as mulheres não podiam participar das eleições. Depois de várias décadas de lutas, elas conquistaram o direito de votar e de se candidatar a cargos públicos.

Além das transformações sociais, os estudos históricos buscam compreender as **permanências**, isto é, aspectos que, mesmo com o passar do tempo, permanecem semelhantes. Um exemplo de permanência histórica são os hábitos alimentares: diferentes regiões do Brasil preparam as refeições da mesma maneira que elas eram preparadas nos tempos coloniais.



Mulheres protestando pelo direito ao voto. Londres, Inglaterra, 1908.

Atividades

1. O seu município possui algum museu ou espaço cultural que evidencie as mudanças e permanências da história da sua região? Com a ajuda do professor, organizem um **trabalho de campo** com a turma para visitar essa instituição.

Sugestão de condução nas **orientações ao professor**.

Os sujeitos históricos

Sujeitos históricos são todos aqueles que participam do processo histórico, seja de maneira consciente ou não. Todos nós somos sujeitos históricos e, diariamente, participamos da construção da história.

A história não é feita somente por “grandes personagens”, como reis, generais e políticos. Todas as pessoas são importantes agentes transformadores da história.

Além dos **sujeitos históricos individuais**, existem os **sujeitos coletivos**, formados por grupos de pessoas.

A importância da História

O estudo da História amplia o nosso conhecimento e enriquece a nossa visão de mundo. Podemos analisar como as pessoas de outras épocas se relacionavam entre si, como suas ações moldaram a sociedade em que viveram e como contribuíram para construir o contexto no qual vivemos.

Conhecendo melhor os processos históricos e percebendo que as ações de todos os sujeitos são importantes, temos maior clareza da relevância do nosso papel na transformação da sociedade e na construção de um mundo no qual as diferenças sejam respeitadas.

BNCC

• As reflexões apresentadas no início desta página contribuem para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 1**, pois estabelecem relações entre o conhecimento histórico e a compreensão da diversidade.

• Para aprofundar a reflexão sobre os sujeitos históricos, leia o texto a seguir e, se julgar conveniente, explique suas ideias aos alunos.

[...]

Os sujeitos construtores da história da humanidade são muitos, são plurais, são de origens sociais diversas. Inúmeras vezes defendem ideias e programas opostos, o que é peculiar à heterogeneidade do mundo em que vivemos. Seus pensamentos e suas ações traduzem, na multiplicidade que lhes é inerente, a maior riqueza do ser humano: a alteridade. [...]

Os sujeitos construtores da História são líderes comunitários, empresários, militares, trabalhadores anônimos, jovens que cultivam utopias, mulheres que labutam no cotidiano da maternidade e, simultaneamente, em profissões variadas, são líderes e militantes de movimentos étnicos, são educadores que participam da formação das novas gerações, são intelectuais que pensam e escrevem [...], são artistas que [...] representam realidades e sentimentos nas artes plásticas, nos projetos arquitetônicos, nos versos, nas composições musicais, são cientistas que plantam o progresso e a inovação tecnológica, são políticos que se in-

Sujeito em foco

Almerinda Gama

Almerinda Farias Gama nasceu em Maceió (AL), em 1899. Quando jovem, trabalhou em Belém (PA) como datilógrafa e escritora de crônicas para o jornal **A Província**.

No final da década de 1920, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde se tornou presidente do Sindicato dos Datilógrafos e Taquígrafos e fez o curso de Direito.

Ao longo da vida, Almerinda lutou pelo direito ao voto feminino, sendo atualmente reconhecida como pioneira do movimento feminista brasileiro.

Almerinda votando para a Assembleia Nacional Constituinte, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 1933.



CPDOC/FEV

19

tegram à vida pública [...]. Os sujeitos construtores da História são, enfim, todos que anonimamente ou publicamente deixam sua marca, visível ou invisível no tempo em que vivem, no cotidiano de seus países e também na história da humanidade.

São eles os responsáveis pela construção do movimento da História. Dinâmica que consiste no fato

quase milagroso da singularidade dos processos históricos coletivos e na própria dinâmica da intervenção do homem na vida social, política, cultural, artística e científica de suas comunidades.

[...]

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 55-56. (Leitura, escrita e oralidade).

- Para a realização da atividade de 1, converse com os alunos de modo a incentivá-los a refletir sobre questões, como: “Quem está retratado nesse anúncio?”; “Que vestuário esta pessoa está usando?”; “Qual elemento tem maior destaque no anúncio?”; “Em qual ano ele foi produzido?”; “Qual é o produto anunciado?”.

Sugestão de atividade

Análise de fonte

Proponha aos alunos uma atividade de análise e interpretação de um recurso jornalístico, como fonte histórica. Para isso, reúna diversos jornais e organize a turma em grupos de três integrantes. Peça a eles que escolham um dos jornais apresentados. Em seguida, oriente-os a definir uma página para ser analisada, de preferência com textos e imagens. Confira, a seguir, sugestões de questionamentos a serem feitos na análise do documento escolhido. Se julgar interessante, auxilie-os na elaboração de outras questões.

- Qual é o nome do jornal? Quem é o autor da reportagem? Quando ela foi escrita?
- Qual é a principal notícia apresentada na página? Como vocês concluíram isso?
- Comentem a organização dos assuntos na página: qual é o assunto tratado na notícia que ocupa mais espaço? Do que trata a menor notícia?
- Se existem imagens na página, elas se referem à notícia principal ou não?
- Em sua opinião, qual foi a intenção do jornalista/editor ao escolher essa(s) imagem(ns) para a página? A(s) imagem(ns) apresenta(m) um caráter pejorativo ou exaltador?

Façam a análise do texto da página: quais palavras denotam a opinião do jornalista? Há julgamento de valores implícito no texto? Peça aos alunos que anotem e discutam suas conclusões sobre a análise da página do jornal.



1. a) Resposta: Os anúncios publicitários podem ser analisados por historiadores que desejam estudar os hábitos de consumo do passado, bem como os recursos utilizados pelas empresas para vender seus produtos.

As fontes históricas

Tudo o que a humanidade produz ao longo do tempo pode servir de fonte histórica. As fontes históricas não falam por si, elas precisam ser interpretadas. Os historiadores, ao realizarem pesquisas, problematizam as fontes para que possam estudar as mudanças e as permanências que caracterizam as sociedades. Podem ser utilizados como fontes históricas documentos escritos, pinturas, relatos orais, objetos de uso cotidiano, anúncios publicitários, monumentos, esculturas, entre outros.

1. b) Resposta: Analisando essa fonte, percebemos que a empresa fabricante do refrigerador procurou caracterizar o produto como eficiente e de preço acessível, além de ter um espaço amplo que comporta grande quantidade de alimentos (“master”).

Atividades

1. Observe a fonte histórica a seguir e responda às questões.

REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

A nova CONQUISTA de 1946
Admiral
REFRIGERADOR TIPO “MASTER”

Nunca a superioridade do Admiral foi tão concretamente demonstrada como no “Master”, o novo tipo de 1946. Este belo e grande refrigerador garante-lhe longo e eficiente serviço, por preço acessível à sua bolsa.

Seu amplo congelador produz 56 cubos de gelo de cada vez, comportando 11 libras de alimentos congelados. Um Controle de Frio, com 12 graduações, de precisão de funcionamento, evita os degelos acidentais. E, de modo inteiramente automático e silencioso, o “Master” Admiral funciona, seguidamente, por longos anos! Basta uma demonstração, para que V. S. se convença de que o “Master” Admiral é digno da nossa época! Visite, hoje mesmo, nossos salões de exposição.

Distribuidores para os Estados de: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal.
J. ENARD & CIA. LTDA.
Av. Rio Branco, 9-A/221-248 - D. Federal
Representante Geral para o Brasil: JACK LEONARD - Caixa Postal, 513 - São Paulo

RF-1

- Quais aspectos do passado poderiam ser estudados pelos historiadores atuais ao analisar esse tipo de fonte?
- Analisando a publicidade, como o produto foi caracterizado pelo anunciante?
- Levante hipóteses com os colegas: por que no anúncio é apresentada uma mulher ao lado do refrigerador? Qual era o papel social atribuído às mulheres na década de 1940?

Resposta: No anúncio há uma mulher, pois nessa época o papel social atribuído a elas era basicamente o de donas de casa, responsáveis pelo bom funcionamento do lar. Desse modo, muitos anúncios eram direcionados a esse público e continham uma visão estereotipada sobre as mulheres da época.

◀ Anúncio do refrigerador Admiral, 1946.

20

Reúna a turma na sala de aula e solicite a cada grupo um relato de suas conclusões acerca da análise. No caso de notícias com um mesmo tema e abordagens diferentes, promova uma discussão com eles. Por fim, peça-lhes que produzam um texto sobre a importância da imprensa para a sociedade e sobre os cuidados que devem ser tomados pelos leitores ao ler as notícias publicadas.

2. As fotografias são utilizadas pelos historiadores como fontes históricas. Assim como uma pintura, elas revelam informações sobre determinados contextos históricos. Observe as fotografias a seguir.

Fonte A

MOACIR LOPES/JÚNIOR/FOLHAPRESS



O presidente de Portugal da época, Jorge Sampaio, e o presidente do Brasil da época, Fernando Henrique Cardoso, cumprimentam-se após um discurso oficial durante as comemorações dos 500 anos do Brasil, em Porto Seguro (BA), no dia 22 de abril de 2000.

2. b) Resposta: A fonte B retrata um grande número de pessoas de origem indígena e de pessoas que não são indígenas, mas que, por lutarem pela causa dos indígenas, participavam da manifestação. Elas carregam cartazes e tentam passar por uma estrada, enquanto a polícia lança bombas de gás lacrimogêneo no grupo.

Fonte B

Lula Marques/Folhapress



Nesse mesmo dia, manifestantes que seguiam em direção a Porto Seguro (BA), para protestar contra as comemorações dos 500 anos, são reprimidos com bombas de gás lacrimogêneo pela polícia da Bahia.

2. d) Resposta: Isso acontece porque a fotografia, embora constitua uma importante fonte histórica, reflete apenas alguns dos aspectos de um determinado acontecimento. Para obter informações completas sobre um acontecimento, deve-se recorrer a várias fontes históricas.

- a) Descreva a fonte A.
Resposta: A fonte A retrata dois políticos se cumprimentando, um de Portugal e outro do Brasil.
- b) Descreva a fonte B.
- c) Quais são as semelhanças entre essas fontes? E as diferenças?
Resposta nas orientações ao professor.
- d) Explique por que duas fontes podem retratar aspectos diferentes de um mesmo acontecimento.

21

BNCC

• A questão d da atividade 2 favorece o desenvolvimento da **competência específica de História 3**, ao propor a comparação de fontes que remetem a um mesmo acontecimento ou temática.

• Na atividade 2, os alunos poderão levantar questionamentos e hipóteses das diferentes visões registradas, permitindo interpretar criticamente o momento representado. Questione-os sobre as diferenças das pessoas presentes e as situações envolvidas. A fonte A mostra uma situação oficial em que dois presidentes estão presentes, sendo um do Brasil e outro de Portugal. A fonte B demonstra a revolta da população diante da situação do país no período das comemorações dos 500 anos da colonização portuguesa.

Resposta

2. c) Resposta: As semelhanças entre as duas fotografias estão no dia e local em que elas foram registradas: ambas em 22 de abril de 2000, em Porto Seguro (BA). Visualmente, as diferenças entre essas duas fotografias são muitas. Na fonte A, vemos apenas duas pessoas comemorando a che-

gada dos portugueses ao Brasil 500 anos atrás. Na fonte B, diversas pessoas são rechaçadas por cortinas de fumaça, pois estão se manifestando contra a comemoração por acreditar que a chegada dos portugueses ao Brasil não deve ser motivo de comemoração.

• As fotografias desta página permitem compreender algumas transformações na história das mulheres, relacionadas às suas lutas e reivindicações. Portanto, as análises da seção abordam a habilidade **EF09HI09**, ao relacionar as conquistas de direitos políticos das mulheres ao movimento social das **suffragettes**.

• O texto a seguir traz informações sobre a análise de fotografias. Leia-o a fim de auxiliar os alunos com a atividade proposta nesta seção.

[...]

Para o historiador que mobiliza fontes fotográficas na sua investigação sobre a sociedade, as análises raramente se restringem a uma única imagem. Trabalha-se, em geral, com séries documentais, pois só por meio da recorrência é possível aferir o alcance de determinadas soluções formais e temáticas socialmente adotadas. Em outras palavras, trata-se de identificar aqueles elementos que constituem padrões visuais em funcionamento na sociedade. Assim, diante de fontes fotográficas, o historiador não pode prescindir de métodos de análise que partam das especificidades da imagem, mas que devem alcançar sempre uma perspectiva plural, quer dizer, relacionando-a com outras. Além disso, as fontes fotográficas sozinhas não se bastam. A problemática histórica é que deve guiar a abordagem das fontes.

[...]

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografias: usos sociais e historiográficos. In: LUCA, Tania Regina de; PINSKY, Carla Bassanezi. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 45.

De olho na fonte

Fontes históricas: a luta das *suffragettes*

No início do século XX, a sociedade inglesa passava por transformações em seu modo de vida decorrentes do desenvolvimento industrial. As mulheres, porém, continuavam sem direitos políticos. Para lutar por esses direitos, algumas formaram o movimento feminista das *suffragettes*, que reivindicava o direito ao voto feminino.

Para compreendermos os aspectos desse movimento e as ações de sua líder, Emmeline Pankhurst (1858-1928), podemos analisar algumas fontes históricas. Veja a seguir.

Fonte A



↑ Pankhurst (no centro) em uma reunião de *suffragettes* em Londres, Inglaterra, 1908. Ela é recebida com flores, bandeiras e cartazes, o que demonstra sua importância para o movimento.

Fonte C



◀ Pankhurst faz um discurso em Nova York, Estados Unidos, 1911. O público era grande, sendo a maioria homens.

Fonte B



↑ Pankhurst sendo presa por um policial em Londres, Inglaterra, 1914. Ela tentava entregar uma petição ao rei George V, reivindicando os direitos das mulheres.

ANA ELISA FOTOMONTAGEM; REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR; UNICAMP/REPOSITÓRIO TEIS/USC/UECE/UN

ANA ELISA FOTOMONTAGEM; REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR; UNICAMP/REPOSITÓRIO TEIS/USC/UECE/UN

ANA ELISA FOTOMONTAGEM; CENTRAL PRESS/COLEÇÃO PARTICULAR; DAVOR RATKOVIC/SHUTTERSTOCK.COM

Além de discursos e protestos, algumas *suffragettes* invadiam locais frequentados apenas por homens e boicotavam reuniões de políticos.

Em 1918, alguns anos depois de iniciadas as ações do movimento, as mulheres inglesas conquistaram o direito ao voto, mas, a princípio, podiam votar apenas aquelas com mais de 30 anos de idade.

O movimento das *suffragettes* representa uma importante contribuição para a luta das mulheres em geral, pois muitos dos direitos conquistados atualmente são consequências das lutas empreendidas no passado.

Ilustração representando votação na França em que as sufragistas realizam um ato de contestação. **Le Petit Journal**, 1908.

Fonte D



REPRODUÇÃO/LE PETIT JOURNAL/BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Agora é a sua vez!

Responda às questões a seguir.

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

1. As imagens **A**, **B** e **C** são fotografias. Em relação à imagem **D**, que tipo de fonte histórica ela é? Como você descobriu isso?
2. O que as mulheres que aparecem na fonte **D** estão fazendo?
3. Em sua opinião, por que as mulheres estão agindo dessa maneira? O que você pensa sobre esse tipo de atitude? Justifique sua resposta.
4. Em grupo, realizem uma pesquisa sobre os movimentos feministas nos dias atuais. Procurem descobrir, por exemplo, quais tipos de feminismos existem; quais as reivindicações dos movimentos feministas na atualidade etc. Depois, compartilhem com os demais colegas os resultados da pesquisa, promovendo em sala de aula um debate sobre o tema.

23

- A atividade **4** contribui para o desenvolvimento da **competência geral 5**, pois favorece a construção do conhecimento histórico pelos alunos por meio de pesquisas utilizando a internet como ferramenta. Além disso, trabalha com a habilidade **EF09HI09**, ao possibilitar a eles que reflitam sobre a importância dos movimentos feministas em diferentes momentos da história.

- Para a realização das atividades **1** e **2**, converse com os alunos sobre cada imagem apresentada, de modo que eles percebam se tratar de imagens sobre a luta pela conquista de direitos em diversos locais e momentos da história.

- Na atividade **3**, oriente-os de modo que compreendam a importância dos movimentos sociais.

- A atividade **4** favorece a autonomia de pensamento e a capacidade de produzir análises embasadas pela ciência, que sejam críticas, criativas e propositivas.

Respostas

1. A fonte **D** é uma capa de jornal. Pode-se perceber isso pela presença de alguns elementos da imagem, como o título **Journal** e a data da publicação (logo acima da imagem, ao centro).
2. As mulheres da fonte **D** estão derrubando uma urna em protesto pelo direito de votar.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos trabalhem sua **capacidade de argumentação**, afir-

mando que as mulheres da imagem estão lutando pelo direito de votar.

4. Auxilie os alunos com a formação dos grupos e depois estabeleça um prazo para a entrega dos resultados da pesquisa. Oriente-os a pesquisar as informações solicitadas em livros, revistas, jornais e na internet. Por fim, peça-lhes que compartilhem os resultados com os outros grupos.



O conhecimento histórico

• Comente com os alunos quanto o desenvolvimento da tecnologia contribui para aperfeiçoar o **método científico** da ciência histórica. Com base no diálogo entre a História e as técnicas desenvolvidas pela Arqueologia (como em outros campos), é possível levantar outras problematizações acerca dos documentos, como desconstruir possíveis equívocos, como a suposta causa da morte da princesa Leopoldina. As tecnologias, seja nas áreas biológicas, com estudos de DNA, seja em uma exumação, na qual foram feitas radiografias e tomografias, contribuem para revelar aspectos antes desconhecidos da História.

• Algumas evidências encontradas na exumação dos corpos da família real podem ser utilizadas para incentivar os alunos a levantar hipóteses sobre o passado. Durante a exumação de D. Pedro I, que foi enterrado com roupas de general do exército português, foram identificadas medalhas e galões de reconhecimento de Portugal. Na tampa de chumbo de um de seus três caixões, foi gravado: “Primeiro Imperador do Brasil”, junto da menção “Rei de Portugal e Algarves”, única referência ao período em que D. Pedro I governou o Brasil. Questione-os sobre o motivo de haver mais referências a Portugal do que ao Brasil. Pode-se concluir que isso aconteceu por causa das relações do imperador com Portugal. Chame a atenção para o fato de essa questão poder se tornar um tema de pesquisa a ser esclarecida. Outra descoberta interessante foi o fato de o corpo da imperatriz D. Amélia estar mumificado. Segundo a arqueóloga Valdirene do Carmo Ambiel, responsável pela exumação e pesquisa dos corpos, a mumificação não passou de um acidente, pois não houve a intenção de se fazer uma múmia. Era preciso dar um preparo prévio ao corpo para que não ocorresse

decomposição nos três dias de funeral, pois esse era o costume da época. Dessa forma, o corpo foi colocado em um caixão de madeira, envolto em chumbo, e fechado hermeticamente. Como o corpo também não passou por tantos traslados, toda essa combinação de preparo pode ter anulado algumas ações do processo de decomposição, concluindo-se que não havia intenção de se fazer uma múmia.

É importante considerar também que o conhecimento histórico se modifica ao longo do tempo, pois novas fontes são descobertas e antigas interpretações são abordadas com novas perspectivas. Veja o exemplo a seguir.

Exumação inédita de D. Pedro I e suas mulheres permite confrontar registros históricos

Arqueóloga Valdirene do Carmo Ambiel realizou exames nos restos mortais do primeiro imperador do Brasil, de Dona Leopoldina e de Dona Amélia

O primeiro imperador brasileiro, Dom Pedro I, jamais fraturou a clavícula em uma queda de cavalo. Também não foi o responsável pelo empurrão escada abaixo que teria levado à fratura de um dos fêmures de Dona Leopoldina, sua primeira mulher. O pedido de Dona Amélia, segunda mulher do monarca, por um funeral modesto não foi atendido: ela teve o corpo mumificado.

[...]

Outra descoberta, segundo a pesquisadora, ocorreu durante o exame da ossada de Dona Leopoldina. [...] “Com base em fontes primárias, vimos que a morte dela não foi consequência de uma agressão de Dom Pedro I. Não podemos falar que ela nunca tenha sido agredida, mas podemos garantir que nunca houve ato que levasse a alguma fratura, menos ainda que a pudesse levar à morte”, declara. [...]

BELLO, Paola. Exumação inédita de Dom Pedro I e suas mulheres permite confrontar registros históricos. **Veja**, São Paulo, Abril, 6 maio 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/ciencia/exumacao-inedita-de-dom-pedro-i-e-suas-mulheres-permite-confrontar-registros-historicos>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Retrato de Maria Leopoldina, Imperatriz do Brasil, >
de Joseph Kreutzinger. Óleo sobre tela, 1815.



REPRODUÇÃO/PALÁCIO DE SCHÖNBRUNN, VIENA, ÁUSTRIA



Conceitos importantes

Para se estudar História, alguns conceitos são fundamentais, entre eles, política, cultura, trabalho, economia, capitalismo, liberalismo, socialismo e ideologia.

Política

Política é a ação de organizar e de administrar uma sociedade. Para um bom funcionamento da atividade política, os indivíduos estabelecem um governo regido por leis. Na atualidade, a maioria dos países possui um código de leis escritas, chamado **Constituição**.

Cultura

Cultura é o conjunto de conhecimentos, costumes, crenças, tradições, línguas etc., transmitidos de geração em geração, que constituem e caracterizam uma sociedade. Por ser um produto humano e histórico, a cultura também se transforma com o decorrer do tempo.

Assim, a cultura envolve a nossa forma de ser, agir, pensar e produzir, conforme nossa inserção na sociedade ou em um grupo social. Em uma mesma sociedade, existem grandes diferenças culturais.

Trabalho

Trabalho é a ação produtiva dos indivíduos que transformam a natureza para atender às suas necessidades.

As formas de trabalho são diferentes em cada sociedade e influenciadas por suas técnicas e por aquilo que seus membros consideram importante produzir.



JAIR FERREIRA BELAFACE/SHUTTERSTOCK.COM

Homem trabalhando na colheita de café, em Apucarana (PR), 2021.

25

- O texto a seguir traz contribuições sobre as noções de historicidade e interdisciplinaridade dos conceitos.

[...] As palavras (e também os conceitos) têm uma história. Com a passagem do tempo, elas podem mudar de sentidos, adquirir novas nuances ou mesmo receber significados totalmente distintos. É claro que, na sua maior parte, as palavras não mudarão tanto assim no interior de uma mesma língua, de modo que é possível a qualquer indivíduo ler um texto em sua língua de outra época e compreendê-lo adequadamente. Mas, é significativo e relevante o potencial de mudança de algumas palavras.

[...] A expressão “anacronismo”, ou “anacrônico” – “fora do tempo” ou ainda “contra o tempo” – é empregada quando ocorre a utilização estranha ou inadequada de algo, em nosso caso de uma palavra, quando importada de um para o outro tempo [...].

[...] a História é uma ciência humana que trabalha com outra época. O historiador está suspenso entre duas temporalidades, e o texto que ele produz é um texto desdobrado sobre si mesmo: um gênero textual que precisa trazer, aos olhos do leitor, o discurso do “outro histórico” (seja através de transcrições das fontes entre aspas, seja através de paráfrases delas). Esse último aspecto – trazer o discurso das fontes – não visa simplesmente reproduzi-lo, mas sim analisá-lo, problematizá-lo, construir um conhecimento sobre estes discursos de outra época e, através desse conhecimento, compreender os processos históricos que a atravessavam, bem como a



especificidade das sociedades que nela viveram. É porque o texto do historiador desdobra-se sobre si mesmo – oscilando entre [...] a linguagem do historiador e a linguagem das fontes – que estes dois níveis de conceitos aparecem com tanta clareza no texto especificamente historiográfico.

BARROS, José d'Assunção. Os conceitos na história: considerações sobre o anacronismo. **Revista Ler História**, Lisboa, ISCTE-IUL, n. 71, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lerhistoria/2930>. Acesso em: 21 maio 2022.

- O trabalho com conceitos históricos em sala de aula deve ser pensado com base na perspectiva da construção de sentidos e significados pelos alunos. A ideia não é estabelecer uma definição fixa; a preocupação deve estar voltada para que eles identifiquem os conceitos históricos propostos, tomando por base a temática deste capítulo, que aborda o fazer histórico.

- Alguns procedimentos podem ser utilizados, como a classificação, definição e aplicação dos conceitos. No trabalho de classificação, é necessário ligar o conceito à sua especificidade. Faça um quadro na lousa com os conceitos presentes nestas páginas e peça aos alunos exemplos e/ou definições para cada um deles, de preferência exemplos do seu cotidiano. Tal atividade privilegia os **conhecimentos prévios** deles e possibilita que, ao final da abordagem inicial, tenham uma noção mais geral da utilização de tais conceitos na História.

- Para que os alunos sejam capazes de criar uma definição mais elaborada, é importante que eles saibam expressar seu significado e consigam diferenciá-lo dos outros conceitos em contextos específicos. Deve-se evitar a ideia de que existe apenas uma definição, pois o conceito apresenta interpretações diversas dependendo do campo do conhecimento.

Economia

Economia é a maneira como a sociedade se organiza para produzir, armazenar, distribuir e comercializar os bens que atendem às necessidades humanas. A economia envolve vários fatores que influenciam a produção dos bens, como a utilização dos recursos naturais, as formas de trabalho, as tecnologias disponíveis, o capital investido e acumulado, a distribuição da riqueza etc.

Em meados do século XX, os países do mundo se dividiram entre os que adotavam o sistema econômico **socialista**, como China, União Soviética e Cuba, e os que adotavam o sistema econômico **capitalista**, como França, Estados Unidos e Brasil.

Capitalismo

O sistema capitalista tem como pressupostos básicos o direito à propriedade privada e o acúmulo de **capital**. O direito à propriedade privada se refere a qualquer tipo de posse, desde que o indivíduo tenha provas do seu pertencimento.

O capitalista, por sua vez, é o indivíduo que possui propriedades privadas que, além de serem legalmente suas, lhe rendem **lucros** e lhe permitem acumular capital. É o caso dos industriais, que têm os **meios de produção** (fontes de energia, recursos naturais, prédios, ferramentas, máquinas) para fabricar mercadorias e obtêm lucros contratando o trabalho assalariado.

Os capitalistas pagam um salário às pessoas que, por não possuírem meios de produção, vendem sua força de trabalho. Nessa relação de trabalho, os capitalistas têm o direito de vender as mercadorias produzidas e de acumular para si os lucros obtidos. Como poucas pessoas têm condições de acumular capital, a desigualdade social é comum nas sociedades capitalistas.



◀ Moradores de rua dormindo no chão. Ao fundo, carros de luxo. Paris, França, 2018.

Capital: todo bem produzido pelo trabalho que pode ser aplicado na produção de outros bens, gerando lucros e outras formas de riqueza.

Lucro: ganho obtido em uma transação econômica.

Liberalismo

O sistema capitalista recebeu grande influência e fundamentação teórica do pensamento liberal. A característica principal do liberalismo é a defesa da liberdade individual, isto é, a defesa da ideia de que cada ser humano possui, por natureza, o direito de ser livre. Na política, o liberalismo pressupõe o livre consentimento, ou seja, o ideal de que o governante escolhido por meio do voto seria o melhor representante de uma sociedade.

Na economia, o liberalismo pressupõe a livre concorrência, ou seja, a ideia de que o mercado deve ser baseado na liberdade de compra e venda. Desse modo, as trocas comerciais e a venda da força de trabalho não precisariam da intervenção do Estado, pois seriam naturalmente reguladas pela lei da oferta e da procura.

Socialismo

Esse sistema se caracteriza pela crítica à acumulação privada de capital. No socialismo, o Estado detém a função de tornar mais igualitária a distribuição de renda entre os cidadãos.

As principais características do socialismo são: a socialização dos meios de produção, que pertencem coletivamente a todos os trabalhadores, e a planificação da economia pelo Estado, que define o salário dos trabalhadores, quais bens serão produzidos, a quantidade de cada produto, o seu valor etc.

Embora não tenha sido implementado de fato como proposto na teoria, o regime socialista foi adotado em alguns países, como foi o caso da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Nessas experiências, a sociedade não se tornou plenamente igualitária, pois muitos indivíduos e burocratas ligados à liderança do Estado tinham privilégios econômicos que não se estendiam à massa dos trabalhadores.

Homem trabalhando como catador de papelão. Ao fundo, edifícios luxuosos. Xangai, China, 2017. >



POLODZIBERESHUTTERSTOCK.COM

27

- Para abordar com os alunos os cuidados ao relacionar os conceitos de capitalismo e socialismo com os conceitos de direita e esquerda, leia o texto a seguir.

[...] A ideia é não encarar cada definição de regime como algo absoluto. Veja só: desde a Revolução Francesa, em 1789, o Ocidente costumou dividir o horizonte político entre *esquerda* e *direita*. Em tese, de *esquerda* seriam os regimes mais preocupados com a distribuição equitativa da renda, visando melhorar a condição das parcelas menos favorecidas da população; regimes dispostos a limitar a ação da iniciativa privada, por meio do poder do Estado. A esquerda também se posicionou historicamente contra os limites que o Capitalismo impõe ao direito de greve e organização — sindical e partidária — dos trabalhadores. Quanto aos regimes de *direita*, suas características seriam a defesa da economia de mercado e da restrição do poder do Estado, ao lado do combate aos “excessos” de sindicatos e partidos.

Aí é que aparece o perigo das definições acabadas. Quantos regimes de direita foram muito mais tolerantes com a ação sindical do que as ditaduras do socialismo real, que sempre falaram em nome da classe operária? E quantos regimes de direita abusaram da ação econômica, política e militar do Estado, para garantir os interesses da iniciativa privada, tão avessa ao “intervencionismo estatal”? O favorecimento de uma determinada empresa na concorrência pela execução de uma obra pública, por exemplo, é uma forma de privatização do Estado.

[...]

BRENER, Jayme. **Regimes políticos:** uma viagem. São Paulo: Scipione, 1994. p. 9. (Ponto de Apoio).

• Para a realização da atividade desta página, converse com os alunos sobre as alterações em seu cotidiano advindas da pandemia de covid-19. Oriente a turma a pensar nas questões ligadas à convivência, a mudanças de hábitos, além do trabalho das pessoas que compõem sua família.

• A pandemia causou enorme impacto em crianças e adolescentes em idade escolar, e isso foi percebido pelos educadores. No retorno às aulas presenciais, foram constatados casos de depressão, ansiedade e dificuldade de aprendizado e de relacionamento com os colegas. Nesse contexto, é necessário um engajamento das escolas e das famílias para auxiliar os alunos na tentativa de superar essas dificuldades. Leia o texto a seguir.

[...] Qual a importância da relação da escola com o núcleo familiar do estudante para ajudar no comportamento do estudante em seu aprendizado e na interação com os colegas de escola?

Paola Lopes Evangelista

– Fundamental e necessária, quando falamos em desenvolvimento integral e aprendizagem não podemos desconsiderar que contexto social esses estudantes e essas famílias estão inseridas. Dessa forma como está garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente no seu Art. 4º - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Sendo assim família e escola são corresponsáveis dentro do processo educativo, devendo sempre manter o diálogo

Atividades

1. Leia o texto e responda às questões.

Os 10% mais ricos com 76% do patrimônio do planeta, o retrato da desigualdade na pandemia

Um mundo mais desigual é o legado imediato da pandemia. A disparidade entre ricos e pobres continuou crescendo entre 2019 e 2021, quando a covid-19 impôs um abrupto parêntese na etapa de crescimento que a economia global vinha vivendo. No topo da pirâmide, um reduzido e seleto clube de multimilionários — 0,001% da população — viu suas fortunas crescerem 14%. Em uma amplíssima base, 100 milhões de pessoas a mais caíram na pobreza extrema. [...]

Segundo o relatório, o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo: os 10% mais ricos concentram 59% da renda nacional total, enquanto a metade inferior da população leva apenas cerca de 10%. [...] No Brasil, a renda média nacional do adulto é de 43.680 reais. Enquanto a base de 50% ganha 8.800 reais por ano, os 10% mais ricos ganham quase 30 vezes mais (255.760 reais). [...]

O Banco Mundial estima que os sucessivos surtos de covid-19 tenham engrossado em 100 milhões a cifra de cidadãos que se encontram na pobreza extrema, totalizando 711 milhões, em especial na África e Ásia. E enquanto isso acontecia, um punhado de multimilionários, 0,001% da população, ampliou sua riqueza em 14%. Alguns estudos na França já mostram que os indivíduos com mais renda e patrimônio aproveitaram as restrições da pandemia para economizar ou reduzir suas dívidas, enquanto os mais pobres se viam obrigados a pedir empréstimos para enfrentar o temporal. 1. b) Resposta: Porque há uma concentração de renda no país,

[...] em que os 10% mais ricos concentram 59% da renda nacional total, enquanto a metade inferior da população leva apenas cerca de 10%.

PELLICER, Luís; GRASSO, Danielle. Os 10% mais ricos com 76% do patrimônio do planeta, o retrato da desigualdade na pandemia. *El País*, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-12-07/os-10-mais-ricos-com-76-do-patrimonio-do-planeta-o-retrato-da-desigualdade-na-pandemia.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

a) De acordo com o texto, qual problema social decorrente do capitalismo agravou-se ainda mais com a pandemia de covid-19?

Resposta: A pandemia agravou ainda mais a questão da desigualdade social.

b) Com base nos dados, por que o Brasil é considerado um dos países mais desiguais do mundo?

c) Quais seriam as hipóteses para o aumento da concentração de riqueza dos mais ricos durante a pandemia? Resposta: Alguns estudos apontam que os indivíduos com mais renda e patrimônio aproveitaram as restrições da pandemia para economizar ou reduzir suas dívidas, enquanto os mais pobres se viam obrigados a pedir empréstimos para enfrentar a situação.

28

aberto, sendo uma via de mão dupla.

[...]

CONCEIÇÃO, Edmir. Avaliação diagnóstica vai medir extensão dos impactos da pandemia na vida escolar na Rede Estadual de Ensino. **Secretaria de Estado de Educação (SED-MS)**, 2 maio 2022. Entrevista disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/avaliacao-diagnostica-vai-medir-extensao-dos-impactos-da-pandemia-na-vida-escolar-na-rede-estadual-de-ensino/>. Acesso em: 10 jun. 2022.



O que é ideologia?

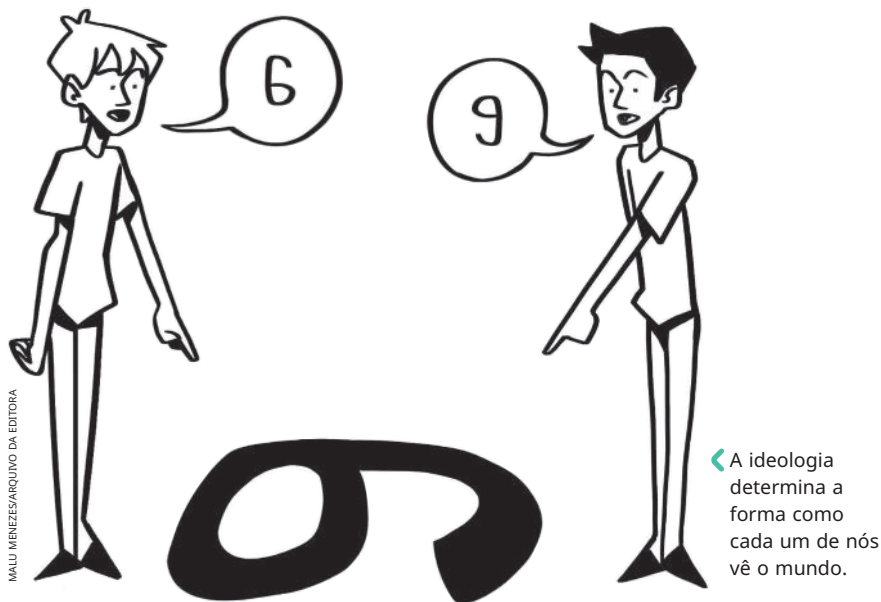
O termo **ideologia** foi criado em 1801 pelo filósofo francês Destutt de Tracy (1754-1836), que queria estabelecer uma ciência das ideias semelhante àquela do estudo da natureza. A ideologia, para ele, seria uma análise científica do pensamento.

Durante o século XIX, a ideologia é entendida como um instrumento de pensamento por meio do qual se busca aplicar leis científicas aos fenômenos sociais. Nesse contexto, o pensador alemão Karl Marx (1818-1883) propôs considerar a ideologia não como algo neutro, mas como um instrumento de naturalização dos interesses das classes dominantes.

Na atualidade surgiram outras definições de ideologia. Para o sociólogo canadense Guy Rocher (1924-), por exemplo, ideologia é um conjunto de ideias e julgamentos organizados, que permite descrever, explicar ou justificar a situação de um grupo ou de uma comunidade e que, inspirada em certos valores, propõe uma orientação precisa para a ação desse mesmo grupo ou comunidade.

Para o cientista político francês François-Bernard Huyghe (1951-), as ideologias ajudam a interpretar a realidade, além de unir pessoas que compartilham os mesmos posicionamentos e possibilitar debates entre as que têm posicionamentos diferentes, aprimorando, assim, pontos de vista sobre determinadas questões.

Resumindo, uma ideologia é um sistema de ideias construídas historicamente pelos diferentes grupos sociais, por meio do qual a realidade é analisada. Existem várias ideologias: políticas, econômicas, sociais, culturais ou religiosas.



29

- Sobre o conceito de ideologia, leia o texto a seguir como subsídio.

Há vários significados para o termo. Um dos mais abrangentes apresenta a ideologia como um sistema de “ideias” ou, mais exatamente, de crenças mais ou menos coerentes. Considera ainda que as ideologias são formas de se entender o mundo e de se posicionar nele. Essa definição, porém, não é a única. Para muitos intérpretes, a ideologia, ao invés de esclarecer a realidade concreta, prejudica o seu entendimento. De qualquer modo, existe o consenso de que nenhuma sociedade é desprovida de crenças ou valores e a ideologia é parte desse sistema de valores mais amplos.

Em uma dada sociedade, não há uma “verdadeira” ideologia, mas várias. Os estudos culturais consideram que, mesmo na indústria cultural, os meios de comunicação de massa não expressam um único universo ideológico, mas sim uma pluralidade de ideologias e discursos. Muitos estudiosos defendem que não apenas classes sociais diferentes possuem ideologias específicas, mas que também frações de classe, etnias, grupos profissionais são portadores de ideologias particulares. Não negam a existência de uma ideologia dominante ou hegemônica, mas cada vez acreditam que, se não há ideologias que se opõem à ideologia hegemônica, existem pelo menos formas adaptativas e criativas elaboradas pelos diferentes grupos sociais para interpretar e se relacionar com tal ideologia dominante.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 205-206.

• Esta seção possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF09HI26**, ao tratar das violências contra populações marginalizadas e ressaltar a necessidade de combater qualquer tipo de preconceito.

• O texto a seguir explora questões sobre o racismo, o preconceito e a discriminação. Comente essas questões com os alunos, se julgar necessário.

[...] foi no século XIX que realmente o eurocentrismo ganhou força a ponto de desenvolver o nascimento do racismo. As civilizações europeias começaram a colonizar diversos povos, sendo [considerado] inquestionável o seu modelo de civilização como a única correta e aceitável.

[...] A primeira ênfase da proteção visada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, tratava-se da tônica da igualdade e tolerância, independente dos diversos tipos de estigmas e da religião. [...]

Para sanar a generalidade da Declaração dos Direitos Humanos, as Nações Unidas aprovam, em 1965, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, que foi ratificada por 167 países, dentre eles o Brasil. No seu artigo 1º, a Convenção define como discriminação racial qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito ou o efeito de anular ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

[...]

O problema referente à questão racial aqui no Brasil é, de fato, muito mais difícil de tratar do que em outros países, devido ao fato da hipocrisia de parte da sociedade. Talvez seja, a bons olhos, uma ingenuidade



A valorização da diversidade

Infelizmente, nos dias de hoje, ainda temos que enfrentar problemas como preconceito, racismo, machismo, homofobia, intolerância, entre outros tipos de discriminações. No entanto, você já parou para pensar sobre o que significam esses comportamentos discriminatórios? E sobre como podemos combatê-los? Vamos refletir sobre isso, analisando como o estudo da História pode contribuir com a valorização da diversidade.

O etnocentrismo

Muitos dos comportamentos discriminatórios são causados por concepções etnocêntricas. O etnocentrismo é a tendência de um grupo a julgar como inferior uma cultura diferente da sua, desvalorizando a cultura de outros grupos. O pensamento etnocêntrico é uma barreira para uma convivência harmoniosa e democrática entre as pessoas.

O preconceito e o racismo

O **preconceito** pode ser entendido como um ato discriminatório de exclusão social a tudo que se distingue do que é considerado adequado à moral da classe dominante de uma sociedade. Existem vários tipos de preconceitos, entre eles, sexual, linguístico, estético, social e étnico.

O **racismo**, por sua vez, é uma discriminação contra determinada etnia. Ele está ligado ao preconceito e pode resultar na **segregação** de pessoas, baseada em critérios de “raça”, descendência ou cor da pele. Atitudes preconceituosas e racistas resultam em intolerância, repressão e violência.

Segregar: separar, desunir.



Protesto antirracista, cidade de São Paulo (SP), 2020.

MOVIMENTO NOS ARTISTAS/IDRONEVIDEOS/SHUTTERSTOCK.COM

inaceitável, de parte da população, em acreditar numa “democracia racial,” mascarando o racismo evidente, e ocultando-o, da mesma forma que camuflam tantos outros problemas em nosso país. [...]

A conclusão que se chega é que o Brasil esconde uma forma de “racismo cordial” e não declarada, o chamado racismo oculto. Racismo esse que, como visto na abordagem histórica, originou-se baseado em uma tentativa de explicar as diferenças sociais,

nos primórdios da sociedade “erudita”, que se confundiu com um medo xenófobo e com uma falsa ideia dogmática e científica. [...]

GUEDES, Gilberto Gomes; GUEDES, Thiago Araújo. O etnocentrismo e a construção do racismo. **Outras Palavras**, Brasília, DF, Faculdade Projeção, v. 10, n. 1, jun. 2014. p. 38, 44, 46. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/373/318>. Acesso em: 21 maio 2022.

Raça ou etnia?

Durante muito tempo, o termo **raça** foi utilizado para se referir a tipos humanos diversos. Porém, estudos científicos mostraram que os seres humanos apresentam uma grande semelhança biológica e que, portanto, não existem as chamadas “raças” humanas. O conceito mais adequado para designar grupos sociais que se identificam pela mesma origem e cultura é **etnia**.

Respeitando a diversidade

Para um convívio democrático que privilegie a diversidade, devemos buscar compreender o outro. Para isso, não devemos julgar as pessoas segundo nossos próprios valores, pois os costumes e interesses são variados e pessoais. Além disso, o fato de uma cultura ser diferente de outra não significa que ela seja superior ou inferior. Devemos respeitar todas as culturas como elas são.

[...]

É importante que se tenha uma preocupação real em não desrespeitar os símbolos de outras culturas. Para isso, deve-se nutrir empatia pelos diversos grupos existentes na sociedade, um processo intelectual que é construído ao longo do tempo e exige comprometimento: quando eu conheço uma cultura, eu a respeito. Então é essencial estudar, escutar e se informar.

[...]

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 72.

Agora, faça a atividade a seguir.

1. Você já foi vítima de algum tipo de preconceito ou já presenciou alguma situação de desrespeito à diversidade? Em caso afirmativo, escreva como você se sentiu diante dessa situação. **Resposta pessoal.**



Capa da cartilha **Racismo se combate em todo lugar**, da Associação Nacional das Defensoras e Defensores Públicos, 2021.

REPRODUÇÃO/ANADep

- Esta página aborda o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural** ao problematizar questões, como racismo, discriminação, dignidade e respeito à diversidade. **Avalie os conhecimentos prévios** dos alunos a respeito dos conceitos expostos e como se posicionam sobre o assunto.

- A atividade desta página favorece o desenvolvimento da **competência geral 8**, pois permite aos alunos desnaturalizar situações de discriminação diante da diversidade cultural, entendendo-as como uma violência. Ao trazer a questão para seu cotidiano, seja como testemunhas, seja como sujeitos discriminados, eles podem ser capazes de compreender a si (eu) e ao outro (nós), exercitando a capacidade de lidar com o que lhes é diferente de forma apreciativa, e não depreciativa, estabelecendo relações de empatia e alteridade.

- Aproveite a atividade desta página para verificar se alguém está sofrendo preconceito ou discriminação ou se presenciou alguma situação de desrespeito à diversidade. Incentive atitudes de respeito entre as pessoas, explicando que esse é o principal meio de construir uma sociedade mais justa e pacífica.

• Esta seção favorece o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**, pois demonstra os avanços tecnológicos e como estes interferiram e modificaram as sociedades. Avalie os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, dando exemplos de recursos que modificaram o dia a dia das pessoas, como é o caso da inserção do computador eletrônico no século XX. É possível abordar, ainda, profissões que não existem mais e outras que podem deixar de existir com a evolução dos serviços de automação.

Hora do tema

Transformações no século XX

No século XX se configuraram diversos aspectos do mundo em que vivemos, tais como a globalização, que possibilitou a interação entre povos de várias partes do mundo, e a dinâmica por maior lucratividade do capitalismo, que promoveu grandes transformações no mundo em um curto espaço de tempo.

Os **meios de transporte** se tornaram muito velozes. Com a modernização da produção de automóveis, como trens e aviões, as distâncias são percorridas com mais rapidez. Além disso, teve início a chamada **Era Espacial**, na qual o ser humano desenvolveu máquinas, como foguetes e satélites, que possibilitaram viagens espaciais e maior conhecimento do Universo.

Os **meios de comunicação** também evoluíram. A invenção do rádio e da televisão possibilitou a **comunicação em massa**. No início da década de 1940, foi criado o primeiro computador eletrônico e digital do mundo, o Electronic Numerical Integrator and Computer (Eniac). Já na década de 1980, o aumento da utilização de computadores marcou a chamada **Era da Informação**, que ganhou força com a criação da internet, rede que interliga computadores de todo o mundo. Com esses avanços, as informações passaram a ser produzidas, transmitidas e armazenadas muito rapidamente.

LOS ALAMOS NATIONAL LABORATORY/SP/UFOTARENA



Comunicação em massa: transmissão de informações a muitas pessoas ao mesmo tempo.

◀ Técnicas conectando a fiação do Eniac. Filadélfia, Estados Unidos, década de 1940.

Também as **ciências biológicas** tiveram grandes mudanças no século XX. A medicina se desenvolveu com a fabricação de remédios e de aparelhos médicos. Os aparelhos de raios X, por exemplo, que se tornaram comuns, permitiram aos médicos examinar o interior dos organismos sem precisar abri-los, sem falar no avanço de outras máquinas como o tomógrafo e a ressonância magnética.

Além disso, cientistas e médicos de vários países avançaram em suas pesquisas sobre novos tratamentos de doenças e aprofundaram seus estudos sobre a mente humana.

Ao longo do século XX, houve um grande crescimento na **automação das máquinas**, que substituiu o trabalho humano. Dessa forma, muitas tarefas repetitivas deixaram de ser realizadas pelas pessoas. Essa automação, entretanto, eliminou muitos postos de trabalho, provocando o desemprego de um grande número de trabalhadores.

As **conquistas políticas** no século XX foram muito importantes. Nos países democráticos, a elaboração de novas Constituições possibilitou que todos fossem considerados cidadãos, com direitos e deveres fundamentais. A criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, e a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, tornaram os direitos humanos valores universais.



↑ Raios X de várias partes do corpo humano, século XX.



↑ Fac-símile da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

TSM/ISTOCK/SHUTTERSTOCK.COM

REPRODUÇÃO/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

- Explore o conhecimento prévio dos alunos sobre as conquistas da cidadania. Pergunte a eles sobre o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, publicada em 1789, no contexto da Revolução Francesa. Comente que o documento foi o primeiro a defender a igualdade dos cidadãos perante a lei, assegurando-lhes os direitos individuais. Além disso, limitava os poderes do rei e garantia às pessoas o direito à propriedade. A declaração foi retomada pela Organização das Nações Unidas em 1948, por meio da assinatura da **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Embora o documento não represente uma obrigatoriedade legal, serviu como base para que a ONU criasse dois tratados sobre os direitos humanos: o Pacto Internacional dos Direitos Cívicos e Políticos e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Culturais e Sociais, ambos de caráter legal e aprovados no ano de 1966.

• Esta página possibilita o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**, pois discute a relação entre o ser humano e a natureza, apontando para o fato de que o progresso tecnológico, ao mesmo tempo que traz contribuições importantes, ameaça os ecossistemas.

• A atividade proposta possibilita aos alunos analisar o mundo social, cultural e os meios técnico-científicos no contexto das mudanças ocorridas desde o final do século XIX, que afetaram o cotidiano das pessoas drasticamente. Portanto, favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 2**.

• Comente com a turma que a imagem desta página se refere à lista de 17 objetivos, que se desdobram em 169 metas, definidos por líderes mundiais em uma reunião da ONU, em 2015. Essa resolução, intitulada **Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável**, visa promover a melhoria da qualidade de vida, valorizar a cultura da paz e erradicar muitos problemas que afetam os países na atualidade.

• A atividade de **entrevista** possibilita aos alunos envolver seus familiares no processo de construção do conhecimento. Oriente-os a anotar as respostas adquiridas nessa conversa em casa, para depois compartilhar com os colegas.

• Depois da entrevista, espera-se que todos discutam as transformações apresentadas na seção. Para auxiliá-los nessa discussão, questione-os sobre algumas transformações específicas, como a maior velocidade dos meios de transporte, os novos meios de comunicação, a criação da internet e novos tratamentos das doenças. Conversem também sobre as desigualdades sociais e a importância do desenvolvimento sustentável.

Apesar dos avanços tecnológicos e das conquistas da cidadania, as **desigualdades sociais** continuaram extremas. Algumas pessoas puderam enriquecer, porém a maioria da população mundial continuou vivendo em condições precárias.

O século XX foi marcado por muitos conflitos armados. Foram travadas duas **guerras mundiais** que envolveram vários países. Para tentar garantir a vitória, algumas potências envolvidas nas guerras desenvolveram armas de destruição em massa, como as armas químicas, biológicas e nucleares, colocando em risco a própria sobrevivência humana. A explosão da bomba atômica, em 1945, na cidade de Hiroshima, no Japão, marcou o início da chamada **Era Nuclear**.

Os avanços tecnológicos do século XX propiciaram melhorias nas condições de vida para uma parte da população, mas também causaram muitos prejuízos ao meio ambiente, como a poluição e o esgotamento dos recursos naturais. O grande desafio para a humanidade no século XXI é promover o **desenvolvimento sustentável**, que prevê a garantia da qualidade de vida das sociedades atuais sem prejudicar a existência das futuras gerações. Além do cuidado com o meio ambiente, o desenvolvimento sustentável envolve aspectos sociais, como a erradicação da pobreza e da fome.



REPRODUÇÃO/UNESCO

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU, 2016.

Agora, responda à questão.

1. De que maneira as transformações do século XX afetam a sua vida e a de seus familiares atualmente? Escolha uma pessoa da sua família e faça uma **entrevista** com ela sobre esse assunto. Em seguida, leve os dados coletados para compartilhar com os colegas.

34

Resposta pessoal. Sugestões de condução nas orientações ao professor.

Atividades

1. Resposta: Ao analisar e interpretar uma fonte histórica, o historiador constrói um determinado conhecimento sobre o passado que não é absoluto e pode se modificar ao longo do tempo. Isso ocorre, entre outros motivos, pois novas fontes podem ser descobertas, por exemplo.
1. Explique a seguinte frase: “O conhecimento histórico está em constante transformação”.
2. Explique o que é o sistema capitalista.
3. Como se caracteriza o sistema socialista?
4. Produza um texto sobre o preconceito. Procure enfatizar quais atitudes os cidadãos devem tomar para evitar a reprodução desse tipo de comportamento e esclareça por que para a convivência humana é fundamental que o preconceito seja superado. **Resposta pessoal.**
5. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

Em fevereiro de 1932, Getúlio Vargas assinou o tão esperado direito de voto. No ano seguinte, as brasileiras puderam participar da escolha dos seus candidatos para a Assembleia Constituinte em todo o país, mas o voto feminino ainda era facultativo. Somente com a promulgação da nova Carta Magna de 1934 o direito feminino de se alistar foi transformado em dever.

[...] O direito ao voto feminino — acompanhado do direito de se candidatar e ser eleita — foi conquistado com lutas históricas de longa duração com mulheres desbravadoras que lideraram as primeiras conquistas feministas e mostraram que lugar de mulher é também nos centros de decisão do país.

Hoje, à mulher não cabe mais somente o papel de esposa, mãe e dona de casa, como coube durante um longo período de nossa história. Ampliou-se significativamente seu protagonismo na sociedade. Porém, a discriminação ainda perdura, o que faz com que elas sigam lutando pelos seus direitos e, sem dúvida, a grande batalha ainda está relacionada à ocupação de espaços de poder.

[...]

TOSI, Marcela. A conquista do direito ao voto feminino. **Politize!** 18 ago. 2016. Disponível em: <http://www.politize.com.br/conquista-do-direito-ao-voto-feminino/>. Acesso em: 28 fev. 2022.

- a) Quando as mulheres conquistaram o direito de votar no Brasil?
Resposta: Em fevereiro de 1932, no governo de Getúlio Vargas.
- b) Como ficaram conhecidas as mulheres que lutaram pelo direito feminino ao voto no início do século XX? **Resposta: Ficaram conhecidas como *suffragettes*.**
- c) De acordo com o texto, a que se deve a conquista do direito ao voto feminino?
Resposta: Deve-se às lutas históricas travadas pelas mulheres ao longo dos anos.
- d) Em sua opinião, o que pode ser feito para aumentar a participação feminina na política? E de que maneiras a discriminação contra as mulheres na política pode ser combatida? **Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a participação feminina no cenário político ainda é muito desigual.**

35

BNCC

- A atividade **5** contempla a habilidade **EF09HI09**, ao atribuir as conquistas dos direitos das mulheres à trajetória do movimento feminista, demonstrando a importância desse movimento social.

- As atividades **1 a 3** podem ser utilizadas para retomar os conteúdos, auxiliando os alunos que têm apresentado dificuldades ao longo do desenvolvimento dos temas estudados. Aproveite-as também como forma de **avaliar** o aprendizado deles em relação ao que foi estudado nas páginas anteriores.

- Ao conduzir a atividade **4**, sugira à turma fazer primeiro um rascunho do texto e mostrá-lo a você. Faça as correções e auxilie-os individualmente. Essa abordagem sobre o tema preconceito favorece uma situação pedagógica voltada à defesa dos direitos humanos, para a compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica.

- Na atividade **5**, oriente os alunos a pensar se o fato de as mulheres se unirem em torno de um movimento organizado foi importante para as conquistas alcançadas. Pergunte quais diferenças eles podem apontar entre o papel da mulher na sociedade atualmente e no passado. **Avalie** se são capazes de perceber que ainda há muita desigualdade e que as cidadãs ainda têm muito a conquistar; entretanto, é imprescindível a compreensão de que direitos por igualdade surgem de reivindicações, e não são simplesmente cedidos por governos. Enfatize a necessidade de estudar e discutir a luta e as conquistas das mulheres ao longo da história, de modo a incentivar a maior participação feminina na política e combater os casos de discriminação que ainda se mantêm nos dias de hoje.

• A atividade 6 possibilita o trabalho com a habilidade **EF09HI26**, ao trazer dados sobre a violência no Brasil e a necessidade de construir uma **cultura de paz**.

• Caso queira aprofundar com a turma o tema abordado na atividade 6, acesse o documento completo do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (2017), publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura (Unesco), em parceria com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Disponível em: <https://forum-seguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/fbsp-vulnerabilidade-juveni-violencia-desigualdade-racial-2017-relatorio.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.

6. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

A pobreza, a desigualdade e a injustiça social se refletem na contínua violação dos direitos humanos, incluindo o direito à vida e à segurança.

[...]

Atualmente, os homicídios são uma das principais causas de morte entre homens jovens de idades entre 15 e 39 anos, sendo que a maioria das vítimas é constituída por homens negros.

- No [Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência] 2017, ano-base 2015, foi constatado que em quase todos os estados brasileiros, as negras com idade entre 15 a 29 anos apresentam mais risco de exposição à violência que as jovens brancas na mesma faixa etária. O risco relativo de uma jovem negra ser vítima de homicídio é 2,19 vezes maior do que uma jovem branca.
- Entre as jovens e os jovens brasileiros de 15 a 29 anos, a chance de um jovem negro ser assassinado é quase três vezes (2,70) superior a um jovem branco na mesma faixa de idade.

Os dados estatísticos permitem caracterizar que a violência incide essencialmente sobre a população jovem do Brasil, e os negros são os mais vulneráveis.

[...]



Capa do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, 2017.

CULTURA de paz no Brasil. **Unesco Brasil**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/culture-peace>. Acesso em: 6 mar. 2022.

- Quais aspectos sociais representam a violação dos direitos humanos?
Resposta: A pobreza, a desigualdade e a injustiça social.
- Quem são as maiores vítimas de homicídio no Brasil, na atualidade?
Resposta: São os jovens negros.
- Diante da violência do mundo contemporâneo, é fundamental termos consciência da importância da construção de uma cultura de paz. Em sua opinião, o que é necessário para construirmos uma cultura de paz?
Resposta pessoal.

7. Leia o texto a seguir.

[...]

A sustentabilidade pode estar presente no nosso cotidiano de maneiras muito simples. Ao separar o lixo em casa, economizar água, desligar as luzes quando necessário, escolher eletrodomésticos que economizem energia, usar produtos biodegradáveis, priorizar o transporte público e reduzir o consumo supérfluo, você está colaborando com a sustentabilidade do planeta. São medidas que parecem simples, mas que se fossem de fato adotadas pela maior parte da população, certamente diminuiriam os riscos de danificar os recursos naturais, ao mesmo tempo em que haveria economia na produção e aumento da qualidade de vida das pessoas.

[...]

MORAIS, Renata Cabrera de. Você sabe o que é desenvolvimento sustentável? **Politize!** 5 nov. 2015. Disponível em: <https://www.politize.com.br/desenvolvimento-sustentavel-o-que-e/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

Escreva um texto explicando o que é desenvolvimento sustentável e o que você pode fazer para contribuir com ele. **Resposta pessoal.**

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em grupos de três a quatro colegas. Nesta atividade, vocês refletirão sobre como os conhecimentos construídos neste capítulo se aplicam na prática.

As afirmações a seguir sintetizam alguns aspectos tratados no capítulo. Para cada afirmação, pensem em um exemplo concreto, real ou imaginado, que possa ilustrar e confirmar o enunciado. Anotem as ideias do grupo e mostrem ao professor. Em seguida, cada grupo apresentará suas ideias à turma.

- Por meio do estudo da História, podemos entender melhor e transformar a realidade em que vivemos.
- Todos os indivíduos e os grupos sociais são considerados sujeitos históricos.
- As ideologias estão presentes em nosso dia a dia. Elas permeiam nossas relações sociais, nosso entendimento de mundo e nossas vivências.
- O racismo e o preconceito são atitudes discriminatórias, marcadas pela intolerância à diversidade e combatidas por muitos movimentos sociais atualmente.
- O respeito, a compreensão e a tolerância à diversidade são fundamentais para que os povos de todo o mundo convivam de maneira mais harmônica e pacífica.

37



- Para a realização da atividade 7, utilize o texto a seguir como subsídio.

[...]

O termo desenvolvimento sustentável abriga um conjunto de paradigmas para o uso dos recursos que visam atender as necessidades humanas. Este termo foi cunhado em 1987 no Relatório Brundtland da Organização das Nações Unidas que estabeleceu que desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que “satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades”. Ele deve considerar a sustentabilidade ambiental, econômica e sociopolítica. Dentro da questão ambiental (água, ar, solo, florestas e oceanos), ou seja, tudo que nos cerca precisa de cuidados especiais para que continue existindo. Portanto, as sustentabilidades econômica e sócio-política só têm existência se for mantida a sustentabilidade ambiental.

[...]

TORRESI, Susana I. Córdoba; PARDINI, Vera L.; FERREIRA, Vitor F. O que é sustentabilidade? **Quim. Nova**, v. 33, n. 1, 5, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/VkxbRDxfjvvpwRjZfCTsJYC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.

- Na seção **Organizando o aprendizado**, incentive os alunos a pensar em exemplos notáveis no presente, trazendo aspectos inclusive relacionados ao seu cotidiano. Essa abordagem visa promover o trabalho com as **culturas juvenis**. Durante as apresentações dos grupos, **avali** se eles conseguiram compreender os conceitos estudados e, se houver necessidade, realize intervenções após as falas deles para complementar algum aspecto abordado na apresentação.

Objetivos do capítulo

- Perceber os principais aspectos políticos, econômicos e sociais do Brasil na passagem do século XIX para o século XX.
- Compreender o papel das oligarquias no Brasil, durante a Primeira República.
- Estudar as principais revoltas populares durante a Primeira República.
- Conhecer o cotidiano dos afro-brasileiros após a abolição da escravidão.
- Reconhecer os aspectos da cultura africana trazidos pelos escravizados ao Brasil.
- Estudar as reformas urbanas no início do século XX.

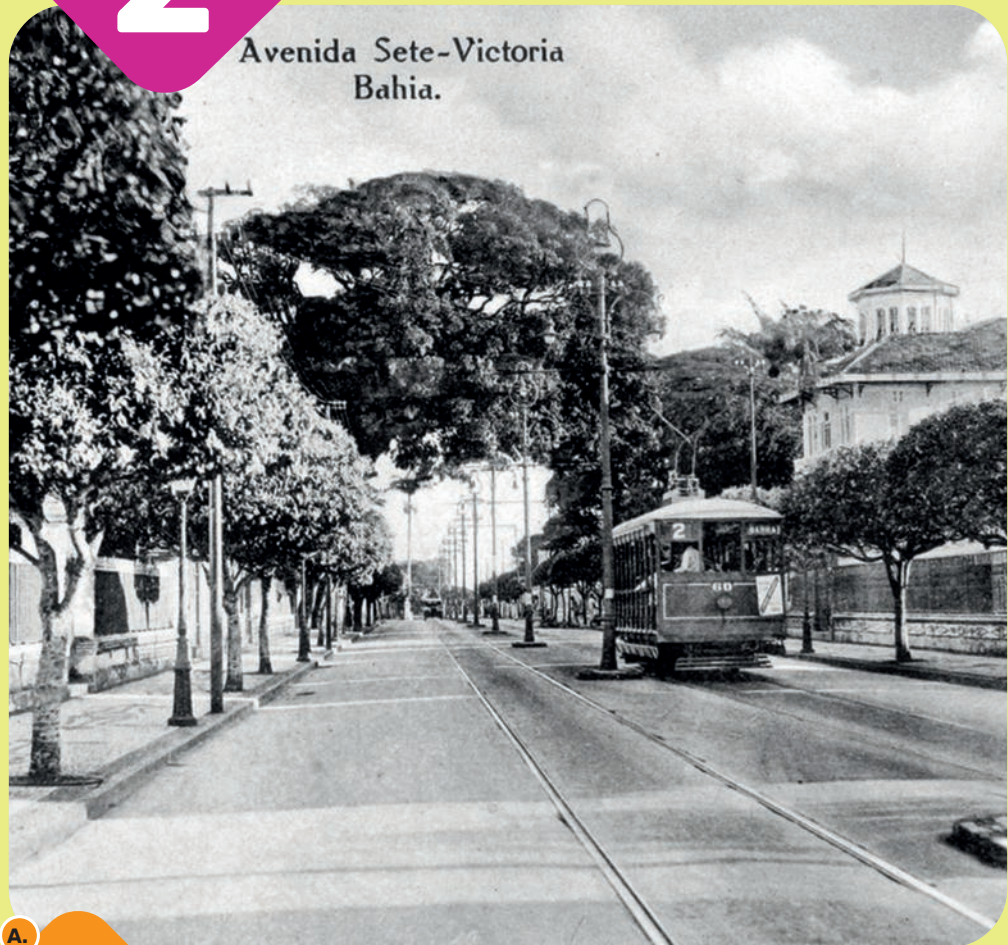
Justificativas

Este capítulo enfatiza as questões políticas, sociais e culturais na Primeira República, desenvolvendo com os alunos as habilidades **EF09HI01** e **EF09HI02**. Além disso, ressalta como o poder político esteve relacionado ao econômico, consolidando práticas e discursos que foram decisivos tanto na elaboração da Constituição de 1891 como em projetos modernizantes da sociedade brasileira, aspectos abordados na habilidade **EF09HI05**. Os conteúdos também propiciam reflexões acerca dos povos indígenas e dos afrodescendentes no início do século XX, desenvolvendo aspectos das habilidades **EF09HI03**, **EF09HI04** e **EF09HI07**.

CAPÍTULO

2

O início da República no Brasil



JOAQUIM RIBEIRO/COLEÇÃO PARTICULAR

A.

Avenida Sete de Setembro, em Salvador (BA). Fotografia de Joaquim Ribeiro, início do século XX.

A decadência do regime monárquico criou condições para a implantação da República no Brasil. Neste capítulo, vamos analisar o contexto brasileiro em que foi proclamada a República, assim como as mudanças e permanências que marcaram a transição do século XIX para o século XX.

38

- Analise a imagem **A** com a turma e solicite aos alunos que comentem sobre o processo de urbanização das cidades brasileiras no início do século XX. Leve-os a compreender que nem sempre as cidades foram da maneira como são hoje. Assim, incentive-os a expor para os colegas a noção que eles têm a respeito desse processo. Na sequência, ao analisarem a imagem **B**, peça-lhes que identifiquem as vestimentas, os acessórios corporais e as expressões dos indivíduos retratados. Conforme o que perceberam, **avale os conhecimentos prévios** dos alunos sobre o tema do capítulo.

Ativamente

1. Observe a fotografia a seguir. Que grupo social está representado?



WALTER GARBE/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

B. Indígenas botocudos, que viviam no estado do Espírito Santo. Fotografia de Walter Garbe, 1909.

2. Você sabe como viviam as pessoas pertencentes ao grupo retratado na fotografia? Junte-se a alguns colegas, escolham uma etnia indígena e pesquise a situação dela no Brasil no início do século XX.
 - Como esse grupo estava organizado?
 - Como era a relação entre esse grupo e o governo republicano?
 - Quais eram as dificuldades encontradas por esse povo nessa época?
3. Depois de reunir o material da pesquisa, leia o trecho a seguir.

[...] No estado de São Paulo, em razão da expansão da fronteira oeste, registraram-se, nas proximidades de Bauru, sucessivos massacres dos caingangues, o mesmo ocorrendo em Santa Catarina, onde os xokleng entram em processo acelerado de extinção; fenômeno que estava longe de representar casos isolados e que levou, nas primeiras décadas do século XX, à quase extinção das populações indígenas brasileiras.

[...]

DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2010. p. 226-227.

- Com base na pesquisa realizada e no texto citado, a que conclusões podemos chegar acerca da situação de grande parte dos povos indígenas no início do século XX? Converse com os colegas.

- Comente com os alunos que “botocudos” é uma denominação genérica dada pelos colonizadores aos indígenas que usavam botoques labiais e auriculares. Contudo, esse costume não se restringia apenas a uma etnia, sendo comum também em muitos grupos indígenas do sul da Bahia, de Minas Gerais e do Espírito Santo. Sobre os conjuntos fotográficos que evidenciam os botocudos, leia o texto a seguir.

[...]

Os leigos que observarem esses conjuntos fotográficos podem ser iludidos com a falsa noção de que os nossos primeiros habitantes eram todos de uma etnia chamada Botocudo, uma vez que somente os mesmos aparecem nas imagens. Os portugueses nomeavam vários grupos que usavam botoques labiais e auriculares dessa forma, e assim incluíram etnias diversas, grupos linguísticos diversos como Botocudo, entre eles Kaingang, Xocleng, Krenak e Xetá. [...]

TACCA, Fernando de. O índio na fotografia brasileira: incursões sobre a imagem e o meio. **História, Ciências, Saúde**, v. 18, n. 1, jan./mar. 2011. p. 199. Disponível em: <https://www.scielo.br/hj/hcsm/a/5gpPVzjGV8r4WrHcd8c4dCg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 maio 2022.

Respostas

1. Na fotografia foram representados indígenas botocudos.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos busquem informações sobre o modo de vida, as dificuldades, os direitos adquiridos e as violências a que as etnias indígenas estiveram expostas ao longo do século XX. É interessante compreenderem que, no Brasil Império e mesmo na República, o Estado manteve práticas de exclusão em relação a esses povos, de maneira que o

preconceito e o desrespeito a esse modo de vida representam a perpetuação de uma perspectiva etnocêntrica existente desde a época da colonização do Brasil.

3. No século XX ainda permanecia a violência contra os povos indígenas, além de serem desconsiderados como cidadãos brasileiros. O Estado não garantiu integridade física a esse povo, incluindo a manutenção de suas tradições e culturas, bem como de seu território, nem mesmo se preocupou em lhes garantir direitos políticos ou proteção social.

• Nas últimas décadas do século XIX, o Brasil se apresentava como um país de contrastes, sobretudo em relação aos setores econômicos e sociais. Se por um lado sua economia passou a se desenvolver com o cultivo do café, por outro continuava como uma sociedade que mantinha o trabalho de escravizados e, embora se tornara independente em 1822, continuou sob a égide de um regime de caráter monárquico. É importante destacar esses aspectos aos alunos, desenvolvendo assim a habilidade **EF09HI01**.

• Caso julgue necessário, retome com os alunos os conteúdos estudados no **8º ano**, envolvendo a crise do Império e a proclamação da República. Comente que o início da República no Brasil por muito tempo ficou conhecido pelo termo “República Velha”. Esse conceito, no entanto, tem deixado de ser utilizado para denominar esse período da História por ser pejorativo em relação ao período que o precede. Isso porque, desde a proclamação da República, em 1889, o sistema político já vinha passando por transformações com golpes, contragolpes e revoltas. Dessa forma, adotou-se o termo **Primeira República** para se referir a essa época histórica. O período da Primeira República era comumente dividido em “República da Espada”, entre 1889 e 1894, época em que o Brasil foi governado pelos militares Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, e “República Oligárquica”, de 1894 a 1930, em que prevaleceram os interesses dos grandes cafeicultores. Durante a República da Espada, os militares do Exército procuraram manter a ordem e centralizar o poder, reprimindo, por exemplo, rebeliões de setores da Armada (Marinha). Na República Oligárquica, os grupos das elites agrárias de São Paulo e de Minas Gerais assumiram o poder. Os oligarcas eram adeptos do federalismo, o que dava mais autonomia aos governos estaduais.



O Brasil no século XIX

A partir de meados do século XIX, destacou-se no Brasil a atividade de cultivo de café, voltada para a exportação que gerava muitas riquezas e que provocou transformações sociais e políticas. Com a cafeicultura, formaram-se **oligarquias rurais**, principalmente nas províncias do sudeste.

Nessa época, São Paulo tornou-se a província mais rica do Império. Apesar de seu poder econômico, continuava com pouca autonomia em relação ao governo central. Com isso, os políticos paulistas passaram a reivindicar maior autonomia para administrar a província.

Oligarquia: palavra de origem grega que significa “governo de poucos”. No contexto brasileiro, refere-se ao domínio político dos latifundiários e pequenos grupos ou famílias com grande poder econômico.

As disputas pelo poder político

Além da oligarquia cafeeira, os militares estavam descontentes com o regime monárquico. A Guerra do Paraguai piorou a situação econômica do Brasil e levou o governo a pedir empréstimos, aumentando a dívida externa e a cobrança de impostos. O Exército brasileiro saiu do conflito fortalecido e os militares, decididos a participar da política do país.

A partir da década de 1870, os grupos republicanos começaram a crescer, principalmente em São Paulo. Em 1888, com a abolição da escravidão, a monarquia perdeu o apoio das elites agrárias escravistas, que se sentiram prejudicadas e passaram a apoiar o movimento republicano. Diante disso, setores do Exército aliaram-se aos republicanos paulistas e deram um golpe de Estado, derrubaram a monarquia e proclamaram a República em 15 de novembro de 1889.



Charge de Angelo Agostini publicada na **Revista Ilustrada**, em 1888, e que representa fazendeiros escravocratas lendo notícias sobre a abolição da escravidão.

ANGELO AGOSTINI/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

A primeira Constituição da República

Ao assumir o poder, os militares expulsaram do país o imperador D. Pedro II e organizaram um governo provisório. Em seguida, convocaram uma Assembleia Constituinte, formada por representantes dos grupos sociais que participaram do golpe, a fim de elaborar uma nova Constituição para o Brasil. Essa Constituição ficou pronta em 1891 e estabeleceu como regime político do país a **República Federativa**.

Veja outras características da Constituição de 1891.

- As províncias passaram a ser chamadas “estados” e o país, de Estados Unidos do Brasil.
- O poder do Estado foi dividido em três: Executivo, Legislativo e Judiciário.
- O mandato do presidente foi fixado em quatro anos, sem direito à reeleição.
- Eleições diretas, com voto aberto (não era secreto). Podiam votar os maiores de 21 anos que não fossem analfabetos, mendigos, soldados ou religiosos. A Constituição não fazia referência à participação política da mulher.
- Os povos indígenas não foram citados no documento da Constituição.
- Separação entre Estado e Igreja (não haveria mais religião oficial) e instituição do casamento civil.



Charge de Pereira Neto, publicada na **Revista Ilustrada** em 1890, ironizando a separação entre o Estado e a Igreja.

41

às garantias individuais, declarando o princípio de que todos os indivíduos são iguais perante a lei. Por via de consequência, extinguiu privilégios de nascimento e foros de nobreza, além das ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho [...].

A Constituição de 1891, assim, embora tenha inovado em alguns pontos, como a separação entre Igreja e

Estado e a consequente liberdade de culto, traduziu o liberalismo excludente característico da Primeira República, ocasionando o recrudescimento do poder das oligarquias tanto no âmbito estadual quanto federal e marginalizando os demais grupos sociais do processo político.

SUGAHARA, Henrique. Constituição de 1891. In: ABREU, Alzira Alves de (org.). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

- Comente com os alunos que, no início da República, o país foi governado por dois presidentes militares: Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto. Eles tinham como objetivo consolidar o regime republicano enfrentando grupos políticos descontentes com o fim da Monarquia. Durante seu governo, Deodoro assumiu uma política autoritária e centralizadora, provocando o descontentamento das oligarquias cafeeitoras, que passaram a pressioná-lo até sua renúncia, em novembro de 1891. Floriano Peixoto, o vice-presidente, assumiu o poder e procurou se aproximar das oligarquias. A união do governo federal com as oligarquias regionais possibilitou a estabilização do regime republicano.
- O texto a seguir indica algumas características da **Constituição de 1891** que podem ser abordadas com os alunos.

[...]

Organizada em 91 artigos e mais oito Disposições Transitórias, a Constituição Federal de 1891 se inspirava, em menor medida, nas disposições constitucionais suíças e argentinas, e, nomeadamente, na Constituição dos Estados Unidos da América. Consagrava como forma de governo a República Federativa liberal, sob o regime representativo (art. 1º). O Poder Moderador e o Conselho de Estado foram suprimidos, e o parlamentarismo foi substituído pelo presidencialismo. Estabeleceram-se também os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, “independentes e harmônicos entre si” [...].

A Constituição de 1891 assegurou os ideais liberais burgueses concernentes aos direitos e

- A abordagem destas páginas favorece o trabalho com a habilidade **EF09HI07**, pois propicia reflexões sobre a situação dos povos indígenas durante o contexto de implantação do regime republicano. Nessa época, a disputa pelo controle de terras de posseiros e grandes fazendeiros desabrigou ainda mais os indígenas de suas terras. Desse modo, as pautas indígenas quase sempre foram relegadas ao esquecimento.

- Esta abordagem favorece também o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.



Os povos indígenas no início da República

De acordo com o Código Civil da República (Lei nº 3.071), aprovado em 1916, os indígenas foram considerados populações “incapazes” de exercer seus direitos e de atuar como cidadãos. Desse modo, esses povos deveriam ficar submetidos à **tutela** do Estado até que, após um longo processo de reeducação, pudessem ser integrados à chamada “civilização” brasileira.

Nessa época, as populações indígenas viviam muitos conflitos motivados principalmente pela posse das terras. Em diversas regiões do Brasil, a construção de ferrovias, incentivada pelo contexto de modernização do início da República, gerou intervenções violentas nas aldeias indígenas.

Tutela

Ao longo de todo o período em que a Constituição de 1891 ficou em vigor, as relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro foram consolidadas sob o âmbito da tutela. Isso significa que os indígenas não tinham direito à participação e à representação nas votações e decisões, nem em questões que envolviam as próprias terras.



Indígenas da etnia Kaingang em aldeamento na região de Bauru (SP), 1922.

Nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, por exemplo, as obras de construção da Ferrovia Noroeste do Brasil (NOB) e das estradas de ferro Santa Catarina (EFSC) e Vitória-Minas (EFVM) geraram conflitos por terra com indígenas, além de serem responsáveis pelo desmatamento de áreas com vegetação de Mata Atlântica.

42

- Atualmente, o uso de termos como **escravo** e **índio** tem sido questionado por historiadores, por representarem interpretações equivocadas sobre esses grupos sociais. Nesta coleção, usamos **escravizado** (ou **pessoa escravizada**) e **indígena**. Porém, os termos **escravo** e **índio** que eventualmente aparecem em textos citados de terceiros e em títulos de obras foram mantidos. Nesses casos, é interessante que você aproveite essas ocorrências para contextualizar com os alunos as discussões atuais com relação a essas nomenclaturas.

O Serviço de Proteção aos Índios (SPI)

Para regulamentar as relações entre Estado e povos indígenas, em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Essa instituição propunha ações de intervenções nas aldeias, com o objetivo de “civilizar” e integrar os indígenas à sociedade como trabalhadores rurais. Assim, eles eram submetidos a ações educativas por meio das quais aprendiam a se portar como a população não indígena. Essa situação, porém, gerava a descaracterização dos costumes tradicionais desses povos.

1. a) Resposta: A construção de ferrovias ocasionava o avanço sobre os territórios indígenas e provocava muitas mortes e intervenções nas aldeias.

Atividades

1. b) Resposta: No final do século XIX, eles somavam cerca de 4 mil pessoas e em 1921 totalizavam 173 pessoas.

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

A partir do avanço das fronteiras da economia mercantil e da construção de ferrovias, a violência contra os povos indígenas que resistiam à invasão e usurpação de seus territórios agravou-se. Os números seguintes sobre o declínio populacional dos Kaingang que viviam no Oeste Paulista [...] são indicativos do genocídio dos povos indígenas nos sertões do Brasil durante a *Belle Époque*: estima-se que no final do século XIX os Kaingang somavam 4 mil pessoas; em 1911, entre 1 200 e 1 300 índios e, em 1921, apenas 173 indivíduos [...].

[...]

A destruição das matas e o genocídio de povos indígenas durante a chamada *Belle Époque* brasileira foi, entre nós, uma das manifestações visíveis do lado sombrio da modernidade. Em nome do progresso e da civilidade, florestas foram derrubadas e centenas de indígenas foram dizimados pelas frentes colonizadoras que avançaram e fizeram guerra contra eles em diferentes pontos do país. [...]

FREITAS, Marina Mônica de. Indígenas e ferrovias na *Belle Époque* brasileira: a noroeste do Brasil, a ferrovia de Itajaí e a Vitória-Minas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 30. *Anais* [...]. Recife, PE, 2019, p. 10,15. Disponível em: [https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563988472_ARQUIVO_Indigenasferroviassnabellepoque\(MarinaMFreitas\).pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563988472_ARQUIVO_Indigenasferroviassnabellepoque(MarinaMFreitas).pdf). Acesso em: 7 mar. 2022.

- No início do século XX, como a construção de ferrovias afetava o modo de vida dos povos indígenas?
- De acordo com o texto, de quanto foi a redução do número de indígenas Kaingang no Oeste Paulista?
- Qual é a crítica presente na última frase do texto?

Resposta: O trecho faz uma crítica à ideia de progresso, já que, embora as ferrovias fossem sinal de modernização, sua construção gerou ações violentas contra os indígenas e a destruição da natureza.

43

- Leia o texto a seguir, sobre o contexto de criação do SPI.

[...]

[O] *Jornal do Commercio* no dia 15 de setembro de 1908 mostra que naquele ano ocorreu o XVI Congresso de Americanistas, em Viena, Áustria, e neste [houve] denúncias de que o Brasil estava massacrando os indígenas. Essa denúncia levou o governo federal a buscar uma ação de proteção leiga e privativa do Estado às populações indígenas.

Neste contexto, de forma nacional surge o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) e [o] então tenente-coronel Cândido Rondon foi convidado a dirigir o novo órgão criado. Ele imprimiu ideias positivistas [à] orientação e às atividades da instituição. Estabeleceu a chamada política de integração, em que o índio era reconhecido como sujeito transitório, ou seja, enquanto estivesse sendo preparado para ingressar na “civilização”. Tal política indicava o fim da diversidade étnica e cultural, pois reconhecia essa diversidade apenas como um estágio de desenvolvimento que se concluiria com a incorporação do índio à sociedade brasileira. [...]

O Estado, ao tentar obrigar a civilização aos índios, com o discurso da modernidade, [inseriu] em sua cultura costumes estrangeiros como: andar calçados e vestidos bem como modificar o formato de suas moradias. Falando especificamente dos indígenas, a entrada estrangeira em Manaus os afastou do centro da capital, mas os índios através de práticas não abriram mão completamente de seus modos de

vida e de sua cultura, houve muita luta e aglutinamento de práticas culturais.

RAMOS, Evelyn Marcelle Campos. Os indígenas através das folhas do *Jornal do Commercio-AM* (1904-1934). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 31. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: ANPUH-Brasil, 2021. Disponível em: https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1617829646_ARQUIVO_63776aa6758a823eb864174507d7fb22.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

- A atividade 1 promove o desenvolvimento da **leitura inferencial** dos alunos. Leia o texto em voz alta com a turma e, antes de realizar as questões da página, indague sobre o tema principal dele e a ideia transmitida. Se necessário, esclareça alguma palavra desconhecida, orientando os alunos a ler novamente, dessa vez silenciosamente. Em seguida, oriente-os a responder às questões propostas.

• O conteúdo abordado nesta página favorece a habilidade **EF09HI02**, ao citar as práticas políticas desenvolvidas pelas oligarquias locais ao longo da Primeira República.

• Para analisar a charge com os alunos, na atividade **1**, auxilie-os a identificar os nomes dos estados brasileiros nas roupas e nos chapéus dos personagens.

Respostas

1. a) Na esquerda da ilustração aparecem os estados de Goiás (Goyas), Alagoas e Rio de Janeiro (E. do Rio). Ao centro (da esquerda para a direita) está o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso, Paraná e Bahia. Do lado direito, Ceará, Piauí, Pernambuco, Pará e Amazonas. Esses estados foram representados por políticos tentando escalar um monte a fim de alcançar a cadeira da presidência da República. Ao lado dessa cadeira estão os políticos que representam os estados de São Paulo e Minas Gerais.

b) A charge satiriza a situação política brasileira na época em que o cargo de presidente da República era dominado pelas oligarquias agrárias de São Paulo e de Minas Gerais. Esses estados tinham predomínio na produção de café e de leite, respectivamente, o que lhes garantia a influência necessária para a manutenção do poder em suas mãos. No entanto, os outros estados tinham interesse em ascender ao cargo da presidência, tentando alcançá-lo, mesmo com muitas dificuldades.



A política dos governadores

Em 1894 foi eleito o primeiro presidente civil do Brasil, o paulista Prudente de Morais. Com isso, teve início a chamada **política dos governadores**. Esse arranjo político consistia no compromisso de a presidência apoiar os governos dos estados e de os governadores apoiarem o presidente. Isso era vantajoso para os governos estaduais, porque seus representantes eram premiados com ministérios, ajuda econômica e liberdade para instituir impostos estaduais.

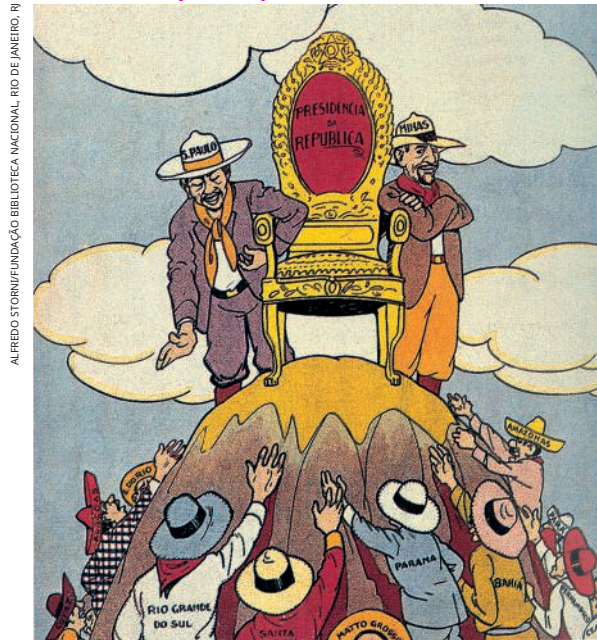
Em contrapartida, os governadores defenderiam as políticas federais e garantiriam a eleição de deputados que seguissem a orientação política do governo federal.

Um desdobramento da política dos governadores foi a alternância no poder de representantes de São Paulo e Minas Gerais. Esse arranjo ficou conhecido informalmente como **política do café com leite**.

Atividades

1. Analise a charge e responda às questões.

Respostas nas **orientações ao professor**.



Charge de Alfredo Storni, publicada na revista **Careta** em 1925.

- Quais estados brasileiros aparecem representados na charge? De que modo eles foram representados?
- Qual a relação da charge com a política do café com leite?



O coronelismo

Para que os governadores conseguissem garantir a eleição de deputados favoráveis ao governo federal, eles faziam alianças com os **coronéis**, que geralmente eram grandes proprietários rurais. Os coronéis aproveitavam-se do poder que exerciam sobre a população pobre para garantir os votos que desejavam. Essa dominação ficou conhecida como **coronelismo** e só foi possível por causa da opressão que os proprietários de terra exerciam sobre os camponeses, dependentes da terra e da proteção do coronel.

Como o voto não era secreto, os eleitores eram coagidos a votar nos candidatos apoiados pelos coronéis. Além disso, as fraudes eleitorais eram muito frequentes e, por isso, raramente os candidatos de oposição conseguiam se eleger.

Os coronéis

A origem dos coronéis está ligada à Guarda Nacional, criada após a independência do Brasil.

A Guarda era formada por civis aptos a lutar, e os postos de comando eram atribuídos aos chefes locais mais poderosos, que recebiam o título de coronel. Mesmo com a extinção da Guarda, após a proclamação da República, esses chefes locais mantiveram o poder e continuaram sendo chamados de coronéis. Para garantir seu domínio, eles contavam com o serviço dos **capangas**, que perseguiam aqueles que não aceitassem suas ordens.

Capanga: guarda-costas contratado por um coronel ou pessoa influente para prestar determinados serviços.

Coronel do interior paulista em seu carro, acompanhado de um padre e um policial, 1903. >



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

O voto de cabresto

O voto de cabresto era uma prática comum no Brasil e servia para manter as oligarquias no poder. Controlando o resultado das eleições, o coronel exercia grande influência na política, chegando até a administrar a justiça e a controlar a polícia em suas áreas de influência.

45

• Leia o texto a seguir, que trata da prática do coronelismo no contexto da Primeira República.

[...]

Para [a historiadora Maria de Lourdes Monaco] Janotti, apesar da constituição de 1891 ter consolidado o federalismo no Brasil, o que deveria permitir a descentralização administrativa e a maior autonomia de Estados e municípios perante o governo central, esse princípio não foi muito bem-sucedido devido ao poder das oligarquias brasileiras. A República Velha é conhecida por ter sido dominada por uma política de compromissos entre diferentes oligarquias regionais, que faziam acordos para manter o poder. Essa política das oligarquias controlava principalmente os períodos eleitorais e distribuía o poder regionalmente de acordo com os grupos oligárquicos aliados.

[...]

Essa aliança entre diferentes oligarquias regionais constituiu a chamada *política dos governadores*, na qual as oligarquias controlavam determinados Estados e definiam o resultado das urnas por meio do clientelismo e do *voto de cabresto*. Quem compunha essas oligarquias rurais eram os famosos Coronéis, na maioria das vezes proprietários de latifúndios, e sempre importantes chefes políticos. O poder político desses coronéis vinha de sua enorme influência sobre a população de sua região. Lá ele controlava o resultado das eleições, pois os moradores votavam apenas em quem ele recomendava. Assim, o Coronel podia barganhar com os políticos no poder influência em troca de votos.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 318.

• Para interpretar a charge na atividade desta página, oriente os alunos a identificar cada um dos personagens e objetos representados, relacionando-os aos seus respectivos significados em relação ao contexto histórico. Se considerar pertinente, solicite que voltem à página anterior para relerem o texto. Eles poderão trabalhar em duplas, para que juntos conversem acerca de suas impressões sobre a charge.

Respostas

1. a) A charge apresenta três personagens: uma mulher, que representa a soberania; um homem, que representa um político; e outro homem com cabeça de mula ou burro, que representa um eleitor. A soberania apresenta a urna eleitoral para os dois homens; o político traz o outro homem (burro) sob o controle de um cabresto. Comente com os alunos que a posição na qual o eleitor foi representado indica sua subordinação em relação ao político.

b) Resposta pessoal. Sempre que possível, incentive os alunos a consultar dicionários como meio de ampliar seu vocabulário.

c) O texto e a charge estão se referindo às práticas políticas da Primeira República, mais especificamente o coronelismo e o voto de cabresto.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam a denúncia feita pelo artista e a relação entre o cabresto e o controle político representados na charge, assim como o contexto histórico das oligarquias. Neste item, oriente-os a desenvolver sua **capacidade de argumentação**.

Atividades

1. Observe a charge, leia o texto e responda às questões a seguir.



Charge de Alfredo Storni, publicada na revista **Careta**, 1927.

[...]

Qualquer que seja, entretanto, o chefe municipal, o elemento primário desse tipo de liderança é o “coronel”, que comanda [...] um lote considerável de votos de cabresto. A força eleitoral empresta-lhe prestígio político, natural coroarmento de sua privilegiada situação econômica e social de dono de terras. [...] Também se enfeixam em suas mãos, com ou sem caráter oficial, extensas funções policiais, de que frequentemente se desincumbe com a sua pura ascendência social, mas que eventualmente pode tornar efetivas com o auxílio de empregados, agregados ou capangas.

[...]

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

- Faça uma descrição da charge.
- Procure em um dicionário as palavras do texto cujo significado você não conheça.
- Qual é a relação do conteúdo da charge com o conteúdo do texto?
- Em sua opinião, o que o artista procurou representar por meio dessa charge? Justifique sua resposta.



As desigualdades sociais

Durante a Primeira República, as contradições sociais no país eram enormes. Enquanto as elites agrárias lutavam pela manutenção de seu poder e pela influência sobre o governo central, as classes populares, incluindo afro-brasileiros e indígenas, foram excluídas da participação política. A maioria da população enfrentava problemas como falta de moradia e de trabalho.

AUGUSTO MALTARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, RJ



Condições precárias de moradia no Morro do Pinto, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de Augusto Malta, 1912.

Os afro-brasileiros no período pós-abolição

A abolição da escravidão no Brasil, em 1888, foi resultado da resistência afro-brasileira durante séculos e da união e luta de diversos grupos sociais pela libertação das pessoas escravizadas. No entanto, nem o governo monárquico, que aboliu a escravidão, nem o governo republicano, instalado em 1889, empreenderam políticas de inclusão dessas pessoas na sociedade.

Por falta de opções, muitos dos ex-escravizados que trabalhavam nas grandes propriedades rurais permaneceram nas terras dos fazendeiros e continuaram a trabalhar em troca de uma pequena remuneração. Às vezes, trabalhavam até em troca de moradia e alimentação. Outros procuraram terras abandonadas e nelas se instalaram. Muitos, ainda, deslocaram-se para as cidades.

O cotidiano dessas pessoas nas cidades não era fácil. Em razão da discriminação e da falta de boas oportunidades de emprego, elas tiveram de aceitar os trabalhos mais precários, recebendo pequenos pagamentos.

47

BNCC

- Esta página trabalha com a habilidade **EF09HI03** ao problematizar a situação dos afrodescendentes no início do período republicano, atentando para as rupturas que foram estabelecidas com a abolição da escravidão e as práticas ainda presentes no início do século XX.

- Sobre as continuidades e rupturas em relação às experiências e práticas cotidianas dos afrodescendentes no pós-abolição, leia o texto a seguir.

Por sinal, passada a euforia dos primeiros momentos da lei Áurea, de 1888, foram ficando claras as falácias e incompletudes da medida. Se ela significou um ponto final no sistema escravocrata, não priorizou uma política social de inclusão desses grupos, os quais tinham poucas chances de competir em igualdade de condições com demais trabalhadores, sobretudo brancos, nacionais ou imigrantes. A impressão era a de que seria preciso apagar o “passado negro”, conforme teria dito Rio Branco, ministro de Relações Exteriores, num duplo ato falho. [...]

Os libertos conviviam, pois, com o preconceito do passado escravocrata, somado ao preconceito de raça. [...] Após a Abolição as populações de origem africana foram marcadas por um racismo silencioso, mas eficaz, expresso por uma leitura hierarquizada e criteriosa das cores. Imagens como o ócio e a preguiça se associaram rapidamente aos negros e mestiços, definidos como desorganizados social e moralmente. A igualdade e a cidadania eram ganhos das elites brancas e com acesso ao voto, sendo que as populações que conheceram a escravidão deveriam se limitar a celebrar a liberdade de ir e vir. [...]

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 342-344.

• Estas páginas buscam desenvolver nos alunos a habilidade **EF09HI03**, ao proporem reflexões acerca da dificuldade de inserção dos afrodescendentes na sociedade pós-abolição. Sua luta era contra a exclusão e o racismo durante a Primeira República, período em que não havia políticas estatais de inclusão dessa população. Esse conteúdo também demonstra as maneiras que esses indivíduos e grupos encontraram para garantir apoio mútuo em situações de desamparo, formando assim redes culturais, sociais e jurídicas.

A Frente Negra Brasileira

No início do século XX, a falta de políticas de inclusão da população afro-brasileira não impediu que esse grupo lutasse por melhores condições de vida, de modo a se integrar na sociedade.

Em 1931, foi criada na cidade de São Paulo uma associação chamada **Frente Negra Brasileira**. O grupo buscava combater o racismo e promover a união da população negra. Por meio de eventos culturais, publicações em jornais, cursos e outras iniciativas, atuava em defesa dos direitos da população afro-brasileira. Ao longo dos anos, a associação cresceu e recebeu adeptos em todo o país, chegando a se tornar um partido político.

A Frente Negra Brasileira é considerada por muitos estudiosos uma importante instituição precursora na luta contra o racismo no Brasil. Leia o texto a seguir.

[...]

A Frente Negra Brasileira (FNB) desenvolveu um significativo trabalho socio-educativo e cultural: escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico e, na área da saúde, prestou atendimento médico e odontológico. Havia também cursos de formação política, de artes e ofícios, além de ter sido responsável pela publicação do periódico “A Voz da Raça” (1933-1937).

[...]

LEITE, Carlos Roberto Saraiva da Costa. A Frente Negra Brasileira. **Portal Geledés**, 14 dez. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/frente-negra-brasileira-2/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

COLEÇÃO ARTHUR RAMOS/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



Reunião da Frente Negra Brasileira. São Paulo (SP), 1935.

A casa de Tia Ciata

Outra iniciativa dos afro-brasileiros para promover sua inserção social após a abolição foi reunir-se periodicamente na casa da baiana Hilária Batista de Almeida (1854-1924), conhecida como Tia Ciata.

A casa de Tia Ciata ficava em uma região da cidade do Rio de Janeiro conhecida como **Pequena África**, onde atualmente se localizam os bairros Saúde, Santo Cristo, Gamboa, Estácio e Cidade Nova.

Leia o texto a seguir.

[...]

A casa de Tia Ciata se torna a capital dessa Pequena África no Rio de Janeiro [...]. Na sua casa, capital do pequeno continente de africanos e baianos, se podiam reforçar os valores do grupo, afirmar o seu passado cultural e sua vitalidade criadora recusados pela sociedade. Lá começam a ser elaboradas novas possibilidades para esse grupo excluído das grandes decisões e das propostas modernizadoras da cidade [...]. Da Pequena África no Rio de Janeiro surgiriam alternativas concretas de vizinhança, de vida religiosa, de arte, trabalho, solidariedade e consciência, onde predominaria a cultura do negro vindo da experiência da escravatura, no seu encontro com o migrante nordestino de raízes indígenas e ibéricas e com o **proletário** ou o **pária** europeu, com quem o negro partilha os azares de uma vida de sambista e trabalhador.

[...]

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura. Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural. Divisão de Editoração, 1995. p. 106. (Biblioteca Carioca).

Pária: pessoa excluída socialmente.

Proletário: pessoa que depende de sua força de trabalho para sobreviver.

Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Fonte: fotografias do Rio de Janeiro, início do século XX.



49

• Para explorar o texto desta página e **avaliar os conhecimentos** dos alunos, proponha-lhes os seguintes questionamentos.

> **1.** Você acredita que a situação dos afrodescendentes se modificou após a abolição da escravatura?

> **2.** Em que local os afrodescendentes se reuniam para preservar sua identidade? Quais foram as iniciativas tomadas por eles como forma de preservar suas raízes?

Respostas: 1. Resposta pessoal. Comente com os alunos que, com a abolição, os ex-escravizados ganharam a liberdade, mas encontraram várias dificuldades de inserção social. Havia poucas oportunidades no mercado de trabalho e faltavam políticas governamentais de inclusão. Além disso, os afrodescendentes continuaram sendo vítimas de exploração e discriminação.

2. O local onde os afrodescendentes se reuniam chamava-se casa de Tia Ciata. Nesse local havia solidariedade e eles trocavam experiências da escravatura e preservavam sua história e cultura de várias maneiras, praticando suas religiões e produzindo arte.

- Enfatize aos alunos que, embora houvesse ocorrido a abolição da escravatura e o fim do regime monárquico, nenhum dos eventos trouxe transformações significativas aos que foram escravizados. Como a seção destaca, mediante tal situação, muitas redes de solidariedade foram organizadas para dar suporte aos ex-escravizados. Essa discussão desenvolve noções sobre o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. Leve os alunos a compreender a importância de estudar a trajetória de todos os povos que formam a sociedade brasileira, o que auxiliará também no desenvolvimento da habilidade **EF09HI04**.

- Os mecanismos de inserção dos afrodescendentes no pós-abolição foram bem variados. Não só as redes de solidariedade tiveram um papel de suma importância, como também outras atividades se desdobraram, as quais aos poucos tomaram espaço. Destaque aos alunos que a imprensa foi um meio propício para veicular as pautas e denúncias dos afrodescendentes. Essas questões desenvolvem a habilidade **EF09HI03**.

- Esta seção promove uma situação pedagógica que visa à **compreensão das relações de opressão em perspectiva histórica**, favorecendo um tratamento crítico a determinados marcadores sociais que se materializaram em fatores de exclusão social.

- Sobre o jornal **O Clarim d'Alvorada**, mencionado nesta seção, leia o texto a seguir e comente suas informações com os alunos.

O *Clarim d'Alvorada* foi fundado por José Correia Leite e Jayme de Aguiar em janeiro de 1924, sendo publicado até

Hora do tema

As redes de solidariedade

Sem contar com o apoio do governo e enfrentando grandes dificuldades de sobrevivência, muitos ex-escravizados organizaram-se e formaram redes de solidariedade.

As principais tarefas dessas redes de solidariedade eram arrecadar dinheiro para a construção de moradias e a compra de alimentos e roupas para aqueles que precisassem; conseguir assistência médica aos doentes, promover eventos culturais; e contratar advogados para defender os direitos dos ex-escravizados.

Na época, muitos jornais que veiculavam notícias sobre a cultura afro-brasileira também foram produzidos com o apoio das redes de solidariedade. O jornal **O Clarim d'Alvorada**, por exemplo, foi publicado em 1932 e servia como um importante instrumento de denúncia contra a discriminação.

[...] Essa situação de exclusão social provocou o surgimento de algumas formas de sociabilidade e ajuntamento no meio negro. A fundação de clubes dançantes, grêmios recreativos e jornais são exemplos. Os jornais negros tratavam dos assuntos que diziam respeito ao negro, mas que não apareciam nos outros jornais mais gerais. [...]

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. "Pelo interesse dos homens pretos, noticioso, literário e de combate". O jornal **O Clarim d'Alvorada** no pós-abolição (1924-1932). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27. Anais [...]. São Paulo: USP, jul. 2011. p. 2. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300908385_ARQUIVO_TextoAnpuh2011.pdf. Acesso em: 7 mar. 2022.

Essas redes, formadas em diferentes regiões brasileiras, foram importantes iniciativas dos afro-brasileiros para reconhecer sua força e dignidade de viver por meio da cooperação e do trabalho comunitário.

50

1932 [...]. Possuía um caráter reivindicatório e de protesto racial. De cunho político, defendia a proposta de interferência na conscientização do negro paulista. Sua distribuição, em geral, era gratuita nos bailes e associações de negros. [...]

O *Clarim d'Alvorada* pode ser considerado como o jornal de maior expressão da comunidade negra em São Paulo. Criado para ser um jornal "Literário,

Noticioso e Humorístico", tornou-se instrumento de denúncia do negro da sociedade brasileira. [...]

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci; KOSSOY, Boris (org.). **A imprensa confiscada pelo Deops: 1924-1954**. São Paulo: Ateliê Editorial: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Arquivo do Estado, 2003. p. 182.



O Clarim d'Alvorada, 1932.

REPRODUÇÃO CLARIM DA ALVORADA/ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SP

A resistência cultural

Para superar as dificuldades que enfrentavam, era importante para os ex-escravizados e seus descendentes manter seus costumes tradicionais. Desse modo, eles celebravam diversas festas, como a Festa do Divino Espírito Santo, a Congada e o Carnaval.



↑ Congada representada por Carlos Julião. Aquarela, século XVIII.

No entanto, as elites brancas empenharam-se em substituir o elemento africano da cultura popular brasileira por costumes europeus, considerados mais “civilizados”. Por isso, os afro-brasileiros tiveram de lutar para manter seus costumes e sua cultura. Atualmente, muitos aspectos da cultura brasileira têm matriz cultural africana, como a capoeira.



↑ Roda de capoeira em Salvador (BA), 2019.

Agora, responda às questões a seguir.

1. Explique o que eram as redes de solidariedade.
2. Cite algumas formas de resistência cultural dos afro-brasileiros.
3. Você já presenciou ou participou de alguma manifestação em defesa dos direitos dos afro-brasileiros? Comente com os colegas.

Respostas nas **orientações ao professor**.

Respostas

1. As redes de solidariedade eram organizações formadas por ex-escravizados para que, unidos e em cooperação, conseguissem desenvolver algumas atividades, como arrecadar dinheiro para construir moradias e comprar alimentos e roupas aos que necessitassem, obter assistência médica aos doentes, promover eventos culturais e artísticos e contratar advogados para defender seus direitos e sua liberdade religiosa.

2. A festa do Divino Espírito Santo, a Congada e o Carnaval podem ser citados como formas de resistência cultural dos afro-brasileiros.

3. Resposta pessoal. Incentive os alunos a comentar sobre suas experiências. Eles podem mencionar, por exemplo, que participaram de alguns festejos, como Carnaval de rua, festas celebradas em homenagem à Iemanjá, ou de manifestações de cunho político, como as passeatas de 20 de novembro, Dia da Consciência Negra.

- A atividade **1** pretende levar os alunos a reconhecer a importância da união e solidariedade, o que pode favorecer a compreensão sobre a **cultura da paz**.
- Ao realizar a atividade **2**, comente com os alunos que a congada e a festa do Divino Espírito Santo fazem parte das manifestações culturais dos afro-brasileiros. A congada é originalmente uma procissão que reúne tradições tribais da Angola e do Congo com influência religiosa ibérica. Atualmente, as congadas reúnem diversas expressões culturais, passando por encenações teatrais até danças embaladas por ritmos, como o maracatu. As padroeiras das congadas são Nossa Senhora do Rosário e Santa Efigênia, e, por isso, as festas geralmente acontecem nas datas de comemoração dessas santas. A festa do Divino Espírito Santo, por sua vez, surgiu no século XIV, em Portugal. Essa celebração foi estabelecida pela rainha Isabel por ocasião da construção da igreja do Espírito Santo. A prática chegou ao Brasil com a vinda dos portugueses. Embora o evento seja uma celebração sagrada, sendo comemorado com missas, novenas e procissões, diversas manifestações folclóricas, danças, cantos e bailes foram incorporados à festa do Divino.
- Instigue a participação dos alunos para responderem à atividade **3**. Essa proposta visa aproximar o conteúdo da realidade próxima da turma.

• O tema da imigração no Brasil favorece a abordagem da **competência específica de Ciências Humanas 5**, ao tratar sobre a circulação de pessoas no país durante o início do período republicano.

• Comente sobre o contexto europeu com os alunos. Grande parte dos imigrantes que vieram para o Brasil no início da República era de origem europeia. Nessa época, ocorria um aumento populacional em toda a Europa. Nesse continente, muitos trabalhadores do campo estavam sem trabalho e foram para as cidades, onde também não havia empregos para todos nas fábricas e na prestação de serviços. Além disso, em muitas regiões da Europa, a população sofria com os malefícios provocados pelas guerras. Para os europeus pobres, o Brasil oferecia trabalho, terras e melhoria na qualidade de vida.

A grande imigração

Desde a época da proibição do tráfico de africanos escravizados, em 1850, diversos grupos da elite brasileira compartilhavam a ideia de que era necessário trazer imigrantes para o Brasil, a fim de substituir a mão de obra escravizada.

O governo republicano deu grande incentivo à imigração para o Brasil, investindo no **subsídio** da viagem das famílias de imigrantes. Os principais grupos que vieram para o Brasil nesse período foram os de origens italiana, portuguesa, espanhola, alemã, japonesa, libanesa e síria.

Esses grupos tinham cada um sua cultura e, ao se integrarem à sociedade brasileira, deram uma grande contribuição para a diversidade cultural do país.

Imigrantes no campo

Muitos imigrantes que vieram para o Brasil durante a Primeira República foram trabalhar nos cafezais. O tipo de contrato estabelecido entre os imigrantes e os grandes proprietários era o **colonato**. De acordo com esse tipo de contrato, todos os integrantes da família, incluindo homens, mulheres e crianças, deveriam trabalhar na lavoura de café. Em troca, cada família recebia uma parte da colheita e uma pequena remuneração.

GUILHERME GAENSLY/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



Subsídio: ajuda em dinheiro fornecida pelo Estado.

◀ Colheita de café na região de Araraquara (SP). Fotografia de Guilherme Gaensly, século XX.

Os imigrantes moravam em pequenas casas localizadas na sede das fazendas. Eles podiam utilizar pequenos lotes de terras, nos quais cultivavam cereais e legumes para sua subsistência, vendendo o excedente de sua produção.

Geralmente, os imigrantes eram proibidos de sair das fazendas em que trabalhavam. Além disso, frequentemente eram vítimas de maus-tratos e acabavam fugindo para outras fazendas ou para as cidades.

Imigrantes nas cidades

No início do século XX, as cidades brasileiras passaram a atrair muitos imigrantes por causa do aumento da oferta de emprego nas indústrias e nas obras públicas.

Nas indústrias, a maioria dos operários era de imigrantes. Uma grande parte do operariado era composta de mulheres e crianças, que ganhavam um salário inferior ao que se pagava aos homens. Os operários trabalhavam de 10 a 14 horas por dia, geralmente em locais insalubres.

Além da indústria, muitos imigrantes passaram a trabalhar no **comércio**. Muitos imigrantes tornaram-se vendedores ambulantes de produtos como vassouras, tecidos, panelas e alimentos. Com o tempo, alguns conseguiram economizar capital suficiente para serem proprietários do próprio negócio.



GOMES JUNIOR/INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO, RJ

Imigrante trabalhando como vendedor ambulante na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Fotografia de Gomes Junior, século XIX.

As formas de organização

Os imigrantes uniam-se para ajudar uns aos outros, fundando as chamadas **sociedades beneficentes**. Várias delas existem até os dias atuais, funcionando principalmente como hospitais.

Por outro lado, havia muitos imigrantes europeus influenciados por ideias socialistas e anarquistas. Eles passaram a criticar as sociedades beneficentes por não promoverem a conscientização dos trabalhadores e sua participação na luta por melhores condições de vida.

Os socialistas e os anarquistas lutavam por direitos que consideravam indispensáveis, como a jornada de trabalho de 8 horas, a aposentadoria e o direito à greve, considerada o meio mais efetivo para fazer exigências aos patrões. Buscando promover essa luta, muitos trabalhadores organizaram-se nas chamadas **ligas de resistência** e **ligas operárias**, que deram origem aos primeiros **sindicatos** do Brasil. Foi também nesse contexto de lutas e reivindicações que eclodiu a greve geral dos operários de São Paulo, em 1917.

- Explique que o incentivo à imigração europeia estava atrelado ao chamado projeto de branqueamento da população brasileira. Membros da elite e do governo incentivavam a vinda de europeus com a finalidade de diminuir a quantidade de afrodescendentes na população. Aproveite o texto para promover o senso crítico dos alunos ao discutir esse tema.

O branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira. No pós-abolição este fenômeno era retratado como um processo irreversível no país. Pelas estimativas mais “confiáveis”, o tempo necessário para a extinção do negro em terra *brasilis* oscilava entre 50 a 200 anos. Essas precisões eram difundidas, inclusive, nos documentos oficiais do governo, como [...] no censo de 1920, materializado no texto de apresentação de Oliveira Viana (1922). Este texto é uma prova cabal de que o governo era avalista do projeto de branqueamento. Salientamos, todavia, que o objetivo era menos o branqueamento genotípico e mais o “clareamento” fenotípico da população. Em São Paulo, a situação não foi diferente: o ideal de branqueamento da população constituiu-se numa das vertentes ideológicas assumidas pelo pensamento racista da *Belle Époque*.

[...]

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, Universidade Candido Mendes, ano 24, n. 3, 2002. p. 566. Disponível em: <https://www.scielo.br/rj/aea/a/R3R8p7fSCzXwDvLjNkpQC/>. Acesso em: 18 maio 2022.

• Estas páginas abordam o contexto da modernização e urbanização que marcou o início do século XX no Brasil, trabalhando, desse modo, o desenvolvimento da habilidade **EF09HI05**. Destaque aos alunos, entretanto, que esses elementos considerados modernos (rede de esgoto, encanamento de água, eletricidade, bondes etc.) não atingiram toda a população do país, ficando limitados apenas à parcela mais rica.

As cidades brasileiras

No início do século XX, com o apoio das elites urbanas, os governantes brasileiros empreenderam uma série de reformas nas maiores cidades do país. Esses governantes pretendiam com isso modernizar as cidades e “civilizar” a população brasileira. Para realizar essas reformas, o governo brasileiro inspirou-se na organização urbana das principais cidades europeias.

Nessa época, foram construídas largas avenidas e instalados bondes elétricos que permitiram às pessoas se deslocar de um lugar a outro com maior rapidez. Além dos bondes, o uso da eletricidade possibilitou a substituição dos lampiões a gás por lâmpadas elétricas. Nas áreas mais ricas das cidades, foram instalados encanamentos de água e de gás, além da rede de esgoto.

REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR



Cartão-postal que mostra a avenida 16 de Novembro (atual avenida Portugal), em Belém (PA), 1915.

Outras novidades

Nessa época chegaram ao Brasil os primeiros automóveis, além de meios de comunicação, como telefone e telégrafo. Também chegaram muitos produtos industrializados, importados principalmente da Inglaterra, como ferro elétrico, máquina de costura, fogão a gás, geladeira e máquina fotográfica e cinematográfica.

O cotidiano nas cidades brasileiras

A modernização das cidades e as novidades tecnológicas provocaram grandes transformações no cotidiano das pessoas que viviam nas cidades brasileiras.

[...]

O cotidiano foi sendo povoado pelo novo: usar uma máquina de escrever, ir ao teatro de variedades [...], ter tantos jornais à disposição, tomar o chá das cinco, acender a luz em casa, andar de bonde.

Também era novo lanchar [em confeitarias], ter um banheiro dentro de casa, com banho quente [...]. Eram tantas e sedutoras novidades que foram, assim, ingressando nos hábitos das pessoas.

[...]

SOUZA, Iara Lis S. Carvalho. **A República do progresso**. São Paulo: Atual, 1994. p. 20. (A Vida no Tempo).

A eletricidade também possibilitou às pessoas um novo tipo de lazer: o cinema. A primeira exibição de um filme no Brasil aconteceu em 1896, no Rio de Janeiro. O sucesso do cinema foi grande que em pouco tempo o vestuário, os gestos e as falas de astros e estrelas de cinema passaram a ser incorporados pelos espectadores brasileiros em seu dia a dia.

A utilização de energia elétrica nos meios de transporte também beneficiou alguns grupos mais pobres da população urbana. A partir dessa época, muitas pessoas passaram a ir ao trabalho de bonde.



GUILHERME GAENSLY/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

◀ Fotografia de Guilherme Gaensly que retrata um bonde elétrico que circulava pela cidade de São Paulo (SP), 1902.

- Comente com os alunos que, durante o início da República, a industrialização do país tomou impulso. Diversas indústrias, principalmente as de tecidos e de alimentos, foram instaladas em cidades grandes do país, como Rio de Janeiro e São Paulo. Muitos empresários industriais eram importantes comerciantes e cafeicultores que conseguiram acumular capital suficiente para investir em indústrias nas cidades.



As reformas no Rio de Janeiro

- Comente com os alunos que na época eram comuns os cortiços no Rio de Janeiro, como o retratado no romance **O Cortiço**, do autor brasileiro Aluísio Azevedo. A obra foi publicada em 1890, e sua narração se desenvolve em meio ao ambiente pobre e insalubre do cortiço do personagem João Romão. A representação desse espaço evidencia a desigualdade social no fim do século XIX, pois os personagens que habitam o local pertencem a classes sociais baixas, que, por sua condição social e econômica, não se misturam à burguesia. Caso julgue conveniente, apresente aos alunos um trecho desse romance.

[...] Das portas surgiam cabeças congestionadas de sono; ouviam-se amplos bocejos, fortes como o marulhar das ondas; pigarreava-se grosso por toda a parte; começavam as xícaras a tilintar; o cheiro quente do café aquecia, suplantando todos os outros; trocavam-se de janela para janela as primeiras palavras, os bons-dias; reatavam-se conversas interrompidas à noite; a pequenada cá fora traquinava já, e lá dentro das casas vinham choros abafados de crianças que ainda não andam. No confuso rumor que se formava, destacavam-se risos, sons de vozes que altercavam, sem se saber onde, grasnar de marrecos, cantar de galos, cacarejar de galinhas. De alguns quartos saíam mulheres que vinham pendurar cá fora, na parede, a gaiola do papagaio, e os louros, à semelhança dos donos, cumprimentavam-se ruidosamente, espanejando-se à luz nova do dia.

Daí a pouco, em volta das bicás era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incoomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. [...] As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e sair sem trêguas.

Na passagem do século XIX para o século XX, a cidade do Rio de Janeiro tinha características urbanas da época colonial.

A cidade se localiza entre o litoral e a Serra do Mar, em um terreno cheio de morros e lagoas. Além disso, sua geografia não favorece o desenvolvimento do centro urbano. As ruas da cidade eram sujas e estreitas, e quase não havia saneamento básico. Doenças como varíola, malária, febre amarela e peste bubônica atingiam frequentemente a população.

Antigos edifícios, transformados em **cortiços** no centro da cidade, eram habitados por milhares de famílias pobres, vivendo em situações precárias e sem condições mínimas de higiene. O porto da cidade não tinha estrutura para receber navios de grande porte, prejudicando a circulação de mercadorias entre a capital e outras regiões do Brasil e do mundo.

AUGUSTO MALTA/ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, RJ



Cortiço: habitação coletiva, geralmente com condições precárias.

Fotografia de Augusto Malta que retrata um cortiço na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 1906.

As políticas públicas

Em 1902, Rodrigues Alves assumiu a presidência do Brasil. Um dos principais aspectos de seu plano de governo era implementar um amplo programa de reformas urbanas e sanitárias na capital federal.

Faziam parte desse programa a modernização do porto, o alargamento das ruas, a higienização do centro da cidade e a construção de novos edifícios. Essas reformas visavam tornar a cidade mais limpa, moderna e atraente para os investidores estrangeiros.

Para realizar as reformas urbanas e sanitárias, o presidente deu amplos poderes ao prefeito do Rio de Janeiro, o engenheiro Pereira Passos; e ao diretor do Serviço de Saúde Pública, o médico sanitarista Oswaldo Cruz.

56

Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas.

[...]

AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019. p. 35. *E-book*.

O projeto de “regeneração”

As reformas no Rio de Janeiro faziam parte de um projeto de “regeneração” da cidade, o qual, além de reformas urbanas e sanitárias, buscava a mudança nos costumes das pessoas.

Além de uma capital moderna, as elites brasileiras desejavam que a população fosse “civilizada”, comportando-se de acordo com os padrões europeus.

Por isso, vários costumes e várias tradições considerados perturbadores da ordem, como a serenata e o jogo de capoeira, foram duramente reprimidos durante a Primeira República.

Roda de capoeira no Brasil, início do século XX. >



EDISON CARNEIRO/BIBLIOTECA DIGITAL LUSO-BRASILEIRA

O Bota-abaixo

Durante as reformas urbanas comandadas pelo prefeito Pereira Passos, muitos prédios antigos foram demolidos e milhares de pessoas ficaram desabrigadas. Esse período da história do Rio de Janeiro ficou conhecido como **Bota-abaixo**.

Um exemplo foi a construção da avenida Central, iniciada em 1904. Ela foi projetada com o objetivo de melhorar o tráfego de pessoas e veículos e embelezar o centro da cidade. Toda a arquitetura ao longo da avenida foi refeita. Cerca de 640 prédios com fachadas em estilo colonial foram demolidos e substituídos por edifícios em estilo neoclássico, semelhantes aos de Paris.



AUGUSTO MALTA/COLEÇÃO PARTICULAR

< Fotografia de Augusto Malta que retrata a avenida Central, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 1905.

- Para ampliar seus conhecimentos sobre o período da República no Brasil, consulte as seguintes indicações.

> REZNIK, Luís. **História da imigração no Brasil**. São Paulo: FGV, 2020.

> VALIM, Ana. **Migrações**: da perda da terra à exclusão social. São Paulo: Atual, 1996.

> DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo de. **Indústria, trabalho e cotidiano**: Brasil, 1880 a 1930. São Paulo: Atual, 1991.

Integrando saberes

- O tema desta página favorece a integração com o componente curricular **Língua Portuguesa**. Para isso, junte-se ao respectivo professor para elaborar uma atividade sobre o livro **Memórias de Marta**, de Júlia Lopes de Almeida, que aborda a vida em um cortiço no Rio de Janeiro. Os alunos podem fazer uma **leitura inferencial** do livro completo ou de alguns trechos selecionados pelo professor. Dessa forma, elaborem um roteiro que contemple itens de análise literária e histórica, de modo que sirva como meio de avaliar o desempenho individual dos alunos.

• Auxilie os alunos a reconhecer a importância da literatura como fonte de análise de uma época. Por meio das narrativas é possível conhecer as diferentes maneiras de pensar, sentir e viver ao longo dos séculos, servindo como estudo histórico.

• Para aprofundar o tema, leia o texto a seguir.

> PESAVENTO, Sandra J. História e literatura: uma velha-nova história. In: COSTA, Cléria Botelho da; MACHADO, Maria Clara Tomaz (org.). **Histórias e Literatura**: identidades e fronteiras. Uberlândia: EDUFU, 2006.

As mudanças foram radicais e surpreenderam os cariocas. O escritor Lima Barreto, ao falar de um país fictício chamado “República dos Estados Unidos da Bruzundanga”, fez uma **sátira** ao que acontecia no Rio de Janeiro naquele momento:

[...] E eis a Bruzundanga, tomando dinheiro emprestado, para pôr as velhas casas de sua capital abaixo. De uma hora para outra, a antiga cidade desapareceu e outra surgiu como se fosse obtida por uma mutação de teatro. Havia mesmo na cousa muito de cenografia.

[...]

BARRETO, Lima. **Os bruzundangas**. São Paulo: Ática, 1985. p. 73.



AUGUSTO MALTA/COLEÇÃO PARTICULAR

Sátira: recurso literário caracterizado pelo tom crítico, que visa ridicularizar os aspectos negativos de determinada pessoa, de uma época ou de um acontecimento.

◀ Fotografia de Augusto Malta que retrata as demolições feitas na Rua Uruguiana, no centro da cidade do Rio de Janeiro (RJ), 1905.



Sujeito em foco

Lima Barreto

Afonso Henriques de Lima Barreto é considerado um dos mais importantes escritores brasileiros. Nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1881, onde viveu durante toda a vida.

Lima Barreto foi um ferrenho crítico das desigualdades sociais e da política da Primeira República. Entre suas obras mais conhecidas atualmente estão o conto “O homem que sabia javanês” e o romance **Triste fim de Policarpo Quaresma**.



REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

◀ Lima Barreto, 1916.

A expulsão da população

Durante as reformas, muitos moradores pobres e pequenos comerciantes foram expulsos do centro da cidade, sem qualquer indenização ou um novo local para se fixar. As obras foram conduzidas de modo autoritário e com repressão policial, gerando grande insatisfação popular.

Os pobres, afastados de suas residências, deslocaram-se até os morros vizinhos ou para os subúrbios, construindo moradias improvisadas que deram origem às primeiras favelas da cidade do Rio de Janeiro.

Atividades

1. Descreva a ilustração. Que acontecimento ela representa?
2. Converse com os colegas sobre as consequências desse acontecimento para a população e para a formação do Rio de Janeiro.

Respostas nas orientações ao professor.

Ilustração publicada no jornal

O Malho, em 1905, que representa a situação da população carioca no contexto das reformas urbanas da cidade do Rio de Janeiro (RJ).



REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA, RIO DE JANEIRO, RJ

A Revolta da Vacina

Com o objetivo de sanear a cidade, o sanitarista Oswaldo Cruz dedicou-se, inicialmente, ao combate de doenças como a febre amarela e a peste bubônica, eliminando mosquitos e ratos. Em seguida, comandou o processo de erradicação da varíola por meio da vacinação.

Na época, membros da oposição propagaram informações infundadas que questionavam a eficácia da vacina. Essas informações assustaram boa parte da população, que se recusou a tomá-la. Por isso, o governo brasileiro aprovou, em novembro de 1904, a **Lei da Vacina Obrigatória** e passou a usar a força policial nos casos de resistência à vacinação.

A população então iniciou uma grande revolta. Durante uma semana, a população levantou barricadas nas ruas, depredou edifícios e saqueou lojas. Nos confrontos com a polícia, houve grande número de mortos e feridos. Após a revolta, a vacinação tornou-se voluntária.

59

- Explique aos alunos que o termo “favela” foi cunhado no período da Primeira República. A origem do termo se refere à Guerra de Canudos, onde ficava o Morro da Favela, que tinha essa denominação graças a uma planta conhecida como “faveleira”. Alguns soldados que haviam lutado contra Antônio Conselheiro e seus seguidores, e voltaram vencedores para o Rio de Janeiro, foram morar em uma chácara que apelidaram de “favela” – que mais tarde se tornaria o Morro da Providência. Esse era o período em que os cortiços e demais habitações do centro da cidade estavam sendo derrubados para ceder espaço ao novo projeto de urbanização do Rio de Janeiro. Esse termo inicialmente se referia à ocupação informal do primeiro morro ocupado naquele contexto, o Morro da Providência (considerado a primeira favela do Rio de Janeiro). Mas, aos poucos, a favela substituiu o cortiço como símbolo social da pobreza urbana.

Respostas

1. A ilustração mostra uma área cercada por habitações e famílias que deixavam suas casas e seus pertences. Em primeiro plano, um homem descalço e com vestimentas simples transporta alguns móveis nas costas, e a mulher, ao lado, carrega objetos, roupas com um bebê, enquanto uma criança a acompanha. Em segundo plano, estão objetos e utensílios domésticos no chão e um homem saindo de sua casa com alguns móveis. Ao fundo, pes-

soas preparam a mudança para deixarem sua casa. Essa ilustração representa o contexto das reformas urbanas no Rio de Janeiro, quando a população carioca foi obrigada a deixar seus lares para que o governo continuasse o projeto de regeneração da cidade, o que incluía, entre outras reformas, o chamado **Bota-abaixo**, que consistia na derrubada dos cortiços para construir ruas largas e modernas.

2. Sem ter para onde ir, a população expulsa passou a ocupar o subúrbio da cidade ou os morros, onde as condições de higiene eram precárias e não havia saneamento básico. Nesses locais, construíam casas com materiais frágeis e estabeleciam moradias com suas famílias. Essas habitações formaram as chamadas favelas na cidade do Rio de Janeiro.

• Esta seção favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Saúde**, pois busca levantar reflexões com os alunos sobre como e onde surgiram as vacinas, tão importantes para a prevenção de doenças e imunização da sociedade.

Integrando saberes

• As relações estabelecidas entre a História e o componente curricular **Ciências** contribuem para o reconhecimento das produções científicas como realização humana. Para dar suporte a esse diálogo, leia o texto a seguir.

A imagem pública da ciência hoje é largamente influenciada pela visão tradicional e constitui um mito. A ciência continua a ser vista como um conjunto de verdades resultantes da observação pura e divorciada do contexto social, como uma atividade superior e, como tal, praticada somente por seres intelectualmente superiores. Essa imagem, além de inverídica, traz riscos à própria ciência. Ao se apresentar como atividade superior, afasta aqueles que, mesmo possuindo potencialidades, não se acham capazes de ingressar num mundo reservado a poucos “gênios”. A inclusão de tópicos e abordagens de História da [Ciência e Tecnologia] nas salas de aula pode atuar tanto no sentido de mudar a percepção pública da ciência como na formação de cidadãos críticos. Nesse aspecto, a educação assume um papel primordial.

O professor e o restante do sistema escolar, ao projetarem uma imagem de ciência e tecnologia como produtos acabados, e não como processos que envolvem seres humanos e contextos, acabam por criar/reforçar a imagem da ciência enquanto atividade neutra, imparcial e superior. [...]

A História da [Ciência e Tecnologia] pode ser uma ferramenta importante para a mudança de tal situação, ao



Como surgiram as vacinas?

As vacinas que tomamos ao longo da vida auxiliam nosso organismo a desenvolver **imunidade** contra uma variedade de vírus e bactérias, agindo principalmente na prevenção de doenças causadas por esses microrganismos.

A primeira vacina de que se tem registro foi desenvolvida pelo médico inglês Edward Jenner (1749-1823). Leia o texto.

[...] [Edward Jenner] investigou e viu que ordenhadoras quase nunca tinham varíola, mesmo quando ajudavam a cuidar daqueles que estavam sofrendo da doença. Então ocorreu-lhe a ideia de **inocular** pacientes com varíola bovina com o objetivo de evitar que contraíssem a varíola [humana], que era mais letal. [...]

COMPERE, E. L. Pesquisa, serendipidade e a cirurgia ortopédica. In: ROBERTS, Royston M. **Descobertas acidentais em ciências**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 39.

Jenner comprovou sua experiência ao introduzir a secreção de uma pessoa contaminada pela chamada *cowpox*, ou seja, pela varíola bovina, em um garoto saudável. Ao receber o vírus, a criança desenvolveu sintomas mais amenos, recuperando-se dias depois. Inoculado com o vírus de varíola humana, após alguns meses o menino não adoeceu. A partir de então, a palavra “vacina”, que em latim significa “de vaca”, passou a designar todos os inóculos que podem conferir imunidade ao organismo humano.



Criança tomando vacina em Guarani (MG), 2022.

Atualmente, existem vacinas que agem na prevenção de diversas doenças, como tétano, tuberculose, febre amarela e poliomielite, entre outras.

Agora, responda às questões a seguir.

1. Qual é a função das vacinas no organismo?
2. Você já tomou alguma vacina? Em caso afirmativo, comente com os colegas sua experiência.

1. Resposta: As vacinas têm a função de ajudar o organismo a desenvolver maior imunidade contra diversas doenças.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compartilhem com os colegas as informações sobre vacinas que já tomaram.

Imunidade: conjunto de defesas de um organismo contra agentes patogênicos, ou seja, que causam doenças.

Inocular: o mesmo que introduzir.

apresentar a ciência não mais como um conjunto de resultados prontos, mas, sim, como um processo que envolve pessoas comuns — “cientistas” ou não —, contextos concretos e controvérsias acirradas.

[...]

É tarefa da História da [Ciência e Tecnologia] reconstruir a produção dos conhecimentos científicos como atividade humana, discutir como tal atividade desenvolve-se, expande-se e é influenciada pelos se-

res humanos e suas aspirações [...]. [...] As histórias da [Ciência e Tecnologia] são, assim, parte integral das histórias das nossas sociedades, em seus diferentes tempos e lugares. [...]

FIGUEIRÔA, Sílvia. Ciência e tecnologia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 158-160.



Revoltas populares

No início da República, aconteceram algumas revoltas populares no Brasil, entre elas, a Guerra de Canudos e a Revolta dos Marinheiros.

A Guerra de Canudos

Na década de 1890, uma prolongada estiagem dificultou a agricultura e a pecuária e limitou as opções de trabalho para a população que vivia no interior do Nordeste. Grande parte dessas pessoas andava pelos municípios da região em busca de trabalho e de melhores condições de vida, geralmente prestando serviços nas terras dos coronéis. Entre essa população pobre e marginalizada, a crença no **messianismo** tornou-se bastante presente.

Um desses líderes messiânicos foi **Antônio Conselheiro**. Percorrendo o Sertão do Nordeste brasileiro, Conselheiro reuniu um grande número de seguidores. Em 1893, eles organizaram uma sociedade comunitária, na qual as leis seriam baseadas na **Bíblia** e todas as pessoas trabalhariam cooperando entre si. Para isso, estabeleceram-se em uma região chamada **Canudos**, no norte da Bahia. Lá fundaram um arraial, a que chamaram **Belo Monte**.

Em 1896, o arraial já contava com cerca de 10 mil habitantes, e isso começou a incomodar os poderosos da região.

Diante dessa situação, o governador da Bahia dirigiu-se ao Exército brasileiro solicitando a aniquilação do arraial. O Exército realizou quatro expedições a Canudos, dizimando a população do arraial em 1897.

O messianismo

Movimento baseado na esperança de que um líder, capaz de livrar os sertanejos de seus sofrimentos, apareceria e acabaria com as desigualdades vigentes, instaurando, assim, a justiça e a felicidade na comunidade.

REPRODUÇÃO/MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



◀ Gravura que representa o arraial de Canudos, século XIX.

61

BNCC

- Ao relacionar a atuação dos movimentos sociais da Primeira República à conquista de direitos advindos de tais revoltas, desenvolve-se a habilidade **EF09HI09**. É importante para os alunos perceberem que, embora suas motivações sejam diferentes, tanto Canudos quanto a Revolta da Chibata constituem movimentos populares que lutavam por melhores condições de vida no início da República.
- O relato da história local, como a de Canudos, mostra o quanto o governo dos anos iniciais da República se desdobrou para sufocar qualquer movimento que ameaçasse seus ideais. A compreensão de que a história local é fundamental para comprovar os vários momentos da história republicana, que se completam, contribui para desenvolver a habilidade **EF09HI02**.
- A análise das revoltas populares daquele momento reforça a **competência específica de História 1**, pois é necessário compreender a transformação e a manutenção das estruturas sociais. Peça aos alunos que elaborem um quadro no caderno anotando as informações importantes das duas revoltas, incluindo os nomes dos respectivos líderes, o ano em que aconteceram, os objetivos e o resultado dos conflitos.

• Sobre a Guerra de Canudos, assista ao documentário indicado a seguir.

> **SOBREVIVENTES** – Os filhos da Guerra de canudos, de Paulo Fontenelle, 2004. 78 min.

Seminário

Se julgar interessante, proponha aos alunos uma atividade com o livro fotobiográfico de João Cândido, elaborado pelo jornalista Marco Morel, com base no roteiro a seguir.

a) Divida a turma em nove grupos para acessarem o *link* a seguir.

> PROJETO Memória: João Cândido, a luta pelos Direitos Humanos. Disponível em: <https://rmirandas.wixsite.com/identidafrica/projetomemriajocandido-luta>. Acesso em: 27 maio 2022.

b) Em seguida, cada grupo deverá acessar o índice do livro e escolher um dos capítulos.

c) Por fim, os alunos deverão ler o conteúdo do capítulo referente ao seu grupo e preparar uma apresentação oral aos colegas com base nas informações que descobriram.

• Outra importante revolta popular ficou conhecida como **Contestado**. No início do século XX, havia um território de fronteira disputado entre os estados do Paraná e de Santa Catarina. Os habitantes dessa região sertaneja, que ficou conhecida como Contestado, exerciam atividades voltadas para o comércio, como o cultivo de erva-mate, a criação de animais e o corte de madeiras, além de pequenos cultivos de subsistência, como o milho. Como essa região não contava com nenhuma assistência do governo, a população se aconselhava e tratava de suas doenças com os chamados monges, os quais eram pessoas de grande carisma, sem vínculo com qualquer igreja, embora fossem concededores dos valores cristãos tradicionais e das plantas medicinais da região.

• Um desses monges curandeiros foi José Maria, que em 1912 organizou uma sociedade comunitária na cidade de Irani, conhecida como Vila Santa. Essa vila atraiu grande quantidade de pessoas, principalmente sertanejos desa-

A Revolta dos Marinheiros

No início do século XX, a Marinha do Brasil tinha alguns dos navios de guerra mais modernos do mundo. Apesar disso, os marinheiros permaneciam submetidos a leis herdadas do período escravista. Uma das leis mais ultrajantes era a que permitia chibatadas como punição aos marinheiros, o que gerava grande descontentamento entre eles, em sua maioria descendentes de africanos.

Essa insatisfação crescente motivou um grupo de marinheiros a articular um movimento que ficou conhecido como **Revolta da Chibata**. Em 22 de novembro de 1910, o marinheiro **João Cândido** liderou mais de 2 mil colegas, que assumiram o controle de quatro navios ancorados no Rio de Janeiro. Por rádio, os revoltosos enviaram para as autoridades suas exigências: fim dos castigos corporais, aumento dos salários e melhoria nas condições de trabalho. Para pressionar o governo, João Cândido comandou as tripulações dos navios em manobras no litoral, chegando a disparar alguns tiros de canhão. Diante da ameaça contra a capital, o governo federal decidiu atender às reivindicações dos marinheiros, que se entregaram em 26 de novembro de 1910.

Os castigos corporais foram abolidos, mas, dias depois, a Marinha prendeu alguns marinheiros, incluindo João Cândido, que foi expulso da Marinha e permaneceu preso até 1912. Ele ficou conhecido como “Almirante Negro” e, apesar de sofrer muitas perseguições das autoridades, não deixou de participar ativamente de outros movimentos políticos até sua morte, em 1969.

Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: Fotografia de João Cândido pertencente ao Arquivo Público do Estado de São Paulo.



lojados de suas terras por conta da construção de uma estrada de ferro. Essa movimentação despertou a preocupação das autoridades republicanas e dos coronéis locais, que mobilizaram tropas para combater os sertanejos.

• Em 22 de novembro de 1912, José Maria morreu em combate com tropas do governo do Paraná. Depois de sua morte, novos líderes surgiram e várias vilas santas foram fundadas. Somente em 1915, usando armamento moderno, tropas esta-

duais e federais dispersaram os revoltosos. Em 1916, com a prisão do último líder, os conflitos envolvendo o Contestado chegaram ao fim, deixando milhares de mortos. Estima-se que pelo menos 10 mil pessoas morreram na região do Contestado tanto nos combates quanto de fome e de doenças, como o tifo, que se alastrou pelas “cidades santas” erguidas pelos revoltosos. Entre os mortos, milhares de mulheres e crianças.

Atividades

3. Resposta: Para atender aos anseios de grande parte das elites brasileiras, que defendiam a imigração europeia como a melhor forma de substituir a mão de obra escravizada.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Cite três determinações da Constituição de 1891. Resposta: Separação entre Igreja e Estado; divisão do Estado em três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário; e instituição de eleições diretas.
2. Qual era o posicionamento da Constituição de 1891 em relação aos povos indígenas? Resposta: O documento não citou os povos indígenas.
3. Por que o governo republicano investiu na imigração de europeus?
4. Quais eram os principais meios de organização do operariado brasileiro no início do século XX? Resposta: Os operários organizavam-se em ligas de resistência e ligas operárias, que deram origem aos primeiros sindicatos do Brasil.
5. Observe a charge e responda às questões a seguir.



Charge de Leônidas Freire, publicada na revista **O Malho** em 1904.

- a) A charge satiriza uma lei sancionada pelo governo brasileiro em 1904. Que lei foi essa? Resposta: Lei da Vacina Obrigatória.
- b) Qual é o nome do acontecimento histórico que essa charge representa? Resposta: Revolta da Vacina.
- c) Cite uma consequência desse acontecimento. Resposta: Depois da Revolta da Vacina, a vacinação deixou de ser obrigatória e tornou-se voluntária.

63

- O objetivo das atividades **1** e **2** é levar os alunos a refletir sobre a organização do Estado brasileiro após a Constituição de 1891. Caso considere necessário, retome os pontos principais desse texto constitucional. Destaque que ele trouxe algumas mudanças, como a ampliação do direito ao voto ao extinguir o voto censitário. Contudo, muitos indivíduos ainda não eram considerados cidadãos.

- Na atividade **3**, ao explorar o tema da imigração no Brasil, especifique para os alunos alguns dos conflitos que marcaram o contexto europeu e que fomentaram a vinda desses imigrantes.

- A atividade **4** retoma o tema da organização operária no Brasil. Ao abordá-la, é interessante relacioná-la à questão anterior, problematizando a chegada dos imigrantes, sua vivência e seus conhecimentos sobre a organização e os direitos dos trabalhadores para a disseminação dessas ideias no Brasil.

- A atividade **5** aborda o contexto da revolta da vacina apresentando aos alunos a leitura de uma fonte iconográfica. Espera-se que eles reconheçam o movimento como consequência de uma Lei que obrigava a vacinação, sem campanhas que conscientizassem a população, usando para isso a força e a violência. Se considerar pertinente, comente que a maioria dos moradores dos cortiços eram afrodescendentes e pessoas mais pobres, as quais ocupavam os espaços marginalizados da sociedade.

• Na atividade 6, os alunos vão refletir acerca da transformação da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Para isso, propõe-se uma análise comparativa entre duas fotografias. Portanto, oriente-os a analisar a fonte A, identificando os elementos naturais e culturais da paisagem e atendo para a data da fotografia em sua legenda. Em seguida, solicite o mesmo em relação à fonte B, indicando as continuidades e rupturas entre os anos de 1921 e 1922.

6. Nas décadas posteriores ao Bota-abixo, novas modificações urbanísticas foram realizadas no Rio de Janeiro. Observe as fotografias a seguir e responda às questões. 6. c) Resposta: Ambas as fontes representam a mesma localidade. Enquanto na fonte A é possível ver os diversos edifícios localizados no Morro do Castelo, a fonte B exhibe as mudanças que ocorreram nessa mesma região, que passou por reformas em um curto período de tempo.

Fonte A



AUGUSTO MALTA/INSTITUTO MOREIRA SALLES, SÃO PAULO, SP

Morro do Castelo, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), retratado por Augusto Malta, 1921.

Fonte B



AUGUSTO MALTA/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

Morro do Castelo, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), retratado por Augusto Malta, 1922.

6. a) Resposta: Na fonte A existem edifícios e ruas no Morro do Castelo. Na fonte B, pode-se perceber a mesma localidade, sem as construções e com o processo de remoção do Morro do Castelo.
- a) Descreva as fontes A e B.
- b) Quem as produziu? Quando elas foram feitas?
- c) Enumere semelhanças e diferenças entre as fontes A e B.
- d) Explique por que essas fotografias são utilizadas como fontes históricas.
- Resposta: Porque sua análise permite a identificação de permanências e transformações nas paisagens e nas construções do Rio de Janeiro nos períodos representados.

64

Sugestão de atividade

Pesquisa

Para explorar o contexto de modernização e urbanização com os alunos, relacionando o conteúdo com a realidade deles, proponha uma atividade de pesquisa, na qual eles deverão buscar informações sobre as transformações que ocorreram no município onde moram. Se possível, peça-lhes que encontrem

imagens antigas de um local para comparar com fotografias recentes desse mesmo lugar.

Eles também devem conferir se houve alguma obra de renovação relacionada ao período republicano (tema do capítulo), abordando, assim, esse aspecto da habilidade EF09HI05, que identifica os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira, avaliando suas contradições e os impactos na região onde vivem.

7. Leia o texto a seguir e responda às questões.

Pensamos no dia 15 de novembro. Acontece que caiu forte temporal sobre a parada militar e o desfile naval. A marujada ficou cansada e muitos rapazes tiveram permissão para ir à terra. Ficou combinado, então, que a revolta seria entre 24 e 25. Mas o castigo de 250 chibatadas no Marcelino Rodrigues precipitou tudo. O Comitê Geral resolveu, por unanimidade, deflagrar o movimento no dia 22. O sinal seria a chamada da corneta das 22 horas. [...] Cada um assumiu o seu posto [...]. Não houve afobação. Cada canhão ficou guarnecido por cinco marujos, com ordem de atirar para matar contra todo aquele que tentasse impedir o levante. Às 22h50min, quando cessou a luta no convés, mandei disparar um tiro de canhão, sinal combinado para chamar à fala os navios comprometidos. [...] Ordenei que todos os holofotes iluminassem o Arsenal da Marinha, as praias e as fortalezas. Expedi um rádio para o Catete, informando que a Esquadra estava levantada para acabar com os castigos corporais. [...]

FELISBERTO, João C. In: MOREL, Edmar. **A Revolta da Chibata**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 73-74.

a) Com base no conteúdo estudado no capítulo, responda: A que levante esse texto faz referência? **Resposta: Revolta da Chibata.**

b) Quem é o autor do texto? Como você chegou a essa conclusão?

Resposta: João Cândido. O texto tem o formato de um depoimento e foi escrito em primeira pessoa.

c) Descreva como se desenvolveu esse levante.

Resposta nas orientações ao professor.

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, reúna-se com os colegas em grupos de três a quatro integrantes. Nesta atividade, vocês vão montar cadernos de depoimentos de sujeitos históricos típicos do início da República.

Utilizando meia folha de papel sulfite para cada personagem, escrevam um parágrafo para cada situação a seguir, imaginando o ponto de vista do personagem sobre o assunto em questão. Também imaginem o nome e a idade de cada personagem. A linguagem deverá estar em primeira pessoa.

- Um coronel falando sobre a política e a economia do Brasil.
- Um morador da cidade falando sobre as reformas urbanas.
- Um ex-escravizado falando sobre sua condição de vida após a abolição.
- Um imigrante falando sobre suas origens e o tipo de trabalho que exerce no Brasil.

65

BNCC

- A atividade 7 aborda o contexto da Revolta da Chibata apresentando aos alunos um documento da época. Espera-se que eles compreendam o movimento como parte das lutas políticas por direitos no Brasil, desenvolvendo assim a habilidade **EF09HI09**.

Resposta

7. c) Embora estivesse organizado entre os dias 24 e 25, o evento foi iniciado no dia 22 no período da noite. Para garantir o sucesso do motim, os marinheiros tomaram canhões e ameaçaram atirar em quem se colocasse contra o movimento. Após a tomada dos seus postos, os revoltosos se comunicaram por meio da iluminação das praias, e um tiro de canhão foi dado. Na sequência, o Palácio do Catete foi informado via rádio sobre a revolta.

- Na seção **Organizando o aprendizado**, apresente cada imagem da época retratando o respectivo personagem em suas atividades diárias. Ao analisar os trabalhos, verifique se as respostas estão de acordo com os pontos de vista de cada personagem e se não apresentam inconsistências. Para a organização dos cadernos, cada um deve receber um título, um acabamento e um texto introdutório para serem divulgados à escola. Esta atividade desenvolverá na turma a **empatia**.

Objetivos do capítulo

- Relacionar os conflitos imperialistas do século XX à eclosão da Primeira Guerra Mundial.
- Identificar os fatores que permitem classificar a Primeira Guerra como um dos maiores conflitos mundiais.
- Refletir a respeito do papel das mulheres no período da Primeira Guerra Mundial.
- Entender os principais aspectos da Revolução Russa.
- Contextualizar a implementação da ditadura stalinista na União Soviética.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo permitem a contextualização da **Primeira Guerra Mundial**, enfatizando suas causas, fases e consequências, bem como as profundas transformações políticas e sociais ocorridas em razão do conflito. Outra temática presente no capítulo é o desenvolvimento e os desdobramentos da **Revolução Russa**, apresentando o contexto do regime czarista e as razões de insatisfação da população russa com esse regime. Tais conteúdos, articulados às atividades propostas e às discussões a respeito da conquista de direitos femininos e do surgimento dos movimentos de vanguarda artística, contemplam as habilidades **EF09HI10** e **EF09HI11**, permitindo aos alunos refletir e compreender o contexto mundial entre o final do século XIX e o início do século XX.

CAPÍTULO

3

A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa



REPRODUÇÃO/MUSEU IMPERIAL DA GUERRA, LONDRES, INGLATERRA

A.

Fábrica de munições para artilharia na Inglaterra, durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

66

Neste capítulo, vamos estudar a situação da Europa e os contextos social, político e econômico que propiciaram a eclosão da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa. Essa guerra foi a mais destrutiva das que já haviam ocorrido no mundo e provocou uma grande transformação no cenário político mundial. Na Rússia, os prejuízos da guerra contribuíram para a deflagração de uma revolução socialista.

• As imagens destas páginas tratam de alguns aspectos da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa, respectivamente. Utilize-as como introdução a alguns dos temas que serão trabalhados ao longo do capítulo e explore os conhecimentos dos alunos a respeito desses assuntos. Peça-lhes que descrevam os elementos presentes, como data e local das

imagens, as pessoas e personagens, suas roupas, o que estão fazendo, em que lugar estão e quais objetos utilizam. Antes de auxiliá-los com a seção **Ativamente**, questione-os a respeito das imagens, deixando-os livres para discutir acerca do que trata cada uma delas. Incentive a participação de todos nessa dinâmica.

**B.**

Charge inglesa de 1873 retratando a Alemanha desocupando o território da França ao final da Guerra Franco-Prussiana (1870-1871).
 "Adeus!"
 Alemanha: "Adeus, madame, e se..."
 França: "Há! Vamos nos encontrar novamente!"

Pessoas pobres pedindo esmola a uma mulher burguesa, na cidade de Nijni Novgorod, Rússia, século XIX.

**C.**

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

As citações a seguir foram feitas pelo historiador britânico Eric Hobsbawm (1917-2012) em suas obras **Era dos Impérios** (2015) e **Era dos Extremos** (2014) ao comentar a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa.

1) "[Ainda no século XIX] A possibilidade de uma guerra generalizada na Europa fora, é claro, prevista, e preocupava não apenas os governos e as administrações, como também um público mais amplo." (2015).

2) "A reivindicação básica dos pobres da cidade era pão, e a dos operários, entre elas, melhores salários e menos horas de trabalho. A reivindicação básica dos 80% de russos que viviam da agricultura era, como sempre, terra." (2014).

3) "[...] a guerra moderna envolve todos os cidadãos e mobiliza a maioria; é travada com armamentos que exigem um desvio de toda a economia para a sua produção, e são usados em quantidades inimagináveis." (2014).

Analise as imagens **A**, **B** e **C** e relacione cada citação à imagem correspondente. Em seguida, crie uma manchete de jornal da época para cada imagem, contendo título, chamada e uma nova legenda para as imagens.

67

Resposta

• A imagem **A** está relacionada à citação **3**, a imagem **B**, à citação **1**, e a imagem **C**, à citação **2**. Espera-se que os alunos utilizem as informações das citações e as discussões em sala de aula sobre as imagens para criar as manchetes de jornal.

• Analise a imagem **A** com os alunos ressaltando a presença em grande número de mulheres e até crianças entre os trabalhadores da fábrica; a grande quantidade de munições sendo produzida; e a ausência de equipamentos de proteção para os trabalhadores. Na imagem **B**, proponha uma contextualização retomando o histórico de rivalidade entre Alemanha e França, especialmente após a Guerra Franco-Prussiana, que resultou na perda alemã de territórios ricos em minérios de ferro e carvão. Em relação à imagem **C**, chame a atenção da turma para as características das pessoas que pedem esmola. Trata-se de um idoso e uma criança, pessoas que pela sua condição física e vulnerabilidade não podem trabalhar e acabam dependentes de auxílio familiar ou estatal, evidenciando a ausência de tal auxílio às classes mais pobres na Rússia.

• Para a realização da atividade, apresente aos alunos exemplos de manchetes de jornal, evidenciando o caráter descritivo e chamativo dos títulos, chamadas e legendas. A manchete deve instigar o leitor a conhecer o restante da notícia, apresentando suas informações principais.

• O trabalho com os conteúdos das páginas **68 a 77** contempla a abordagem da habilidade **EF09HI10**, ao permitir aos alunos identificar e relacionar os conflitos imperialistas ligados à expansão do capitalismo, ao surgimento dos movimentos nacionalistas e à eclosão da Primeira Guerra Mundial. Ao abordar esses tópicos com os alunos, auxilie-os a contextualizar as dinâmicas desenvolvidas entre os países europeus, tendo em vista o pensamento bélico do período e as disputas imperialistas.

• Comente com os alunos que, na Europa, o período entre 1880 e 1914 ficou conhecido como *Belle Époque* (Bela Época). Esse período foi fruto do otimismo e da prosperidade provocados pela modernização da sociedade europeia. Nessa época, o desenvolvimento tecnológico e o progresso industrial possibilitaram novas invenções, como o telefone, o automóvel e o avião, os quais causaram grande impacto no cotidiano das pessoas que viviam nas cidades. Apesar de parecer anunciar um período duradouro de progresso material, a *Belle Époque* chegou ao fim com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914.

• Explique aos alunos que as inovações tecnológicas ocorridas a partir da Revolução Industrial possibilitaram a criação de armamentos mais eficientes. Nesse sentido, a noção de “paz armada” estava associada à quantidade e à tecnologia dos armamentos de cada país, desencadeando a corrida armamentista entre as potências imperialistas.



Antecedentes da Grande Guerra

A disputa entre as potências imperialistas pelo domínio de territórios coloniais tornou-se mais intensa nas últimas décadas do século XIX. Os países europeus tinham a necessidade de garantir fontes de matérias-primas para suas indústrias. Além disso, o crescimento industrial acarretou crises de superprodução, o que tornava necessária a busca de novos mercados consumidores para os produtos dos países industrializados.

A Alemanha, por exemplo, após sua unificação em 1871, passou por um grande desenvolvimento industrial, aumentou sua produção de armamentos e investiu nas indústrias químicas, exercendo forte concorrência com os produtos ingleses no mercado europeu. O crescimento militar e econômico da Alemanha ameaçava outras potências europeias. Nesse contexto, a Inglaterra sentiu-se intimidada quando a Alemanha iniciou seu projeto de formar uma marinha mercante e de guerra. Além disso, duas nações não europeias, os Estados Unidos e o Japão, avançavam no caminho imperialista em suas respectivas áreas de influência na América e na Ásia.

A “paz armada”

A tecnologia militar, acompanhando o processo de industrialização, teve grande desenvolvimento entre a década de 1870 e o início do século XX. As fronteiras nacionais tornaram-se áreas militarizadas e foram criados armamentos mais mortíferos, como fuzis de repetição, metralhadoras, lança-chamas, canhões, projéteis com gás venenoso e submarinos. Os navios ganharam blindagem de aço e motores de turbinas, tornando-se maiores e mais velozes, aumentando seu poder bélico. Desse modo, configurou-se a “paz armada”, em que as potências realizaram uma intensa **corrida armamentista**.



Canhão francês >
fabricado em 1878.
Museu da Guerra de
Atenas, Grécia, 2021.

Os nacionalismos

O militarismo das potências imperialistas estava apoiado no crescente sentimento nacionalista. Esse sentimento, que se manifestou na Europa a partir do século XVIII, foi acirrado entre o fim do século XIX e o início do século XX.

Na Alemanha, por exemplo, o nacionalismo girava em torno do **pangermanismo**, a ideia de unir os povos germânicos em um poderoso e extenso Império Alemão. Clubes patrióticos proliferavam, assim como organizações militaristas.

Na França, o nacionalismo era alimentado pelo **revanchismo francês**, marcado pelo objetivo de retomar a Alsácia-Lorena, que compreendia províncias ricas em minério de ferro tomadas pelos alemães durante a Guerra Franco-Prussiana (1870-1871).

Leia o texto a seguir.

[...] A França teve que ceder a Alsácia-Lorena, pagar uma pesadíssima indenização de guerra e suportar a presença das tropas alemãs até que as cláusulas do acordo de paz (Tratado de Frankfurt) fossem cumpridas (1873). A França perdia, assim, a sua primazia no concerto europeu das nações e via a Alemanha unificada assumir a preponderância na Europa e mudar a configuração política desse continente.

[...]

OLIVEIRA, Josemar Machado de. Breve panorama das relações internacionais europeias: dos sistemas bismarckianos ao sistema *Delcassé*. *Ágora*, Vitória, n. 23, 2016. p. 277. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/14089/0>. Acesso em: 9 mar. 2022.

“O Tratado de Frankfurt será rasgado e a Alsácia será libertada”, mensagem nacionalista escrita em cartão-postal francês de 1914.



PATRICE CARTIER-BRODEMAN. IMAGENS/FOTODIRENA/COLEÇÃO PARTICULAR

Sugestão de atividade

Diálogo

Para ampliar a análise do conteúdo abordado nessas páginas, realize uma atividade de diálogo entre os alunos que tenha como objetivo despertar uma reflexão em torno da valorização da “mentalidade bélica” nos projetos nacionalistas tanto do período tratado no capítulo quanto da atualidade. Inicie a conversa comentando com os alunos a respeito de como o esforço bélico serviu aos propósitos nacionalistas no final do século XIX e início do século XX, na medida em que garantia a defesa do território nacional, ao mesmo tempo que contribuía para o avanço imperialista. Comente que o poderio bélico de uma nação refletia seu *status* e influência diante de outros países.

• Comente com os alunos que o nacionalismo está diretamente associado à construção de uma identidade nacional, conceito que reúne diversos elementos ligados a uma ideia de pertencimento a determinado grupo com características em comum (idioma, expressões culturais, governo etc.), situado em um limite geográfico específico. Explique a eles que o nacionalismo ganhou força na Europa no final do século XIX, gerando movimentos, como o pangermanismo e o pan-eslavismo. Este último, liderado pelo Império Russo, defendia a união de todos os povos eslavos da Europa oriental. Além dos movimentos citados, as disputas por territórios desencadeavam um sentimento revanchista, uma noção relacionada a uma necessidade de reparação, reconhecimento ou vingança por conta de possíveis perdas (simbólicas ou materiais) no campo político.

A Grande Sérvia

Na região dos Balcãs, dominada pelo Império Turco-Otomano e pelo Império Austro-Húngaro, o sentimento nacionalista manifestou-se de maneira violenta. Minorias nacionais, como macedônios, eslovenos, albaneses, croatas, bósnios e ucranianos, lutavam por sua independência em relação aos turcos e aos austro-húngaros.

Os sérvios, que já haviam se tornado independentes do domínio turco, aspiravam criar a Grande Sérvia, por meio da união dos povos eslavos. Essa política tinha apoio no **pan-eslavismo**, defendido e liderado pelo Império Russo, que se considerava líder e guia natural dos povos eslavos do Sul (iugoslavos).

Grupos pan-eslavistas

No início do século XX, formaram-se grupos pan-eslavistas que, por meio de ações terroristas, lutavam contra o domínio austro-húngaro na região dos Balcãs.

Entre esses grupos estavam a Mão Negra (Sérvia) e a Jovem Bósnia (Bósnia), cujas ações eram ligadas ao assassinato de líderes políticos contrários à união dos povos eslavos.

[...]

Cercado por regiões do Império Austro-Húngaro, existia um pequeno Estado independente, de população eslava, denominado Sérvia. Era protegido pela Rússia, na medida em que constituía polo de atração para os demais eslavos dispersos pelo império. Diplomáticamente, os incidentes entre a Sérvia e o Império Austro-Húngaro vinham se tornando cada vez mais frequentes.

JANOTTI, Maria de Lourdes. **A Primeira Grande Guerra**. São Paulo: Atual, 1992. p. 11. (História Geral em Documentos).

FREDERICK W. ROSE/BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE CORNELL, ITHACA, EUA



Mapa cômico de 1899 que mostra o **czar** Nicolau II tentando se apoderar do Leste Europeu e da região dos Balcãs.

Czar: termo russo para "imperador".

Havia ainda o interesse russo em dominar as saídas para o Mar Mediterrâneo, principalmente os estreitos de Bósforo e de Dardanelos, além da cidade de Constantinopla, controlados pelo sultão turco-otomano.

A política de alianças

Em meio às disputas e rivalidades, as potências europeias fizeram alianças de caráter militar, político e econômico diante do conflito iminente. Em 1892, alguns países formaram o bloco das Potências Centrais (também conhecido como Impérios Centrais ou **Tríplice Aliança**). Em resposta, outros países formaram, em 1907, o bloco dos Aliados da Entente (ou **Tríplice Entente**).

Atividades

1. Analise o mapa a seguir e responda às questões.



- Quais países formaram a Tríplice Aliança?
Resposta: Império Austro-Húngaro, Alemanha e Itália.
- Quais países formaram a Tríplice Entente?
Resposta: França, Império Russo e Reino Unido.
- Quais países fazem fronteira com a Alemanha?
Resposta: Holanda, Dinamarca, Bélgica, França, Suíça, Império Austro-Húngaro e Império Russo.
- O território da Alemanha divide fronteiras com países rivais tanto a leste quanto a oeste. Reflita sobre isso e levante hipóteses com os colegas sobre os impactos dessa configuração territorial em caso de guerra.
Resposta: Espera-se que os alunos percebam que essa configuração territorial pode levar a Alemanha a enfrentar duas frentes de guerra ao mesmo tempo, tanto a leste quanto a oeste.

No fim de 1914, o Império Turco-Otomano uniu-se à Tríplice Aliança. O Japão juntou-se à Tríplice Entente em 1914 e a Itália, em 1915. Já o Brasil, acompanhando os Estados Unidos, entrou na guerra em 1917, ao lado da Tríplice Entente.

• Caso julgue oportuno, solicite aos alunos que construam uma linha do tempo sobre a Primeira Guerra Mundial, de modo a organizar cronologicamente os acontecimentos, identificando as relações de multicausalidade estabelecidas entre eles. Oriente-os a seguir a divisão em fases apresentada na página **73**. Eles poderão deixar espaços entre os marcos destacados na linha do tempo, para que sejam preenchidos conforme avançam no estudo em relação ao conflito.

• A atividade **1** propicia a análise de representações cartográficas. Destaque para os alunos a importância de ler o título e a legenda do mapa, atentando às cores indicadas. Na resolução do item **d**, com base nas hipóteses levantadas pela turma, enfatize a posição estratégica vantajosa da Alemanha, que, além da proximidade geográfica de seus aliados, fazia fronteiras com territórios rivais.

• O texto a seguir traz mais informações quanto ao incidente de Sarajevo e suas consequências. Caso julgue oportuno, compartilhe-as com a turma.

Em 28 de junho de 1914, em Sarajevo, capital da província da Bósnia-Herzegovina, o estudante bósnio Gavrilo Princip matou a tiros o sucessor do trono da monarquia Austro-Húngara e sua mulher. Percepções errôneas, avaliações de crise desastrosas sucederam-se, e a massa crítica que era a Europa entrou em reação em cadeia, levando o mundo à Grande Guerra, de 1914-18, e à Paz de Versalhes [...].

[...] Em 1908, a Áustria-Hungria anexou formalmente a Bósnia-Herzegovina, capital Sarajevo, província eslava que vinha ocupando desde 1848. [...]

O estudante Gavrilo Princip, patriota sérvio (terrorista, segundo o ponto de vista de Viena), subiu ao estribo do automóvel do arquiduque Francisco José [Ferdinando], herdeiro do trono da Áustria-Hungria, e matou-o a tiros de revólver. Foi imediatamente preso. Nunca provadas, levantaram-se suspeitas sobre a participação do Reino da Sérvia no atentado.

A Áustria, depois de obter o aval da Alemanha, enviou um ultimato à Sérvia. Os sérvios atenderam a todas as exigências, menos a que abria seu território à investigação dos austríacos. O kaiser Guilherme II julgou isso justo, mas os austríacos, não. A 29 de julho declararam guerra à Sérvia e bombardearam sua capital, Belgrado. A 30, a Rússia e a Áustria decretaram mobilização geral e a 31 os russos rejeitaram o ultimato alemão para voltar atrás. Estava dado o sinal de partida, e daí por diante tratava-se de conquistar a vantagem e sair à frente. [...]

ARARIPE, Luiz de Alencar. Primeira Guerra Mundial.

In: MAGNOLI, Demétrio (org.).

História das guerras. São Paulo: Contexto, 2006. p. 319-320.



O atentado de Sarajevo e o início da guerra

Os riscos do militarismo e do nacionalismo foram intensificados pelas alianças militares. Como as principais potências estavam unidas por tratados de ajuda mútua em caso de conflito, qualquer incidente que não fosse resolvido por meio da diplomacia poderia levar todas as potências europeias à guerra.

Foi o que aconteceu após o atentado ocorrido em Sarajevo, capital da Bósnia, em 28 de junho de 1914, quando Gavrilo Princip, membro da organização pan-eslavista Jovem Bósnia, assassinou a tiros o arquiduque Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro, e sua esposa, a duquesa Sofia de Hohenberg.

Acusando a Sérvia de estar ligada ao atentado, o Império Austro-Húngaro declarou-lhe guerra, fazendo com que o sistema de alianças funcionasse como uma reação em cadeia: a Alemanha declarou guerra à Rússia, à França e à Bélgica, enquanto a Inglaterra, por sua vez, declarava guerra contra os alemães.

Assassinato de Ferdinando e Sofia >
representado na capa do jornal italiano **La Domenica del Corriere**, 1914.



REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA DE HISTÓRIA MODERNA E CONTEMPORÂNEA, ROMA, ITALIA

Desse modo, um incidente regional deu origem a um conflito mundial. Os dois blocos de alianças começaram a se enfrentar no final de 1914, dando início à Grande Guerra.

As frentes de batalha

As Potências Centrais combatiam os Aliados em duas frentes, a Oriental e a Ocidental. Na Frente Oriental, as Potências Centrais enfrentaram o Império Russo. Já na Frente Ocidental, travaram combates contra tropas da França, da Bélgica (invadida pela Alemanha, motivo pelo qual entrou na guerra) e da Inglaterra.

72

• Quanto à participação da Bélgica na Primeira Guerra Mundial, comente com os alunos que, em 1830, em reação à tentativa holandesa de domínio por meio da imposição de seu idioma e da orientação protestante no ensino, a Bélgica proclamou sua independência. Na Conferência de Londres, em 1839, a Holanda finalmente reconheceu a indepen-

dência da Bélgica, e ambos os países assinaram um compromisso internacional de neutralidade perpétua. No entanto, com a invasão alemã do território belga, em 1914, a Bélgica pôs fim à sua neutralidade, envolvendo-se nos conflitos que marcaram a Primeira Guerra Mundial.

Fases da guerra

Na Frente Ocidental, a guerra se desdobrou em fases distintas. A primeira fase, chamada **guerra de movimento**, foi caracterizada pela movimentação ofensiva das tropas alemãs pela Frente Ocidental, com o objetivo de tomar Paris, enfrentando a resistência francesa entre agosto e novembro de 1914.

A segunda fase, conhecida como **guerra de posição**, entre 1915 e 1916, foi marcada pelo estabelecimento das tropas nas **trincheiras**, tornando as batalhas mais estáticas.

A terceira fase, entre 1917 e 1918, caracterizou-se pela saída da Rússia e pela entrada dos Estados Unidos no conflito. A entrada deste país na guerra foi determinante para a vitória dos Aliados.

As trincheiras

As trincheiras eram valas escavadas no chão, com cerca de 2 metros de profundidade e vários quilômetros de extensão. Nelas, os soldados ficaram sujeitos à fome, ao frio e ao medo constante da morte por bombardeios, granadas, tiros e doenças.

Para reforçar a defesa das trincheiras, eram utilizados sacos de areia e arame farpado. Milhões de vidas foram perdidas nas trincheiras da Primeira Guerra Mundial.

EVERETT COLLECTION/FOTARENA



Soldado ferido recebendo atendimento em trincheira na região de Toulon, França, 1918.

LAURENT ERNY/BRIDGEMAN IMAGES/FOTARENA



Soldados em trincheira na região de Picardia, França, durante a Primeira Guerra Mundial.

73

- Para ampliar a reflexão a respeito da vida dos soldados na Primeira Guerra Mundial, comente com os alunos que, além dos horrores vividos nas trincheiras, os combatentes que sobreviveram tiveram de lidar com os problemas de readaptação à vida civil e familiar. Caso julgue oportuno, utilize o texto a seguir como subsídio para abordar o assunto com a turma.

[...] durante o conflito, nem as autoridades, tampouco a população civil das nações beligerantes se prepararam para o fato de que, terminada a tempestade da guerra, esta traria para sua vida a convivência com as massas de homens que nela lutaram, e que nela deixaram sua inocência, seus membros, seus sonhos, sua sanidade mental [...].

Tal despreparo já era flagrante durante a guerra. Por volta de 1915-1916, à medida que os feridos considerados incapazes de voltar ao *front* retornavam à vida civil, encontravam toda sorte de dificuldades. Em alguns países como a França, a legislação relativa aos incapacitados de guerra ainda era a do século anterior, totalmente imprópria para as condições da época. Outro problema era obter a pensão de incapacidade, pois seria preciso provar que a incapacidade fora causada pela guerra [...].

Todos esses problemas se agravaram quando a guerra acabou, e milhões de soldados desmobilizados retornaram para suas casas. Esses homens, que passaram anos compartilhando o cotidiano brutal da guerra, que eram alimentados e amparados pelas autoridades milita-

res, foram repentinamente desmobilizados e devolvidos às comunidades de origem, tão transformadas quanto eles. Frequentemente, os ex-combatentes encontravam dificuldades em voltar à vida familiar, depois de tanto tempo no exército. [...] as famílias também tinham dificuldades em compreender aqueles jovens e suas trans-

formações durante a guerra [...].

FERRAZ, Francisco C. A. As Guerras Mundiais e seus veteranos: uma abordagem comparativa. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 56, dez. 2008, p. 467-468. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v28n56/10.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

• Na atividade 1, se julgar pertinente, oriente os alunos a realizar uma leitura silenciosa do texto e da imagem. Aproveite o item a para evidenciar as condições precárias de higiene e de alimentação dos soldados durante a Primeira Guerra, destacando trechos do relato e detalhes presentes na imagem. Incentive a turma a refletir sobre como esses elementos e o cotidiano dos soldados, de modo geral, influenciavam na qualidade de sua saúde. Peça aos alunos que reflitam sobre como seria viver naquela situação e quais foram as possíveis consequências para essas pessoas com o fim da Guerra. Incentive-os a escrever suas reflexões no texto proposto no item b, desenvolvendo **empatia** pelas situações vivenciadas pelos combatentes.

Sugestão de atividade

Pesquisa

Para trabalhar com o tema contemporâneo transversal **Saúde**, sugira uma pesquisa em grupo sobre imagens da Primeira Guerra Mundial. Oriente-os a analisar as imagens, identificando as condições de vida e higiene dos soldados, atentando a roupas, lugares de combate e de descanso, perigos e tipos de alimentos consumidos. Após a pesquisa, os grupos devem apresentar duas imagens em sala de aula, compartilhando informações encontradas e o que chamou a atenção deles nas imagens escolhidas.

Caso julgue conveniente, sugira aos alunos alguns *sites* para a pesquisa.

• FOTOS trazem cenas inéditas de celebração e destruição na Primeira Guerra Mundial. UOL Notícias. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/album/2014/06/25/fotos-ineditas-mostram-cenas-de-celebracao-e-de-morte-da-primeira-guerra-mundial.htm?foto=16>.

Acesso em: 19 maio 2022.

Atividades

1. Leia a seguir o depoimento de Rudolf Binding, escritor alemão que participou da Primeira Guerra Mundial e observe a fotografia. Depois, responda às questões a seguir.

Fonte A

“O campo de batalha é terrível. Há um cheiro azedo, pesado e penetrante de cadáveres. Homens que foram mortos no último outubro [de 1914] estão meio afundados no pântano e nos campos de nabos em crescimento. As pernas de um soldado inglês, ainda envolta em polainas, irrompem de uma trincheira, o corpo está empilhado com outros; um soldado apoia o seu rifle sobre eles. Um pequeno veio de água corre através da trincheira, e todo mundo usa a água para beber e se lavar; é a única água disponível. Ninguém se importa com o inglês pálido que apodrece alguns passos adiante. No cemitério de Langemarck os restos de uma matança foram empilhados e os mortos ficaram acima do nível do chão. As bombas alemãs, caindo sobre o cemitério, provocaram uma horrível ressurreição [...]”

BINDING, Rudolf Georg. Um fatalista na guerra. In: MARQUES, Adhemar et al. **História contemporânea através de textos**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119. (Textos e Documentos).

Fonte B

SZ PHOTO/EASYPIX



1. a) Resposta: O autor descreve um campo de batalha da Primeira Guerra Mundial. Ele observou os cadáveres afundados no pântano e empilhados. Também observou que a água consumida pelos combatentes passava por uma trincheira com cadáveres.

◀ Soldados mortos no campo de batalha de Langemarck, Bélgica, 1914.

- a) Qual lugar o autor descreve na fonte A? O que ele observou nesse lugar?
- b) Com base nas informações da página anterior e na análise das fontes A e B, escreva um pequeno texto sobre a vida dos soldados nas trincheiras durante a Primeira Guerra Mundial. **Resposta pessoal.**

• WORLD War I in photos. **The Atlantic**, 27 abr. 2014. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/projects/world-war-i-in-photos>. Acesso em: 19 maio 2022.

A entrada dos Estados Unidos e a saída da Rússia

Até o início de 1917, a participação dos Estados Unidos na guerra estava acontecendo de forma indireta. Eles estavam vendendo armamentos e fornecendo empréstimos aos países **beligerantes**.

Porém, em abril de 1917, em razão dos ataques de submarinos alemães contra navios mercantes estadunidenses, os Estados Unidos entraram na guerra em favor dos Aliados. A partir de então, os EUA passaram a enviar para a Europa grandes quantidades de armas e soldados, além de recursos financeiros.

A entrada dos EUA na guerra fortaleceu os Aliados e foi decisiva para a definição do conflito. Assim, configurou-se a terceira e última fase da Grande Guerra, caracterizada por novas movimentações de tropas e pelas batalhas finais.

Na Rússia, os revolucionários socialistas tomaram o poder em 1917. No ano seguinte, assinaram o **Tratado de Brest-Litovsk**, retirando a Rússia da guerra.

A participação do Brasil na guerra

No início da Primeira Guerra Mundial, o Brasil optou por se manter neutro. Porém, em 1917, o presidente do Brasil, Venceslau Brás, decidiu apoiar os Estados Unidos, que romperam relações diplomáticas com a Alemanha. O Brasil, que tinha estreitas relações econômicas e políticas com os EUA, participou do conflito enviando aos Aliados na Europa alguns aviadores, médicos e enfermeiros, além de disponibilizar navios de guerra para auxiliar no patrulhamento do oceano Atlântico.

Cartaz da Cruz Vermelha sobre a participação de enfermeiras de Brasil e dos EUA na Primeira Guerra Mundial, 1917.

Alegoria: neste caso, é uma imagem que representa uma ideia.

Beligerante: relativo à guerra.



Cartaz estadunidense com uma **alegoria** dos Estados Unidos enviando uma frota de emergência para proteger seus navios mercantes, 1917.



75

• Comente com os alunos que, com o Tratado de Brest-Litovsk, a Rússia perdeu por volta de 3,5 milhões de quilômetros quadrados de seu território (Finlândia, Polônia, Ucrânia e parte da Letônia), além de ter que pagar uma milionária indenização aos alemães.

• Ao explorar o cartaz com a turma, comente que a Cruz Vermelha é uma organização internacional independente e neutra, que tem por objetivo prestar assistência às vítimas de conflitos armados e ou-

tras situações de violência. Desde sua fundação, em 1863, em Genebra, na Suíça, a organização tem se comprometido com causas humanitárias. A partir de 1949, vem desempenhando um papel ativo na promoção do Direito Internacional Humanitário (DIH), buscando regular a condução dos conflitos armados e protegendo civis em situações de enfrentamento bélico e participantes de confrontos armados que se encontram em situações de vulnerabilidade (soldados feridos, prisioneiros de guerra etc.).

• Sobre a participação do Brasil na Primeira Guerra, comente com os alunos que, além de prestarem atendimento aos soldados feridos, os médicos brasileiros atendiam a população civil, que se via acometida pela Gripe Espanhola. Compartilhe com a turma as informações a seguir sobre essa Missão Médica, caso ache pertinente.

[...]

A composição da Missão contava com serviços clínicos e cirúrgicos, farmácia, intendência, secretaria e enfermaria, reunindo médicos, farmacêuticos e militares em um total de 112 missionários. Foram enviados, ainda, cerca de 30 militares que acompanharam a missão com objetivo de proteger o prédio do hospital [...]. Entre os membros médicos da Missão, figuravam profissionais destacados com anos de atuação, outros recém-formados e alguns ainda por se formar. Alguns deles eram professores de faculdades de medicina e famosos clínicos, outros eram desconhecidos neófitos no campo profissional [...]. Assim, encontravam-se todos organizados em hierarquia militar, de acordo com a experiência no campo da medicina. Sabe-se que os lugares foram disputados pelos médicos com grande concorrência, fazendo-os recorrer a redes de relações para imprimir seus interesses em participar.

[...]

BRUM, Cristiano Enrique de.

A missão médica brasileira na Primeira Guerra Mundial através de relatos e memórias de seus participantes. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015. p. 50. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/19876/13291>.

Acesso em: 23 maio 2022.



O fim da guerra

- Comente com os alunos que conflitos armados promovem desgastes e traumas coletivos. Dê exemplos, como o aumento da inflação, a diminuição da circulação de mercadorias e o aumento da fome. Ressalte ainda que situações de guerra resultam em abalos emocionais e psicológicos, aumentando a sensação de insegurança e fazendo a população passar por um processo de luto coletivo.

- A atividade **1** visa discutir as consequências e transformações causadas pela Primeira Guerra Mundial, destacando a importância da **cultura de paz**. No item **a**, incentive os alunos a identificar dados nas fontes históricas que revelem as sequelas deixadas pelo conflito. Para a discussão proposta no item **b**, compartilhe o trecho a seguir com os alunos.

[...] A eclosão da Primeira Guerra Mundial revelou a existência de uma situação nova e sem precedentes na história. A tremenda fúria destrutiva dos exércitos nacionais numa guerra total alterou, decisivamente, os sentidos que recobriam as palavras e os objetos, as tradições e os valores morais, a ciência e a razão, a barbárie e o progresso, o passado e o presente, as concepções de mundo e o poder. [...]

ZUIN, João Carlos Soares. A crise da modernidade no início do século XX. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 6, n. 11, 2001. p. 67. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/412>. Acesso em: 9 mar. 2022.

Em 1917, as economias das nações europeias estavam seriamente abaladas e o sofrimento da população era muito grande. Ocorriam revoltas populares e deserções de soldados em várias regiões da Europa, enquanto políticos procuravam uma solução diplomática para o fim da guerra.

A partir de agosto de 1918, os Aliados, fortalecidos pelas tropas estadunidenses, obtiveram importantes vitórias em batalhas contra as tropas das Potências Centrais. Com isso, as Potências Centrais renderam-se uma a uma e, em 11 de novembro de 1918, assinaram o **armistício**.

Armistício: acordo que suspende uma guerra.

1. b) A crise de valores foi decorrente da enorme destruição que a guerra causou, além das milhares de vidas perdidas. As pessoas questionavam o modelo civilizatório vigente, que se valia de tecnologias inovadoras para causar extermínio.

Atividades

1. Observe a imagem e leia o texto a seguir. Depois, responda às questões.

Fonte A

EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK.COM



Idosos franceses lamentam a destruição de sua moradia durante um ataque alemão na Primeira Guerra Mundial, 1916.

Fonte B

A Primeira Guerra Mundial foi o primeiro conflito industrializado e global do planeta, e o uso de novas tecnologias, como aviões, tanques blindados, metralhadoras, granadas e gás venenoso, resultou em uma devastação sem precedentes. Entre 1914 e 1918, mais de oito milhões de militares morreram e mais de seis milhões de civis foram mortos. [...]

GANNON, Megan. Arqueologia revela segredos das trincheiras da Primeira Guerra Mundial. **National Geographic Brasil**, 12 jan. 2020. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/01/arqueologia-revela-segredos-das-trincheiras-da-primeira-guerra-mundial>. Acesso em: 9 mar. 2022.

a) De acordo com as fontes **A** e **B**, quais foram as consequências da Primeira Guerra Mundial? **Resposta: As consequências da guerra foram destruição e a morte de mais de 8 milhões de militares e de mais de 6 milhões de civis.**

b) A Primeira Guerra Mundial resultou em uma profunda crise nos valores da época, que atingiu muitos sobreviventes do conflito. Converse com os colegas sobre quais seriam os motivos dessa crise.

Sugestão de atividade

Quadro-síntese

Para complementar o trabalho com o tema Primeira Guerra Mundial, peça aos alunos que elaborem uma síntese dos eventos ocorridos entre 1914 e 1918, destacando a participação de cada país envolvido no conflito. Oriente-os a construir um quadro que contenha os nomes dos países, as datas de

entrada e saída da Guerra, as motivações, as alianças políticas, as consequências da participação no confronto etc. Ao final, instigue-os a comentar com os colegas as informações inseridas no quadro. Aproveite o momento para avaliar a compreensão dos alunos a respeito dos eventos que fizeram parte da Primeira Guerra Mundial.



O Tratado de Versalhes

Em 1919, representantes dos países Aliados (chefiados por EUA, Inglaterra e França) e da Alemanha assinaram o Tratado de Versalhes, que estabeleceu as diretrizes para a reorganização política e econômica da Europa, além das punições aos países derrotados. A Alemanha foi duramente penalizada, pois foi considerada a principal responsável pela Grande Guerra.

Pelo tratado, a Alemanha comprometeu-se a pagar aos Aliados indenizações altíssimas, além de ser obrigada a reduzir seu exército em todos os aspectos, desde o número de soldados até os tipos de armamentos utilizados. O tratado também estabeleceu a criação da **Liga das Nações**, uma organização internacional voltada à manutenção da paz por meio da diplomacia entre os países.

Com o fim da guerra, as Potências Centrais perderam territórios, dando origem a novos países e a novas fronteiras. Observe o mapa a seguir.



Fonte: GIRARDI, Gisele; ROSA, Jussara Vaz. **Novo atlas geográfico do estudante**. São Paulo: FTD, 2005. p. 106.

Atividades

1. Compare esse mapa com o da página 71. Quais foram os três impérios que passaram por transformações políticas e territoriais após a Primeira Guerra Mundial? **Resposta: Os impérios russo, austro-húngaro e turco.**
2. Cite alguns países que surgiram no território do antigo Império Austro-Húngaro. **Resposta: Tchecoslováquia, Áustria, Hungria, Polônia.**
3. O que causou essa dissolução territorial? **Resposta: O fato de que os Impérios Centrais perderam a guerra.**

77

• Sobre as sanções impostas à Alemanha, compartilhe com os alunos as informações do texto a seguir.

[...]

No Tratado de Versalhes os termos impostos à Alemanha incluíam, além da indenização pelos prejuízos causados durante a guerra aos países da Tríplíce Entente (aliança entre Reino Unido, França e Império Russo), a perda de uma parte de seu território para nações

fronteiriças, de todas as colônias sobre os oceanos e sobre o continente africano. A Alemanha também ficou obrigada a renunciar a todos os seus grandes navios de carga e a entregar suas principais minas de carvão. Recursos financeiros e bens particulares e privados de cidadãos alemães em outros países foram confiscados, o que nunca havia sido feito em nenhum outro tratado internacional anterior. O Tratado de Versalhes obrigou a Alemanha a entrar no túnel do tempo e retroceder

ao tomar dela suas três principais fontes de riqueza: a indústria metalúrgica associada à exploração de ferro e do carvão, o comércio externo e o sistema de transporte.

[...]

PORTO, Rayssa; SILVA, Mirthis. Tratado de Versalhes: sanções para a paz? In: ENCONTRO INTERNACIONAL HISTÓRIA E PARCERIAS, 2. **Anais** [...]. Niterói, 2019. Disponível em: https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1570572708_ARQUIVO_35278e3dd24756a6c85c9331993c1d65.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

77

BNCC

• A análise do mapa contempla o trabalho com a **competência específica de Ciências Humanas 7**, ao contribuir para o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal dos alunos.

• O objetivo das atividades **1, 2 e 3** é levar os alunos a observar a divisão política do continente europeu antes e depois da Primeira Guerra, percebendo as modificações na sua conformação territorial. Eles poderão notar, por exemplo, que o antigo Império Austro-Húngaro foi dissolvido, dando lugar aos países Tchecoslováquia, Áustria, Hungria e Polônia. Da mesma forma, o Império Turco-Otomano e o antigo Império Russo passaram por transformações territoriais. Espera-se que os alunos sejam capazes de identificar, na atividade **3**, que as causas da dissolução territorial estavam ligadas à perda da Guerra pelos Impérios Centrais, que sofreram punições estabelecidas no Tratado de Versalhes.

• O trabalho com esta seção favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**, ao explorar o papel das mulheres na época da Primeira Guerra Mundial. Comente com os alunos que, em decorrência das condições impostas pela Guerra, ocorreu uma alteração nas dinâmicas sociais e familiares e também nos papéis sociais desempenhados pelas mulheres na Europa. Destaque que o recrutamento de grande quantidade de homens para as frentes de batalha resultou no aumento de mulheres de diferentes realidades e classes sociais trabalhando fora de casa. Enfatize que, apesar de ter contribuído para a emancipação feminina, esse cenário não pôs fim à desigualdade entre homens e mulheres, que ainda permeia a vida social e o mercado de trabalho.

• A questão proposta ao final da seção contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 2**, ao propor uma problematização que possibilita aos alunos refletir sobre a emancipação feminina e se posicionarem diante dessa questão no mundo contemporâneo.

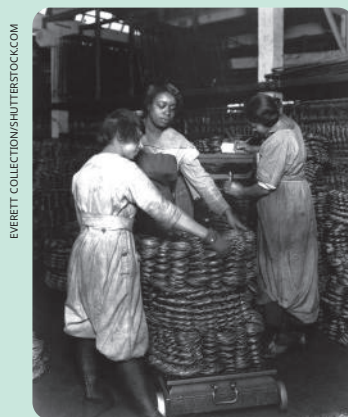
• A questão permite também ao aluno expressar suas opiniões e sentimentos com relação a si mesmo e aos outros, tendo em vista a compreensão e a valorização da diversidade de indivíduos e a promoção dos direitos humanos, sem discriminação. Essa abordagem contempla o trabalho com a **competência específica de Ciências Humanas 4**.

Hora do tema

As mulheres na Primeira Guerra Mundial

As mulheres que viviam nos países que participaram da guerra também sofreram as consequências do conflito. Com o deslocamento de grande número de homens para os campos de batalhas, muitas mulheres das classes média e alta tiveram de trabalhar fora de casa, assim como já faziam as mulheres pobres.

No campo, as mulheres ficaram responsáveis principalmente pela produção agrícola. Muitas das que viviam nas cidades, por sua vez, foram trabalhar no setor dos transportes, dirigindo ônibus e caminhões, e nas indústrias em geral. Também houve muitos casos de mulheres que foram para os campos de batalha atuar como combatentes, enfermeiras, motoristas de ambulância e escriturárias.



◀ Mulheres trabalhando em indústria bélica nos Estados Unidos, cerca de 1918.

Maria Bochkareva ▶
(1889-1920),
comandante do
batalhão russo
feminino que atuou
na guerra.



◀ Médica que trabalhou nos campos de batalha na Alemanha, cerca de 1918.

Mulher escrevendo ▶
uma carta para um
combatente ferido,
cerca de 1917.



78

• Sobre a mobilização de mulheres na Guerra, caso julgue pertinente, compartilhe com a turma o texto a seguir.

[...]

A esta frente de sofrimento, morte e risco acorrem não só enfermeiras e auxiliares mas, num amplo movimento de voluntariado, cientistas, escritoras, artistas, filantropas e mulheres que jamais haviam

trabalhado. Marie Curie cria com a sua filha Irene uma frota de vinte carros equipados com aparelhos de raios X – *les petits curies* – de importância vital nos tratamentos hospitalares, assumindo a direção dos serviços de radiologia. Voluntárias de outras nacionalidades surgem neste trabalho: [...] Winifred Holt, especialista na reabilitação da cegueira, cria instituições para os soldados cegos. As escocesas Mairi Chisholm, que tem 18 anos em 1914, e Elsie Knocker,

A emancipação feminina

Apesar das dificuldades e dos sofrimentos, a guerra propiciou às mulheres muitas conquistas que contribuíram para sua emancipação. Com o término dos conflitos e o retorno dos soldados para casa, muitas delas deixaram de trabalhar nos serviços considerados masculinos, porém conseguiram manter e ampliar muitas de suas conquistas. Além disso, depois da guerra, o voto feminino foi legalizado em vários países.

No entanto, essa melhoria de condições teve um alcance bastante limitado, pois não se ampliou às mulheres das classes sociais mais baixas.

Houve também uma expressiva mudança no comportamento feminino. As mulheres alcançaram liberdade para sair sozinhas e dirigir automóveis e motocicletas. Apesar dessas conquistas, grande parte das mulheres continuou responsável pelas tarefas domésticas, assumindo jornadas exaustivas fora de casa e em seus lares.



OUR-PLANET.BERLIN/IMAGEBROKER/FOTODARENA

◀ Mulher dirigindo um automóvel na Alemanha, por volta de 1920.



QUINTOVALBUM/FOTODARENA

◀ Mulheres dirigindo motocicletas na Austrália, por volta de 1920.

1. Converse com os colegas sobre a importância das mudanças no comportamento feminino no início do século XX. **Resposta nas orientações ao professor.**

- Aproveite a atividade 1 para enfatizar que as conquistas alcançadas contemplaram parte das mulheres, haja vista que mulheres de diferentes classes sociais, etnias e nacionalidades vivenciavam contextos bastante diferentes. Forneça alguns exemplos, como o fato de as pessoas afrodescendentes nos Estados Unidos só terem conquistado o direito ao voto a partir de 1965 ou, como no Brasil, apesar de o voto feminino ter sido permitido em 1932, era restrito a pessoas alfabetizadas, impedindo grande parte da população de ter acesso a esse direito.

- Complemente as informações desta seção comentando com os alunos que, além das mulheres, muitas crianças e adolescentes tiveram participação efetiva nos combates da Primeira Guerra Mundial. Da Inglaterra, saíram aproximadamente 250 mil meninos, atraídos pela propaganda que se fazia para o recrutamento de soldados.

Resposta

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que as mudanças de comportamento das mulheres, no início do século XX, contribuíram para o aumento da autonomia das mulheres, incluindo conquistas, como o direito ao voto, a profissionalização e a independência financeira.

futura baronesa de T'Serclaes, motociclistas de uma unidade volante de ambulâncias belga, asseguram, sozinhas, um posto de socorro numa aldeia próxima das trincheiras. [...] A escocesa Elsie Inglis, sufragista médica, fundadora da primeira maternidade no Reino Unido, totalmente gerida por mulheres, [...] exerce medicina na frente, morrendo na Sérvia em novembro de 1917. A aviadora Jeanne Pallier [...] organiza um serviço de evacuação e transporte dos feridos de

guerra para os hospitais. A escritora Gertrudes Stein manda vir dos Estados Unidos uma carrinha Ford que aprende a conduzir e constitui, com Alice Toklas, uma importante unidade de ambulâncias. [...]

NEVES, Helena. Mulheres na Primeira Guerra Mundial: mudança e permanências. **ResPublica: Revista Lusófona de Ciência Política, Segurança e Relações Internacionais**, Lisboa, n. 14, 2015. p. 76. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/9582>. Acesso em: 19 maio 2022.

• A abordagem do tema Revolução Russa contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI11**, possibilitando aos alunos contextualizar a situação do Império Russo no final do século XIX e início do século XX, o surgimento do Partido Operário Social-Democrata Russo, as revoltas populares e os desdobramentos da Revolução e seu significado histórico.

• A análise do depoimento de Philip Clark contempla a **competência específica de História 4**, ao permitir aos alunos identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos históricos com relação a determinado contexto.

• Caso considere pertinente, utilize o texto a seguir para contextualizar a situação dos camponeses na Rússia czarista.

[...]

O camponês russo, o “crístão”, como definia a si mesmo, era, ao mesmo tempo, o custódio fundamental das tradições russas e o maior interessado numa mudança radical. Suas condições materiais, jurídicas e morais, eram incomparáveis mesmo às dos mais pobres trabalhadores rurais europeus, preso como ainda era a uma servidão medieval, podendo ser vendido junto com a terra que cultivava. Faminto na maior parte do ano, compensava a falta de nutrimento sólido com abundantes libações de vodca [...] Quem conhece os extremos não pode se contentar somente em viver. Assim, bastava a lembrança daquela geada fora de época que os havia privado de alimentos, para que estes pacíficos campônios tomassem nas mãos suas ferramentas e as transformassem em armas, para atacar a residência rural do patrão, que voltava da Corte ou do seu palácio em Moscou. [...]

BENEDINI, Giuseppe Federico. A Rússia Czarista e as origens da Revolução: um ensaio. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, n. 19, mar./abr. 2015.



A Rússia czarista

Até a segunda metade do século XIX, a sociedade russa era essencialmente agrária. O país era governado por um regime centralizado na figura do czar. Mais de 80% da população era formada por camponeses pobres, sujeitos à fome, à pobreza e ao analfabetismo.

Somente no fim do século XIX iniciou-se o desenvolvimento industrial no Império Russo. Assim, camponeses foram atraídos para as cidades, formando uma camada de operários que recebiam baixos salários. Enquanto isso, a burguesia industrial enriquecia, tornando mais evidentes as desigualdades sociais no país.

Atividades

1. Observe a pintura e leia o depoimento de um operário russo, ambos do século XIX.

Fonte A



REPRODUÇÃO/MUSEU ESTRELA, RUSSO, SÃO PETERSBURGO, RÚSSIA

Retrato das irmãs Shishmareva, de Karl Bryullov.
Óleo sobre tela, 284 cm × 213 cm, 1839.

- Agora, escreva no caderno um texto sobre o que as fontes **A** e **B** indicam sobre a sociedade russa no século XIX. **Resposta nas orientações ao professor.**

Fonte B

“Não podemos nos instruir porque não há escolas, e desde crianças devemos trabalhar além de nossas forças por um salário miserável. Nós nos vendemos aos capitalistas por um pedaço de pão preto; os guardas nos agredem a socos e cacetadas para nos habituar à dureza do trabalho. Somos mal alimentados, sufocamos com o ar poluído e até dormimos no chão, atormentados pelos vermes”.

CLARK, Philip. **A Revolução Russa**. 4. ed. Tradução: Jayme Brener. São Paulo: Ática, 1995. p. 4. (Guerras que Mudaram o Mundo).

80

p. 5. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tempo/article/view/3894>. Acesso em: 19 maio 2022.

Resposta

- A proposta da atividade **1**, por meio da análise de fontes imagética e textual, possibilita o exercício do pensamento histórico ancorado no método científico. Incentive os alunos a identificar elementos que possam ser utilizados como base para a construção do texto, como o luxo apresentado na imagem e a descrição do contexto de vida difícil no texto.

1. Espera-se que os alunos problematizem as desigualdades sociais presentes na sociedade, em que a aristocracia detinha poder e acumulava riquezas e luxos, enquanto os camponeses viviam em situações precárias de vida e trabalho.

Bolcheviques e mencheviques

Os contrastes entre ricos e pobres propiciaram a difusão de ideologias como o socialismo, inspirado nas ideias de Karl Marx. Assim, no início do século XX, foram criados partidos de oposição ao czar Nicolau II. O principal deles era o Partido Operário Social-Democrata Russo (POSDR). Em 1903, por causa de divergências ideológicas, os membros desse partido dividiram-se entre bolcheviques (maioria) e mencheviques (minoria).

Os **bolcheviques**, liderados por Vladimir Ilitch Ulianov, mais conhecido como Lênin, defendiam mudanças radicais no Estado russo, a derrubada do czar, o estabelecimento do socialismo por meio de uma revolução feita pelo proletariado e a expropriação das propriedades privadas.

Os **mencheviques**, liderados por Georgi Plekhanov e Yuli Martov, acreditavam em reformas graduais feitas sob a liderança da burguesia russa e na implantação de um regime democrático antes de atingir o socialismo.

O Domingo Sangrento

No dia 22 de janeiro de 1905, trabalhadores russos organizaram uma manifestação pacífica para reivindicar melhores salários e a redução da jornada de trabalho. O czar, no entanto, ordenou que os guardas imperiais reprimissem os manifestantes, matando centenas de homens, mulheres e crianças.

Esse episódio, conhecido como **Domingo Sangrento**, marcou o início de uma série de outras revoltas contra o autoritarismo do czar.

Para se organizar e lutar por melhorias, os trabalhadores criaram os sovietes, conselhos democráticos formados por delegados eleitos por operários, camponeses e soldados, que conferiram maior representação política à população russa.

Charge sobre o Domingo Sangrento, publicada na revista italiana *L'Asino*, 1905.



81

- Comente com os alunos que o calendário vigente na Rússia até o ano de 1918 era o calendário juliano, que apresentava uma diferença de 13 dias de atraso em relação ao calendário gregoriano, que atualmente é utilizado na maioria dos países. As datas referentes à Revolução Russa, portanto, estão consoantes ao calendário juliano.

- Oriente os alunos a observar os personagens apresentados na charge e a situação das pessoas. Ressalte a figura do imperador Nicolau II, sentado no trono de frente para um oficial que lhe presta continência e segura uma espada suja de sangue. Destaque que a cavalaria aparece a postos ao fundo da imagem e, em contraste à postura dos oficiais, a população foi representada por corpos espalhados pelo chão, criando uma forte imagem de massacre, o que é reforçado pela ausência de armas entre os civis.

- Sobre as diferenças entre bolcheviques e mencheviques, leia o texto a seguir.

[...]

Para os mencheviques a revolução burguesa deveria propulsionar o capitalismo na Rússia com a criação de um Estado democrático liberal, no qual houvesse liberdade de organização política e cultural. A burguesia, com respaldo da pequena burguesia, deveria dirigir o processo e configurar as novas insti-

tuições. A classe operária, por sua vez, deveria apoiar a burguesia com eventuais acordos com os liberais, mas não participar de eventual governo provisório de coalizão. [...]

Os bolcheviques entendiam que [...] na particularidade do desenvolvimento do capitalismo na Rússia, o processo revolucionário deveria ser conduzido pelo proletariado industrial e não pela burguesia, desde que essa era estruturalmente frágil por ter nascido por influxo do Estado absolutista e contar com

restrita base de sustentação de massa, o que a levaria a alguma forma de acordo com a nobreza e o regime czarista.

[...]

DEL ROIO, Marcos. Lênin: do ano revolucionário à cisão do POSDR (1905-1911). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 2, out. 2020. p. 135-136. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38677/23150>. Acesso em: 19 maio 2022.



O fim do czarismo na Rússia

- Aproveite para relacionar a crescente insatisfação popular com o conteúdo sobre a Primeira Guerra Mundial, retomando as discussões a respeito dos impactos materiais e psicológicos sobre as populações civis dos países integrantes do conflito.

- Caso julgue conveniente, auxilie os alunos na análise da notícia, fornecendo-lhes a seguinte tradução para a manchete que aparece em francês: “o filho do czar não está morto”. Explique que essa afirmação está vinculada ao fato de que os corpos dos membros da família real russa, executada pelos bolcheviques em 1918, foram encontrados anos depois, o que gerou uma série de especulações com relação a possíveis sobreviventes. Foi apenas em 1979 que um grupo de arqueólogos encontrou os restos mortais da família Romanov, próximo ao local da execução. Em 1991, os ossos foram exumados e comprovou-se que se tratava da família real. Por fim, os restos mortais da princesa Maria e do príncipe Alexei foram encontrados em 2007, encerrando as buscas pela família real.

Após enfrentar os levantes populares, o czar promoveu algumas reformas buscando restabelecer seu prestígio, permitir a representação política e se manter no poder. Assim, ele criou a Duma, um parlamento formado por deputados eleitos que auxiliavam nas decisões políticas, e legalizou os sindicatos de trabalhadores.

O envolvimento da Rússia na Primeira Guerra Mundial e o expressivo número de perdas humanas em seu exército aumentou ainda mais a oposição popular ao governo do czar.

A situação de pobreza da população aumentou, uma vez que toda a economia estava voltada para despesas de guerra. No rigoroso inverno de 1917, uma onda de fome assolou a Rússia. A população organizou, então, várias greves, saqueou lojas e depredou tribunais e delegacias. Nem mesmo os soldados reagiram contra a população, pois apoiavam os revoltosos. Sem ter como retomar o controle da situação, o czar Nicolau II foi obrigado a abdicar. Ele e sua família foram enviados para a Sibéria para trabalhar na construção de uma ferrovia. Porém, toda a família foi executada.



Execução da família imperial russa representada no jornal francês **Le Petit Journal**, 1926.

O governo provisório

O regime czarista deu lugar a um governo provisório de características liberais, sob o comando do príncipe George Lvov, e mais tarde de Alexander Kerensky, de orientação socialista moderada. Foram feitas reformas importantes, como a regularização da jornada de oito horas de trabalho, e garantidos os direitos de liberdade de imprensa e de organização política.

No entanto, nesse período, a Rússia continuou engajada na Primeira Guerra Mundial e a maioria da população continuava em situação de miséria. Com isso, o Partido Bolchevique organizou a oposição contra o governo provisório.



A insurreição bolchevique

O governo provisório não conseguia conter a revolta popular. Os camponeses já estavam fazendo a reforma agrária na prática, ocupando as terras dos nobres e da Igreja ortodoxa. Nas cidades, a agitação dos operários era intensa, principalmente no soviete de Petrogrado, organizado pelos bolcheviques.

Em uma demonstração de que estavam em condições de tomar o poder, Lênin e Trotsky, os principais líderes bolcheviques, articularam uma insurreição, que teve início em outubro de 1917. Contando com tropas de trabalhadores armados, além das unidades militares que guarneciam Petrogrado, os revolucionários não tiveram dificuldades em tomar os principais pontos da capital e depor o governo provisório.

O governo dos bolcheviques

Uma das primeiras medidas adotadas pelo governo bolchevique, liderado por Lênin, foi a retirada da Rússia da guerra e a **estatização** das terras, das indústrias, dos bancos e da marinha mercante. Foram criados tribunais revolucionários formados por cortes populares, em substituição às antigas instituições judiciárias.

Os bens da Igreja foram confiscados e o ensino religioso nas escolas foi abolido. As terras desapropriadas foram entregues às comunas agrícolas para serem distribuídas aos camponeses de acordo com as necessidades e a capacidade de trabalho das famílias. As fábricas deveriam ser autogeridas pelos operários.

Logo que assumiram o poder, os bolcheviques determinaram a adoção do regime de partido único, e o Partido Bolchevique passou a se chamar Partido Comunista. Em 1922, com a intenção de englobar as demais repúblicas anexadas à Rússia, foi criada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

Estatizar: colocar sob o domínio do Estado.

Propaganda que representa Lênin varrendo do mundo imperadores, capitalistas e religiosos, 1920.



PICTURES FROM HISTORY/ANG-IMAGES/ALBUM/FOTORENA/COLEÇÃO PARTICULAR

83

• Sobre a formação da URSS, comente com os alunos que a instalação do regime socialista influenciou muitos países próximos geograficamente à Rússia. Alguns deles haviam passado por situações semelhantes de guerra e fome. Em razão disso, a Rússia conseguiu expandir a ideologia socialista a essas áreas, dando origem à URSS em 1922. A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas era formada por 15 estados do Leste Europeu e da Ásia, respectivamente Lituânia, Letônia, Estônia, Bielorrússia, Ucrânia, Moldávia, Geórgia, Azerbaijão, Armênia, Rússia, Cazaquistão, Turcomenistão, Uzbequistão, Quirguistão e Tadjiquistão. A URSS se dissolveu em 1991.

• Sobre as principais diferenças entre **socialismo** e **comunismo**, leia o texto a seguir.

[...]

É importante ressaltar que o conceito de Comunismo difere do de Socialismo, [...]. Os termos *Socialismo* e *Comunismo*, durante a segunda metade do século XIX, eram usados indiscriminadamente como referência à luta da classe trabalhadora. [...] Mas foi somente em 1917, quando foi criada a Terceira Internacional Comunista, que [o] afastamento [entre os dois termos] se consolidou: nesse momento, os partidos definidos como comunistas se engajaram na ação revolucionária de derrubada violenta do Capitalismo, enquanto o Socialismo passou a ser entendido como um movimento constitucional e mais pacífico de reformas progressivas. Por outro lado, Lênin defendia

que o Socialismo era uma fase de transição que conduziria a sociedade capitalista ao Comunismo propriamente dito. Nesse sentido, o Socialismo seria uma primeira fase de domínio das classes trabalhadoras, quando estas tomariam o poder e imporiam a Ditadura do Proletariado, mas onde ainda haveria

divisão de classes. O Comunismo, por sua vez, seria a fase posterior, aperfeiçoada, em que as classes sociais deixariam de existir, e com elas, a dominação do homem sobre o homem. [...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 71.

• A atividade 1 permite aos alunos realizar uma análise de fonte histórica, buscando elementos que caracterizem as intenções da propaganda do governo de Lênin. No item a, ressalte a união e organização das mulheres, destacando que uma das mulheres da primeira fila empunha uma foice. Comente que a foice e o martelo foram símbolos da bandeira soviética, sendo a foice associada ao trabalho rural e o martelo, à indústria. No item b, comente com os alunos como a postura das camponesas, olhando à frente e de cabeça erguida, promove uma ideia de orgulho nacional e futuro. Além disso, o fato de as camponesas caminharem sobre um globo terrestre pode indicar a intenção de demonstrar o poder do regime soviético. Por fim, discuta com os alunos as possíveis intenções na escolha de representar mulheres camponesas no cartaz.

• Para mais informações sobre a arte soviética, acesse os artigos a seguir.

> NAPOLITANO, Marcos. Arte e revolução: entre o artesanato dos sonhos e a engenharia das almas (1917-1968). **Revista de Sociologia e Política**, n. 8, p. 7-20, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39315>. Acesso em: 19 maio 2022.

> DOBRENKO, Evgeny. A cultura soviética entre a revolução e o stalinismo. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 31, n. 91, p. 25-39, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yPjrxSGWGNqXGZ3QChkndd/>. Acesso em: 19 maio 2022.

A guerra civil

1. a) Resposta: O cartaz representa mulheres camponesas empunhando faixas vermelhas e marchando sobre o globo terrestre.

Depois que a Rússia se retirou da guerra, os grupos anticomunistas russos organizaram-se e formaram uma coalizão para derrubar o regime socialista implantado pelos bolcheviques. Dessa coalizão participaram antigos oficiais fiéis ao czarismo, grupos liberais, mencheviques e os socialistas que estavam descontentes com o poder concentrado pelo Partido Comunista. Além disso, os grupos anticomunistas receberam o reforço de tropas e apoio material dos países capitalistas, como França, Inglaterra, Estados Unidos e Japão.

Para defender a continuidade da revolução, Trotsky foi escolhido para recrutar e comandar o **Exército Vermelho**. Trotsky se viu em dificuldades para montar às pressas um exército capaz de resistir ao **Exército Branco**, como ficaram conhecidas as forças de oposição. Para isso, estabeleceu o serviço militar obrigatório e recrutou oficiais e soldados do antigo exército czarista. Rapidamente, Trotsky formou um exército de 3 milhões de homens, treinados sob uma rígida disciplina e motivados por uma intensa propaganda comunista.

Durante a guerra civil, que durou de 1918 a 1920, foi implantado o **comunismo de guerra**. Nesse período, a estatização da economia foi levada ao extremo, com a proibição de qualquer iniciativa privada.

1. b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o governo de Lênin produziu esse cartaz como forma de propaganda de seu regime político, ao representar mulheres camponesas unidas em posição ativa.

Atividades

1. Analise a imagem e responda às questões a seguir.
 - a) Faça uma descrição desse cartaz de propaganda.
 - b) Em sua opinião, com qual intenção o governo de Lênin produziu esse cartaz?

Cartaz de propaganda da época do governo de Lênin, cerca de 1920.



AGE FOTOSTOCKEASYPHUMBU DE HISTORIA CONTEMPORANEA, PARIS, FRANÇA

O fim da guerra civil e a Nova Política Econômica

Mediante esforços que custaram a vida de milhares de pessoas, o Exército Vermelho venceu as forças contrarrevolucionárias no fim de 1920, expulsando-as do país. Com o término da guerra civil e da política do comunismo de guerra, a necessidade de recuperar o país, arrasado pelo conflito, impulsionou o Partido Comunista a adotar a Nova Política Econômica (NEP).

Iniciada em 1921, essa política era defendida por Lênin como um recuo estratégico para implementar medidas capitalistas e, em seguida, avançar ainda mais no fortalecimento do socialismo. Os camponeses passaram a pagar um imposto em produtos, o que lhes permitiu a venda do excedente e a obtenção de lucro. Além disso, o Estado soviético autorizou que a iniciativa privada controlasse pequenos setores do comércio e da indústria, mantendo sob a autoridade estatal as grandes indústrias pesadas e áreas estratégicas e mais rentáveis.

A morte de Lênin e a ditadura stalinista

Após a morte de Lênin, em 1924, teve início uma disputa pelo poder entre Stálin, então secretário-geral do Partido Comunista, e Trotsky, o comissário do povo para a guerra e líder do Exército Vermelho.

A disputa entre Trotsky e Stálin espelhava também uma disputa entre dois projetos de revolução socialista. Enquanto Stálin defendia o fortalecimento do socialismo na Rússia, para depois levá-lo a outras nações, Trotsky era partidário da “revolução permanente”, pois acreditava que o socialismo russo dificilmente venceria sozinho a concorrência capitalista, sendo necessário tornar mundial o movimento revolucionário.

Stálin ganhou a disputa, expulsando Trotsky do país. Teve início então a **ditadura stalinista**, marcada pela rigorosa censura à imprensa e pelo rígido controle da sociedade.

Jovem observa um monumento em memória às vítimas da ditadura stalinista. Moscou, Rússia, 2017. >



85

- Caso julgue conveniente e queira complementar o estudo sobre a ditadura stalinista, apresente aos alunos as seguintes informações.

Durante o governo de Stálin (1924-1953) foi totalmente suprimida a liberdade de expressão e de organização dos trabalhadores. Cientistas, historiadores, artistas e escritores eram obrigados a seguir a linha oficial do partido. Quem discordasse era punido com dureza.

Paciente e metodicamente, Stálin foi eliminando os que se opuseram aos seus planos. Na metade dos anos 1930, ele iniciou uma série de grandes expurgos no PC [Partido Comunista]. Velhos líderes comunistas [...] que poderiam ameaçar o poder do “Guia Genial dos Povos” (como Stálin gostava de ser chamado) eram torturados e levados a julgamentos falsos, onde “confessavam” sua “traição”. As vítimas eram então executadas ou conduzidas a campos de trabalho forçado.

Ninguém estava a salvo; nem os velhos camaradas de Lênin. Mais de 7 milhões de pessoas foram presas durante a era Stálin. E pelo menos 1 milhão delas executadas.

Lênin e seus companheiros construíram o primeiro Estado socialista do mundo, mas seus sucessores governaram pela tirania. [...]

CLARK, Philip. **A Revolução Russa**. 4. ed. Tradução: Jayme Brener. São Paulo: Ática, 1995. p. 27-28. (Guerras que Mudaram o Mundo).

• O tema desta seção contempla a **competência geral 3**, ao apresentar a arte de vanguarda dentro do contexto do início do século XX. Ao trabalhar com as significações presentes nas expressões da vanguarda artística, a abordagem permite aos alunos tanto conhecer e valorizar as diversas produções artísticas quanto identificar mudanças e permanências relacionadas à sua criação.

Sugestão de atividade

Análise de imagem

Para expandir o conteúdo apresentado na seção, selecione uma obra de arte relacionada ao movimento cubista e apresente-a aos alunos. O objetivo é levá-los a analisar o material selecionado, tendo como base seus conhecimentos a respeito do tema e do estudo realizado nesta seção. Uma sugestão é a pintura **As senhoritas de Avignon**. Trata-se de um óleo sobre tela produzido pelo pintor espanhol Pablo Ruiz Picasso, entre os anos de 1906 e 1907. A obra se encontra atualmente no Museu de Arte Moderna de Nova York e é considerada um marco na arte ocidental. Nessa pintura, Picasso rompeu com padrões estéticos de beleza da época e iniciou um movimento artístico que viria a ser denominado cubismo. Ao realizar a análise com os alunos, chame a atenção para as características desse movimento que podem ser percebidas na pintura de Picasso, como a incorporação de formas geométricas como partes constitutivas na representação de figuras humanas e dos demais objetos pintados.



Dialogando com...

Arte

A arte de vanguarda

Alguns anos antes da Grande Guerra, muitos artistas europeus estavam apreensivos em relação ao futuro da sociedade europeia e passaram a criticar as regras artísticas tradicionais ensinadas nas escolas de belas-artes.

Esses artistas acreditavam que a obra de arte deveria expressar sua visão de mundo, sem se limitar a representar os objetos exatamente como eles se apresentavam na natureza. Essa maneira de entender a composição artística foi chamada **arte de vanguarda**, pois eram produções que rompiam com a arte tradicional e, por isso, dizia-se que esses artistas estavam à frente de seu tempo.

A arte de vanguarda influenciou vários campos artísticos, como literatura, música e pintura. Entre os pintores vanguardistas estavam o francês Henri Matisse (1869-1954) e o norueguês Edvard Munch (1863-1944). Em uma de suas pinturas mais conhecidas, **O grito**, Munch procurou expressar sua ansiedade e seu pessimismo diante do mundo e do futuro.

O grito, de Edvard Munch. >
Óleo sobre têmpera,
91 cm x 73,5 cm, 1893.



REPRODUÇÃO GALERIA NACIONAL DA NORUEGA, OSLO

2. Resposta: O artista buscou expressar ansiedade e pessimismo, temas recorrentes em algumas pinturas no contexto anterior à Primeira Guerra Mundial.

Agora, responda às questões a seguir.

1. O que caracteriza a arte de vanguarda?
2. Qual era a intenção do autor ao realizar esta representação artística?
3. Em sua opinião, que elementos do quadro indicam sensações de pessimismo e ansiedade?

Resposta: Essas sensações são despertadas por meio de alguns elementos da imagem, como a expressão facial do personagem, os olhos arregalados, as mãos no rosto em sinal de preocupação e a boca aberta.

86

- Na atividade **1**, espera-se que os alunos apontem o rompimento com representações tradicionais na arte. Comente que o desenvolvimento da fotografia e o surgimento do cinema, no século XIX, contribuíram para os questionamentos sobre a função da arte, resultando em experimentações e no surgimento dos movimentos de vanguarda. Nas atividades **2** e **3**, destaque o uso da estilização e do não realismo pelo artista, que dá mais destaque à representação dos sentimentos do que à reprodução da cena.

Atividades

1. Resposta: O crescimento industrial provocou crises de superprodução, o que tornava necessária a busca de novos mercados consumidores para os produtos dos países industrializados. Além disso, a necessidade de garantir fontes de matérias-primas levou as principais potências europeias a disputar novos territórios coloniais. Essa disputa deu origem à Primeira Guerra Mundial.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Explique a relação entre os conflitos imperialistas e a Primeira Guerra Mundial.
2. Relacione o militarismo e o sentimento nacionalista à eclosão da Primeira Guerra Mundial.
3. Explique o que foi o Tratado de Versalhes. Cite alguns termos desse tratado.
4. Como a Primeira Guerra Mundial influenciou a conquista de direitos das mulheres? Explique. **Respostas das questões 4 a 6 nas orientações ao professor.**
5. Quem eram os bolcheviques? E os mencheviques?
6. O que eram os soviets?
7. Analise as imagens a seguir e responda às questões.

2. Resposta: O sentimento nacionalista se manifestou por meio da formação de alianças, que comprometeram muitas potências entre si por meio de tratados que pressupunham apoio em caso de conflitos. O nacionalismo também reforçou as políticas militaristas, principalmente na questão da proteção de fronteiras e dos territórios coloniais.

Fonte A

JAMES MONTGOMERY FLAGG/EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK.COM/COLEÇÃO PARTICULAR



“Acorde, América! Civilização chama cada homem, mulher e criança!”.

Cartaz estadunidense, 1917.

Fonte B

DOUGLAS VOLK/VICTORIAN TRADITIONS/SHUTTERSTOCK.COM/COLEÇÃO PARTICULAR



Cartaz estadunidense com uma alegoria dos Estados Unidos protegendo os países oprimidos na guerra, 1918.

3. Resposta: Foi um acordo que estabeleceu a reorganização política e econômica da Europa. Entre os termos desse tratado destaca-se a dura penalidade sofrida pela Alemanha, além da criação da Liga das Nações.

- a) Qual é a mensagem que as fontes A e B procuraram transmitir? **Respostas nas orientações ao professor.**
- b) De acordo com os conteúdos estudados no capítulo, qual foi o motivo da entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial?
- c) Em sua opinião, por que os Estados Unidos produziram cartazes com esse tipo de conteúdo? **Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que os Estados Unidos procuravam passar uma mensagem que justificasse a entrada no país na guerra e o recrutamento de sua população em prol da civilização e da proteção aos oprimidos.** 87

BNCC

• As atividades contemplam as habilidades **EF09HI10** e **EF09HI11**, instigando os alunos a identificar acontecimentos e processos relacionados à Primeira Guerra Mundial e à Revolução Russa.

• As atividades **1 a 6** podem ser utilizadas para retomar os conteúdos, auxiliando os alunos que têm apresentado dificuldades ao longo do desenvolvimento dos temas estudados. Aproveite-as também para **avaliar o aprendizado** dos alunos em relação ao que foi estudado nas páginas anteriores.

• A atividade **7** possibilita a compreensão do contexto de entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra Mundial com base na análise das fontes históricas **A** e **B**. Auxilie os alunos no estudo das imagens, destacando elementos, como a presença da bandeira estadunidense e a representação do país como uma mulher branca que precisa despertar para os acontecimentos no mundo e que protege os oprimidos.

Respostas

4. As mulheres tiveram a oportunidade de vivenciar experiências que ampliaram a participação delas nos espaços públicos. Elas exerceram papéis antes exclusivos dos homens, trabalhando nas indústrias e no setor de transporte. Em muitos países, elas puderam adquirir maior independência financeira. Além disso, logo depois da Guerra, o voto feminino foi legalizado em vários países.

5. Os bolcheviques defendiam mudanças radicais no Estado russo, a derrubada do czar e o estabelecimento do socialismo por meio de uma revolução feita pelo proletariado. Os mencheviques acreditavam em reformas graduais feitas sob a liderança da burguesia e na implantação de um regime democrático antes de atingir o socialismo.

6. Eram conselhos formados por delegados eleitos por operários, camponeses e soldados, que conferiram maior representação

política à população.

7. a) A fonte **A** procurou transmitir a mensagem de que os Estados Unidos estavam “dormindo” e precisavam acordar para entrar na Guerra. A fonte **B** procurou transmitir a mensagem de que os Estados Unidos estariam protegendo os países oprimidos na Guerra.

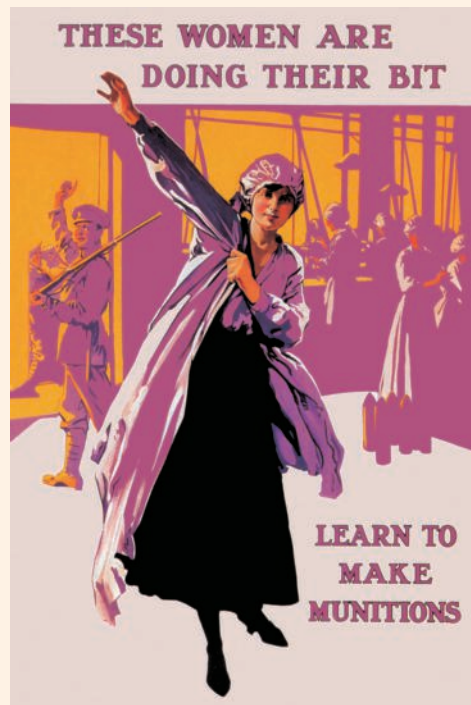
b) Os Estados Unidos entraram na Guerra por questões comerciais, pois seus navios mercantes foram atacados pelos alemães.

• A atividade **8** permite aprofundar a discussão sobre as transformações sociais ocorridas na Europa com a Primeira Guerra Mundial. Os itens **a** e **b** dão continuidade ao trabalho de análise de fontes iconográficas. Ressalte como a produção de propaganda foi utilizada no contexto da Primeira Guerra Mundial e como esses documentos possibilitam a compreensão do contexto em que foram produzidos, ao mesmo tempo que permitem analisar as intenções dos governos na confecção desses materiais. Os itens **c**, **d** e **e** ampliam o debate sobre as diferentes funções atribuídas a homens e mulheres durante o conflito armado, destacando o dever masculino nas frentes de batalha enquanto as mulheres se dedicavam à produção de diversos artefatos, incluindo armamentos.

• O texto da atividade **9** apresenta a possibilidade de um estudo de caso sobre a veterana militar russa Maria Bochkareva. Incentive os alunos a ler o trecho, observar a fotografia e retomar os conteúdos da seção **Hora do tema**.

8. Observe a imagem a seguir.

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES, INGLATERRA



8. b) Resposta: Uma mulher se vestindo para o trabalho e um soldado partindo para a guerra.

◀ Cartaz inglês de cerca de 1915 que afirma: “Essas mulheres estão fazendo a parte delas. Aprenda a fazer munições”.

8. a) Resposta: Esse cartaz publicitário inglês mostra, em primeiro plano, uma mulher vestindo um uniforme de trabalho. Em segundo plano, há algumas mulheres operárias e um soldado carregando um armamento.

- Descreva a imagem.
- Quem são os personagens que aparecem na imagem?
- O que essa imagem revela sobre o cotidiano de muitos homens e muitas mulheres durante a Primeira Guerra Mundial?
- Explique com qual objetivo esse cartaz foi produzido.
- Por que o trabalho feminino foi importante durante a Primeira Guerra Mundial?

Respostas nas **orientações ao professor**.

9. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

Por um breve período de sua vida, Bochkareva foi uma sensação internacional: uma veterana militar da Rússia cuja dedicação aos esforços de guerra atraiu a atenção de políticos russos, líderes mundiais, jornalistas e proeminentes ativistas dos direitos das mulheres. Ela se encontrou com o presidente Woodrow Wilson, o rei George V da Inglaterra e sufragistas como Emmeline Pankhurst. [...]

GOODRIDGE, Elisabeth. Overlooked no more: Maria Bochkareva, who led women into battle in WWI. *The New York Times*, 25 abr. 2018. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2018/04/25/obituaries/overlooked-maria-bochkareva.html>. Acesso em: 10 mar. 2022. (Tradução nossa).



EVERETT COLLECTION/FOTOREINA

◀ Maria Bochkareva e Emmeline Pankhurst. São Petersburgo, Rússia, 1917.

88

Respostas

- 8. c)** O fato de muitos homens terem sido levados a combater nas frentes de batalha obrigou as mulheres a ocupar papéis profissionais antes exercidos exclusivamente por eles. No caso desse cartaz, uma mulher exerce seu esforço de guerra e se prepara para o trabalho em uma fábrica de munições.
- d)** Esse cartaz foi produzido para incentivar as mu-

lheres a se engajarem na causa da guerra por meio de seu trabalho.

e) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam a importância do trabalho exercido pelas mulheres durante a Primeira Guerra Mundial, citando os tipos de trabalho que elas exerceram e as condições que criaram para a conquista de direitos.

- a) Quem foram Maria Bochkareva e Emmeline Pankhurst? Se necessário, retome os conteúdos já estudados nos capítulos anteriores para responder a essa questão. **Respostas nas orientações ao professor.**
- b) De acordo com o texto, por que Bochkareva e Pankhurst se conheceram?
- c) Em sua opinião, qual é a importância dessas duas mulheres para a conquista de direitos femininos? **Resposta: Bochkareva e Pankhurst lutaram pelas causas femininas, contribuindo para a emancipação das mulheres no início do século XX.**

Organizando o aprendizado

Comentários nas **orientações ao professor.**

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em dupla com um colega. Nesta atividade, vocês vão fazer um debate escrito sobre o conteúdo estudado. Para isso, sigam as instruções.

A. Anotem o número das questões a seguir em pequenos pedaços de papel.

1. Qual é a relação do imperialismo, da expansão do capitalismo industrial e dos nacionalismos com o início da Primeira Guerra Mundial?
2. Quais foram os impactos da Primeira Guerra Mundial na Europa?
3. Quais foram os impactos da Primeira Guerra Mundial no trabalho e na emancipação feminina?
4. Quais foram as razões da crescente desigualdade social na Rússia czarista?
5. Como se deu o processo de implantação do socialismo na Rússia?

B. Sorteiem uma pessoa para iniciar. Um integrante deverá sortear uma pergunta e o outro deverá respondê-la em uma folha de papel sulfite sem consultar o livro didático ou outras anotações. O tempo para responder será marcado pelo integrante que fez a pergunta, podendo ser de 3 a 5 minutos.

C. Em seguida, o integrante que fez a pergunta terá de 3 a 5 minutos para escrever uma réplica à resposta, anotando na mesma folha as informações que não tenham sido contempladas pela primeira resposta.

D. Repitam o processo invertendo os papéis até que todas as perguntas tenham sido respondidas. Ao final, apresentem a atividade ao professor.

89

- A atividade **9** permite aos alunos exercitar a interpretação de texto e a capacidade de **argumentação**, principalmente por meio da discussão realizada em sala de aula a respeito da conquista de direitos femininos no início do século XX.

- Para a realização da seção **Organizando o aprendizado**, utilize a metodologia **quick writing** (escrita rápida). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**. Antes de iniciar a atividade, faça uma simulação da dinâmica do debate para que a proposta fique evidente para todas as duplas. Combine previamente com a turma o tempo necessário para responder a cada questão. Caso a escola não disponha de cronômetros ou relógios para cada dupla, o professor pode assumir o papel de mediador, marcando o tempo para todas as duplas, simultaneamente. Ao ler as respostas, verifique se as réplicas não apresentam informações repetidas da resposta ou informações incompatíveis com a pergunta.

Respostas

9. a) Maria Bochkareva foi a comandante de um batalhão russo feminino que atuou na Primeira Guerra Mundial. Emmeline Pankhurst foi a líder do movimento feminista inglês das *suffragettes*.

b) Porque Bochkareva era uma sensação internacional e atraiu a atenção de proeminentes ativistas dos direitos das mulheres, como Pankhurst.

Objetivos do capítulo

- Conhecer os contextos históricos europeu e estadunidense após o fim da Primeira Guerra Mundial.
- Perceber que, com o fim da guerra, os Estados Unidos despontaram como grande potência econômica mundial.
- Analisar aspectos da sociedade estadunidense na década de 1920.
- Compreender os principais aspectos envolvendo a crise capitalista de 1929.
- Estudar a ascensão do fascismo e do nazismo na Itália e na Alemanha, respectivamente.

Justificativas

Os assuntos tratados neste capítulo colaboram para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI10** ao possibilitarem aos alunos compreender as dinâmicas do capitalismo e os conflitos mundiais. Além disso, trabalham com a habilidade **EF09HI12** ao relacionarem a crise capitalista de 1929 às suas consequências em âmbito mundial. Também desenvolvem a habilidade **EF09HI13**, uma vez que os alunos analisarão o contexto de surgimento e consolidação do fascismo e do nazismo.



CAPÍTULO

4

O período Entreguerras



PETER NEWARK AMERICAN PICTURES/BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX

A.

Pessoas desabrigadas formam fila para receber doações de mantimentos em frente a *outdoor* exaltando o "modo de vida americano". No *outdoor*, os dizeres: "O mais alto padrão de vida do mundo", "Não há nenhum modo de vida como o modo de vida americano". Louisville, EUA, 1937.

90

Ao término da Primeira Guerra Mundial, a Europa estava destruída, enquanto os Estados Unidos começavam a ocupar uma posição de destaque na economia mundial. No entanto, ao longo da década de 1920 ocorreram crises financeiras, aumento da intolerância nas sociedades liberais, além do fortalecimento de regimes políticos totalitários. Neste capítulo, vamos estudar a situação de diversos países no período conhecido como Entreguerras, que começa com o término da Primeira Guerra e se encerra com o início da Segunda Guerra Mundial.

B.

[...]

Os italianos e os alemães consideravam-se com direito de assentar-se no mais alto degrau da escadaria em que eles próprios dispunham os povos. Sentiam-se, porém, impedidos de tomar os seus lugares pela oposição de outros europeus, principalmente os franceses e os britânicos. A eles, a Alemanha imputava os castigos e as humilhações que lhe foram impostos pelo Tratado de Versalhes, e a Itália atribuía o não haver obtido as compensações territoriais que merecia, como aliada dos vencedores em 1918. [...]

SILVA, Alberto da Costa e. Mussolini, Trótsky, minha avó e eu. In: MUSSOLINI, Benito; TRÓTSKY, Leon. **Fascismo**. Tradução: Regina Lyra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. p. 6.



EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK.COM

C.

Nazistas promovem boicote às atividades comerciais e aos serviços administrados por judeus. No cartaz, aparecem os dizeres: "Alemães, defendam-se! Não comprem de judeus". Berlim, Alemanha, 1933.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Alguns historiadores avaliam o período Entreguerras como sendo marcado por uma série de crises: crise de confiança na democracia e no liberalismo, crise nas relações entre os países, crise econômica e crises sociais.

1. Forme uma dupla com um colega de sala. Conversem sobre as ideias que vocês associam à palavra "crise" e anotem-nas no caderno.
2. Em seguida, pesquisem em um dicionário os significados da palavra "crise". Anotem os significados que vocês consideram mais adequados ao tema estudado e deem exemplos de aplicação deste conceito.
3. Por fim, analisem as fontes históricas **A**, **B** e **C** e anotem no caderno quais elementos das imagens e do texto indicam as diversas crises que caracterizam o período Entreguerras.

91

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos entendam que há diversos tipos de crise: econômica, política, social etc. Aproveite para **avaliar os conhecimentos prévios** deles.
2. Converse previamente com a turma sobre o emprego corriqueiro do termo **crise**. Exemplifique

com algum acontecimento recente. Também apresente possíveis definições para as crises sociais (desigualdade, racismo, preconceitos).

3. As fontes apresentadas estão relacionadas à crise de 1929 e ao surgimento do fascismo e do nazismo, temas que serão abordados com mais detalhes ao longo do capítulo.

- Analise a fonte histórica **A** com a turma, ressaltando a presença de pessoas na fila e suas expressões faciais em contraste com a família sorridente e abastada retratada no *outdoor*. Em relação à fonte **B**, leia o trecho com os alunos pergunte o que conhecem sobre as ações de Benito Mussolini (Itália) e Adolf Hitler (Alemanha), no período Entreguerras. Na fonte **C**, chame a atenção da turma para alguns detalhes da imagem, como a estrela de Davi pintada na vitrine e a suástica na braçadeira do soldado. Faça um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre esses símbolos e seus significados.

- Ao propor uma reflexão sobre o termo **crise**, desenvolva-se o trabalho com a metodologia ativa **brainstorming** (tempestade de ideias). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.



A decepção pós-guerra

• Após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, os países da Europa foram arrasados. Era possível evidenciar o horror que assolou o continente por meio do desamparo de grande parte da população, devido à fome, à falta de habitação, ao desemprego, à crescente orfandade, à destruição em massa de patrimônios históricos e culturais e à terrível realidade dos *fronts*, dos campos de concentração e dos genocídios, como o armênio e o africano. Tais acontecimentos colocaram em xeque os conceitos de racionalidade e humanidade. Em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), que, por meio da Unesco, estabeleceu consensos a respeito de políticas que foram transformadas em leis em diversos países, como a garantia dos direitos humanos. Ressalte com os alunos a importância de criar políticas públicas para a educação, segurança, saúde, habitação e para a preservação da memória e do patrimônio, uma vez que eles são parte da nossa identidade coletiva.

• Para trabalhar com o texto do médico e psicanalista Sigmund Freud, destaque aos alunos que, além de ter produzido uma obra muito respeitada até os dias de hoje, Freud viveu nesses períodos de guerra. Assim, busque relacionar o texto dele à fotografia desta página, a qual retrata um ferido sendo removido de uma área de conflito.

A Primeira Guerra Mundial causou a morte de milhões de pessoas e uma enorme destruição. Quem participou da guerra ou dela tomou conhecimento se questionava sobre as consequências de tamanha violência.

Leia o que o médico e psicanalista austríaco Sigmund Freud (1856-1939), que viveu na época do conflito, escreveu sobre a guerra.

[...]

A guerra, em que não queríamos acreditar, estalou e trouxe consigo a decepção. Não só é mais sangrenta e mais mortífera do que todas as guerras passadas, por causa do aperfeiçoamento das armas de ataque e de defesa, mas, pelo menos, tão cruel, exasperada e brutal como qualquer uma delas. Infringe todas as restrições a que os povos se obrigaram em tempos de paz – o chamado Direito Internacional –, não reconhece nem os privilégios do ferido e do médico, nem a diferença entre o núcleo combatente e o pacífico da população, e viola o direito da propriedade. Derruba, com cega cólera, tudo o que lhe aparece pela frente, como se depois dela já não houvesse de existir nenhum futuro e nenhuma paz entre os homens. Desfaz todos os laços da solidariedade entre os povos combatentes e ameaça deixar atrás de si uma exasperação que, durante longo tempo, impossibilitará o reatamento de tais laços.

[...]

FREUD, Sigmund. **Escritos sobre a guerra e a morte**. Tradução: Artur Mourão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009. p. 8. (Textos Clássicos de Filosofia). Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/freud_sigmund_da_guerra_e_da_morte.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

Membros do Corpo Médico dos EUA removendo os feridos de Vaux, França, 1918.

EVERETT COLLECTION/
SHUTTERSTOCK.COM



A ascensão dos Estados Unidos

Depois da Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos (EUA) emergiram como a principal potência econômica do planeta. Além disso, tornaram-se grandes credores ao emprestar dinheiro para a reconstrução dos países europeus.

Suas indústrias produtoras de carvão, ferro, aço e petróleo se fortaleceram, além do fortalecimento da produção das indústrias química, elétrica e automobilística.

Esse desenvolvimento industrial e econômico se refletia em mudanças como a abertura de estradas, a construção de moradias, o crescimento das cidades e o aumento no consumo de automóveis, telefones, fogões, entre outros produtos.

O fordismo

O aperfeiçoamento de máquinas e equipamentos contribuiu para o aumento da produção nos EUA. Outro fator importante para o desenvolvimento industrial foi o estabelecimento das linhas de montagem nas fábricas.

A primeira linha de montagem foi introduzida por Henry Ford (1863-1947) em sua fábrica de automóveis. Nesse sistema de trabalho, conhecido como fordismo, cada trabalhador exercia uma tarefa específica com o auxílio de máquinas. Dessa maneira, cada automóvel era produzido com maior rapidez, aumentando a quantidade de produtos fabricados.

No fordismo, os funcionários ficavam restritos a apenas uma etapa do processo produtivo, repetindo a mesma atividade de maneira **alienante**.



PICTORIAL PRESS LTD/ALAMY/FOOTARENA

Alienante: nesse caso, trabalho mecânico, alheio à realidade e à mercadoria final que está sendo produzida.

◀ Linha de montagem de automóveis em Detroit, EUA, 1928.

BNCC

- Esta página contempla a **competência específica de História 5**, pois aborda o movimento de mercadorias no tempo e no espaço desde o desenvolvimento industrial dos Estados Unidos, assim como a ascensão econômica desse país, proveniente de transações comerciais, como exportação de produtos, empréstimos internacionais, venda de armas e de alimentos.
- Esta página contribui também para o desenvolvimento da **competência específica de História 1**, pois aponta para o fato de os Estados Unidos terem se tornado uma das maiores potências econômicas, alcançando outro patamar de poder perante as potências europeias, o que demonstra aspectos sobre transformações nas estruturas políticas, sociais e culturais.

• Esta seção favorece o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Educação para o consumo**, pois permite aos alunos desenvolver um senso crítico em torno das relações e dos hábitos de consumo por meio do conteúdo e da imagem a ser analisada.

• Nas atividades **1** e **2**, explore o senso crítico dos alunos acerca do consumismo e da maneira como atualmente esse fenômeno é incentivado, aplicando, para isso, a metodologia ativa **debate**. Explore sua realidade próxima, perguntando se eles assistem a programas na televisão, leem revistas ou acessam páginas da internet que mostram anúncios publicitários, a fim de lhes perguntar como eles são influenciados por esses anúncios. Comente que, com a introdução de novos produtos no mercado no chamado “loucos anos 20”, muitos hábitos da população foram alterados. Questione-os: “Atualmente, existem produtos novos no mercado que alteram os hábitos da população brasileira?”; “Isso é benéfico para a sociedade?”; “Quais são as consequências do consumo desenfreado?”; “Qual é a relação entre os anúncios publicitários, e o aumento do consumo?”.

Hora do tema

Os Estados Unidos na década de 1920

O desenvolvimento econômico e tecnológico ocorrido nos EUA na década de 1920 ocasionou muitas transformações na sociedade.

O otimismo dessa época representou uma ruptura com a mentalidade dos anos anteriores. Novas maneiras de agir, de se vestir e de se expressar difundiam-se por todo o país. Esse novo estilo de vida, conhecido como *American Way of Life*, isto é, estilo de vida americano, difundiu-se entre a classe média.

O consumismo

Nessa época, uma série de novos produtos invadiu os lares estadunidenses, sobretudo os da classe média. Automóveis e eletrodomésticos como fogão, geladeira, aspirador de pó e máquina de lavar roupa, além de facilitarem o dia a dia das pessoas, conferiam *status* a quem os possuía. Nesse contexto, as propagandas eram usadas para estimular o consumo.

A grande procura por esses bens não estava ligada somente ao conforto que eles proporcionavam, mas também à crença de que o consumo dessas mercadorias ajudaria a desenvolver o país. Desse modo, a ideologia do consumismo se consolidou e se tornou uma das principais características do *American Way of Life*.

Agora, converse com os colegas sobre as questões a seguir.

1. Quais são as características da “casa ideal” representada na revista?
2. Você já viu anúncios publicitários semelhantes a esse? Em caso afirmativo, qual era o produto anunciado?

Respostas nas **orientações ao professor**.



Revista **Our Home**, da década de 1920, incentivando o consumo de produtos para uma “casa ideal”.

REPRODUÇÃO/OUR HOME/COLEÇÃO PARTICULAR

Respostas

1. A casa ideal da capa da revista é bastante limpa e organizada. Os espaços mostram móveis e demais objetos novos e em boas condições, o que pode indicar que foram adquiridos recentemente. Muitos desses móveis são de uso comum no cotidiano, como o sofá da sala, as camas do quarto e o armá-

rio da cozinha. Apesar disso, muitos objetos decorativos desses cômodos não são artigos de primeira necessidade, como é o caso do abajur, dos quadros e também da batadeira, no balcão da cozinha. Além do mais, há uma mesa de jogo de tênis em um dos ambientes, item que pode ser considerado supérfluo, demonstrando o consumismo. Diga aos alunos que a imagem de uma casa ideal, veiculada

pela revista, reforça a necessidade de consumo. Nesse sentido, além de vender objetos, a publicidade está vendendo necessidades.

2. Resposta pessoal. É possível que os alunos já tenham visto anúncios semelhantes, de empresas de arquitetura, engenharia etc. Eles podem basear suas respostas na discussão proposta anteriormente.

A cultura de massa

Ao longo dos anos 1920, ganhou força a chamada cultura de massa, conceito que designa a produção cultural voltada para o grande público. Muitos produtos da cultura de massa tinham como objetivo proporcionar momentos de lazer e diversão a grande parte da população.

Os meios mais utilizados para a divulgação cultural eram jornais, revistas, rádio e cinema, conhecidos também como *mass media*, ou seja, meios de comunicação de massa. Com o **rádio**, mesmo as pessoas analfabetas tiveram acesso à informação e à publicidade. O **cinema** se popularizou como indústria do entretenimento.



Mulher escutando rádio, 1920.



Cena do filme **O garoto**, de Charles Chaplin, 1921.

Mudanças no comportamento

Nesse período, houve também mudanças nos padrões de beleza e de comportamento. Inspirados nos astros de cinema, os homens e, principalmente, as mulheres buscavam ter maior liberdade na década de 1920.

Elas usavam roupas mais ousadas, cabelos curtos, dirigiam automóveis, trabalhavam, ou seja, tinham hábitos que causavam espanto às pessoas mais conservadoras. Os homens, por sua vez, estavam sempre barbeados, com cabelos curtos e bem penteados, vestindo roupas mais descontraídas do que as usadas no século anterior.

Além disso, homens e mulheres frequentavam cabarés, onde novos estilos de música, como o *jazz*, e de dança, como o *foxtrot* e o *charleston*, tornaram-se populares.

- O texto a seguir colabora para a compreensão dos ritmos musicais que marcaram o período pós-guerra.

Não existe uma certidão de nascimento do *jazz*. É seguro afirmar que esse estilo musical derivou do encontro de duas tradições culturais: a africana ocidental e a europeia [...]. Das contribuições dos africanos que vieram trabalhar nas *plantations* das Américas, o ritmo seria a principal delas. A cadência, própria da música sincopada, também conhecida como *swing* ou *balanceio rítmico*, é característica do *jazz* e dos estilos sonoros que reportam à matriz africana. Já os traços principais da música europeia encontrados no *jazz* são a harmonia, os instrumentos e a técnica. [...].

Atribui-se a Nova Orleans o berço do *jazz* [...]. A cidade, capital do estado da Louisiana, fundada em 1718, sediava um porto que impulsionou o tráfico negreiro e um pujante fluxo de navios, mercadorias, pessoas e artefatos culturais de todas as partes do Atlântico (de Martinica, Haiti, França, Espanha, Holanda e Inglaterra), um *melting pot* que mesclava soberanamente todas essas influências para delas extrair a música [...].

DOMINGUES, Petrônio. De Nova Orleans ao Brasil: o *jazz* no Mundo Atlântico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 40, n. 85, 2020. p. 172-173. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/QwMm5Q5yDzmFBkPPSG95wt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Sugestão de atividade

Pesquisa

O *jazz* é um ritmo musical formado por uma mistura de ritmos africanos e estadunidenses, como o *blues*, o *gospel* e o *ragtime*. O *jazz* foi criado nos Estados Unidos após a Primeira Guerra Mundial e logo foi difundido para outros países. Foi nessa época que o trompetista Louis Armstrong (1901-1971), um dos mais importantes nomes do *jazz*, gravou seu primeiro disco. Organize os alunos em grupos

e, se possível, leve-os à sala de informática da escola. Apresente alguns artistas que marcaram a história do *jazz*, como Miles Davis, Louis Armstrong, Ella Fitzgerald e Billie Holiday. Peça a cada grupo que pesquise sobre um desses artistas. Em seguida, oriente-os a organizar o material pesquisado, incluindo a escolha de uma música do artista, e a apresentá-lo para a turma. Essa proposta pode ser realizada em conjunto com o professor do componente curricular **Inglês**.

• Ao abordar esta página com a turma, comente que os movimentos de intolerância, que ganharam força nos Estados Unidos na década de 1920, apresentavam convicções estabelecidas por **motivos ideológicos, religiosos e pseudocientíficos**. Os *wasps*, por exemplo, consideravam “superiores” as pessoas brancas e os cristãos protestantes, fomentando assim uma concepção preconceituosa e sem base científica da realidade.



A intolerância nos Estados Unidos

Na década de 1920, ao mesmo tempo que o *American Way of Life* se consagrava como estilo de vida das famílias de classe média e da burguesia estadunidenses, ganhava força um movimento nacionalista caracterizado pela grande intolerância a tudo que não fosse “genuinamente americano”. Esse movimento se manifestava como um forte preconceito em relação aos negros, judeus, católicos e imigrantes, que passaram a ser vistos como “antiamericanos”.

O que significa *wasp*?

Wasp é a sigla inglesa de “*white, anglo-saxon and protestant*”, que em português significa “branco, anglo-saxão e protestante”. Esse termo foi criado no início do século XX e refere-se aos estadunidenses que atribuem grande valor à sua origem anglo-saxã, à cor branca da pele e ao Cristianismo protestante. Os *wasps* eram bastante intolerantes com aqueles que não tinham essas características.

A “Ameaça Vermelha”

Um dos fatores que causava grande apreensão nas classes médias e na burguesia dos EUA era a chamada Ameaça Vermelha (*Red Scare*). O termo “vermelho” fazia referência a comunistas, socialistas ou anarquistas. Desde a época da Revolução Russa (1917), temia-se a infiltração de estrangeiros ligados a essas ideologias na sociedade estadunidense. Assim, imigrantes adeptos desses ideais passaram a ser perseguidos. Além disso, o forte sentimento nacionalista acabou generalizando a perseguição aos estrangeiros, que eram vistos como concorrentes às vagas disponíveis no mercado de trabalho estadunidense.

Charge estadunidense, cerca de 1920. >

Nela, um homem foi representado segurando uma tocha escrito “anarquia” e uma faca escrito “bolchevismo”. Em seu chapéu, aparece a palavra “vermelhos”.



GRANGER/FOTODARENA/COLEÇÃO PARTICULAR

Fanatismo e segregação

Uma das manifestações de intolerância mais destrutiva que surgiu nos EUA nessa época foi a organização racista chamada Ku Klux Klan, formada por nacionalistas extremados e fanáticos religiosos.

Seus membros, em nome da suposta superioridade *wasp*, passaram a perseguir e assassinar negros, judeus e imigrantes, e a pressionar e corromper autoridades para aprovar leis que restringissem os direitos civis desses grupos.



BYRETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK.COM

Reunião de membros da KKK em Washington, D.C., EUA, 1922.

Atividades

1. Analise a fonte histórica da página anterior e responda às questões.

a) Descreva o que está representado na charge.

b) Qual é a mensagem que essa fonte transmite?

1. a) Resposta: A charge representa um homem segurando uma tocha escrito "anarquia" e uma faca escrito "bolchevismo". Em seu chapéu, aparece a palavra "vermelhos". O homem foi representado espreitando a bandeira dos Estados Unidos.

1. b) Resposta: A charge procura mostrar o bolchevismo e o anarquismo como um perigo para os Estados Unidos.

2. Em grupos, façam uma pesquisa sobre a atuação de organizações segregacionistas na atualidade. Investiguem em que país ou países esses grupos atuam, quais são as principais atitudes de seus membros, quantos integrantes existem e como eles costumam ser vistos pela sociedade. Seleccionem algumas reportagens de jornais ou revistas que possam fundamentar essa pesquisa. Depois, em uma roda de conversa, apresentem para os colegas suas descobertas. Durante a discussão coletiva, conversem sobre as consequências da atuação desses grupos na garantia dos direitos humanos atualmente.

Resposta e sugestões de condução nas orientações ao professor.

97

Resposta

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos busquem notícias de jornais ou de revistas que abordem organizações segregacionistas na atualidade. Se julgar interessante, acesse o site a seguir para orientá-los na pesquisa. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2017-09/levantamento-mostra-que-ha-917-grupos-radiciais-em-acao-nos-estados>. Acesso em: 24 maio 2022.

BNCC

• A problematização envolvendo as manifestações de intolerância da Ku Klux Klan, e de outros grupos segregacionistas na atualidade, desenvolve a **competência específica de Ciências Humanas 2**, pois fornece ferramentas e incentiva os alunos a analisar eticamente o mundo sociocultural em que estão inseridos, posicionando-se de maneira crítica e fundamentada acerca da xenofobia, das intolerâncias e dos discursos de ódio.

• Esta abordagem propicia também o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**. Portanto, relacione esta questão especialmente à garantia da dignidade física e psicológica dos seres humanos, confrontando tal perspectiva com os discursos de ódio veiculados e insuflados nas mídias sociais e na internet, de modo geral.

• Para as atividades 1 e 2, aproveite a fotografia desta página para promover uma discussão sobre atos de racismo, preconceito e etnocentrismo praticados por grupos que compartilhavam ideologias fundamentadas na intolerância e na discriminação. Explique aos alunos que os seguidores da organização racista Ku Klux Klan legitimavam atos de violência por meio da difusão de uma ideologia baseada no etnocentrismo e na intolerância.

Debate

A Lei Seca estabelecida nos Estados Unidos durou cerca de 13 anos e, em vez de resolver os problemas relacionados ao consumo alcoólico, acabou gerando um problema maior, o contrabando, dando origem a diversas facções criminosas formadas pelos gângsteres. Peça aos alunos que respondam às questões a seguir e estabeleça um diálogo com eles sobre o tema.

a) De que maneira a implantação da Lei Seca contribuiu para aumentar o crime organizado nos Estados Unidos?

Explique a eles que a proibição implantada pela lei fomentou o contrabando e o abastecimento ilegal de bares clandestinos. Como era um negócio não legalizado, os contrabandistas exigiam um alto preço, por isso lucravam grandes quantias.

b) O crime organizado é um dos grandes problemas atuais em nosso país. Você sabe de que maneira o crime organizado afeta a sociedade brasileira? Em caso afirmativo, comente com os colegas.

Espera-se que os alunos reconheçam a existência do crime organizado no Brasil, como grupos envolvidos com o contrabando nas fronteiras, com a venda de drogas e com o tráfico de pessoas, por exemplo.

A Lei Seca

Resultado de intensa campanha dos setores mais tradicionalistas da sociedade, em 1920 foi aprovada a 18ª emenda à Constituição estadunidense, conhecida como Lei Seca. Essa lei proibia a fabricação, o transporte e o consumo de bebidas alcoólicas nos EUA.

Por um breve período após a proibição, o consumo de bebidas alcoólicas diminuiu, mas rapidamente parte da população encontrou maneiras de burlar a lei, por exemplo, comprando em países vizinhos. Em pouco tempo, surgiram bares clandestinos que vendiam bebidas alcoólicas.

Os bares ilegais eram abastecidos por grupos de criminosos que perceberam uma grande oportunidade de lucrar com a Lei Seca. As bebidas eram contrabandeadas ou produzidas em pequenas fábricas ilegais. Os casos de hospitalização em razão da má qualidade das bebidas cresceram muito durante esse período.

Para vários estudiosos desse período, a Lei Seca teria sido um fator que propiciou um aumento do **crime organizado** nos EUA.



Agentes federais posam junto a **alambique** e recipientes de bebidas clandestinas apreendidos em Washington, D.C., EUA, 1922.

Alambique: equipamento usado para destilar bebidas.

Diante dos diversos problemas causados pela Lei Seca, ficou evidente para grande parte da sociedade estadunidense que seus prejuízos eram maiores do que seus benefícios. Em 1933, após treze anos de proibição, a lei foi suspensa.



A crise do sistema capitalista

No final da década de 1920, a economia estadunidense começou a entrar em recessão, desacelerando o consumo e causando desemprego e miséria. Ao perceber esse fenômeno, grande parte das empresas passou a negociar ações na **Bolsa de Valores**, principalmente de Nova York. Atraídas pela possibilidade de lucros rápidos, muitas pessoas compravam essas ações, que logo se tornaram muito valorizadas.

No entanto, o valor das ações subia de forma artificial, isto é, não correspondia ao crescimento real da economia. Isso aconteceu principalmente porque os consumidores procuravam manter um nível de vida mais alto do que a realidade econômica do país permitia, contraindo muitos empréstimos garantidos por **hipotecas**.

ERICH SALOMONSKY PHOTO/ASP/PIX



Hipoteca: um bem (geralmente um imóvel) oferecido como garantia de pagamento de um empréstimo contraído.

◀ Pessoas trabalhando na Bolsa de Valores de Nova York, EUA, década de 1920.

Bolsa de Valores

Você sabe como funciona a Bolsa de Valores?

De modo geral, esse é um ambiente de negociação financeira, em que empresas podem vender parte de seus negócios (ações), recebendo investimentos para que possam crescer no mercado. O comprador, como se torna proprietário de parte da empresa, passa a receber frações do lucro gerado por ela. Atualmente, existem diversas modalidades de compra e venda de ações, dependendo das intenções do investidor e dos tipos de empresas que estão nas negociações.

BNCC

• Os conteúdos das páginas **99 a 102** favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF09HI12** ao possibilitarem aos alunos que entendam a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos.

• Comente com os alunos que os reflexos da quebra da bolsa de valores de Nova York, em 1929, puderam ser sentidos em diversos lugares do mundo, inclusive na América Latina. Isso porque, entre outros fatores, os países latino-americanos sofreram com a forte queda nas exportações de seus produtos, que eram em grande parte vendidos para os países atingidos pela crise. Nos países europeus, como a Alemanha, a crise econômica levou mais de 40% da população ativa ao desemprego. O quadro econômico-social colaborou, ainda, para a emergência do nazismo.

• Sobre os efeitos da Grande Depressão e o contexto da década de 1920 nos Estados Unidos, consulte o livro a seguir.

> TOTA, Antonio Pedro. **Os americanos**. São Paulo: Contexto, 2009.

• O texto a seguir contribui para aprofundar as interpretações sobre a situação dos estadunidenses quando ocorreu a quebra da bolsa de valores.

Em setembro de 1929, a compra de ações na Bolsa de Nova York em Wall Street começou a diminuir de ritmo. Espalharam-se rumores de que o *boom* tinha acabado e as pessoas correram para vender suas ações antes que os preços caíssem muito. Em 24 de outubro, a corrida tinha se transformado em um pânico e os preços das ações desabaram. No dia 29, a “terça-feira negra”, milhares de pessoas que tinham comprado suas ações quando os preços eram altos estavam arruinadas. O valor das ações listadas caiu catastróficamente em cerca de 30 bilhões de dólares.

Esse desastre sempre é lembrado como a Quebra de Wall Street. Seus efeitos se espalharam rapidamente: foram tantas as pessoas em dificuldades financeiras que correram aos bancos para retirar suas economias que milhares deles tiveram que fechar. Com a queda na demanda por mercadorias, as fábricas fechavam e o desemprego aumentou de forma alarmante. De repente, a grande explosão de crescimento tinha se transformado na Grande Depressão, que rapidamente afetou não apenas os Estados Unidos, mas também outros países, e ficou conhecida como *crise econômica mundial*. A quebra de Wall Street não causou a depressão, sendo apenas um sintoma de um problema cujas causas eram mais profundas.

[...]

1. Para começar, a quebra do mercado de ações arruinou milhares de investidores que haviam pago altos preços por suas ações. [...]

2. Os bancos estavam em posição frágil, pois eles próprios tinham especulado muito. Quando, além de tudo isso, milhões de pessoas correram para retirar suas economias credi-

tando que seu dinheiro estaria mais seguro em casa, muitos bancos ficaram sobrecarregados, não tinham dinheiro suficiente para pagar a todos e fecharam para sempre. Havia mais de 25.000 bancos no país em 1929, mas, em 1933, restavam menos de 15.000 [...].

3. Com a queda na demanda por todos os tipos de mercadorias, trabalhadores foram demitidos e fábricas, fechadas. A produção industrial em 1933 foi metade do total de 1929, enquanto o desemprego ficava em 14 milhões. Cerca de um quarto do total da força de trabalho estava sem emprego e um em

Leia o texto.

[...] A euforia da década [de 1920] chegava a contaminar o próprio presidente Calvin Coolidge, que, em seu Discurso do Estado da União de dezembro de 1928, afirmou:

“Nenhum presidente dos Estados Unidos já reunido até hoje para apreciar o estado da União viu-se diante de uma perspectiva mais agradável do que a que se apresenta no momento atual. No campo nacional há tranquilidade e contentamento e o recorde absoluto de anos de prosperidade.”

As razões do otimismo presidencial eram muitas: os Estados Unidos haviam atingido um grau tal de riqueza, e uma riqueza tão bem distribuída, que a uma indústria que produzia sempre mais correspondia um mercado em permanente expansão. O governo, por seu lado, havia feito o seu dever para incentivar o investimento e o consumo: cortara gastos e aboliu ou reduziu impostos, ao mesmo tempo que havia mantido o nível de seus ingressos, graças ao crescimento das rendas e dos lucros taxáveis.

[...]



Mary Evans Picture Library/EasyPix/Coletagem particular

↑ Página de catálogo de loja de roupas de Nova York, EUA, década de 1920.

LIMONCIC, Flávio. **Os inventores do New Deal**: Estado e sindicatos no combate à Grande Depressão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 17-18.

A partir da metade da década de 1920, no entanto, o crescimento econômico estadunidense desacelerou, uma vez que, entre outros motivos, a recuperação da indústria e da agricultura europeias tornou a Europa menos dependente dos produtos importados dos EUA.

Um dos desdobramentos dessa situação foi a queda no valor dos salários pagos aos trabalhadores. Assim, o consumo caía acompanhando a diminuição do poder de compra, porém as indústrias continuavam produzindo e gerando estoques que ficavam encalhados, desencadeando uma crise de superprodução.

100

cada oito agricultores perdera sua propriedade. Houve uma redução no padrão de vida, com filas para o pão, fornecimento de refeições beneficentes, despejo de inquilinos que não conseguiam pagar o aluguel e muitas pessoas passavam fome. O “grande sonho americano” de prosperidade havia se transformado em um pesadelo. [...]

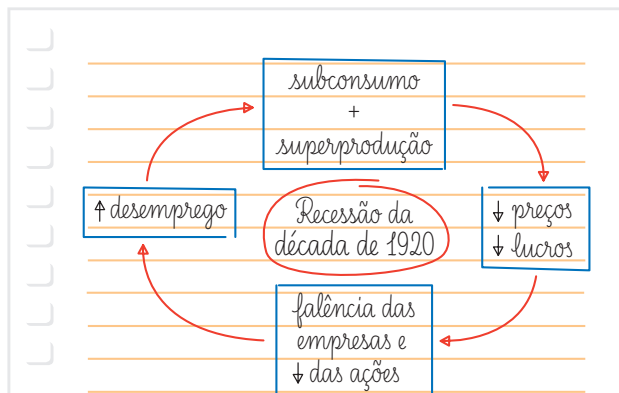
LOWE, Norman. **A História do mundo contemporâneo**. 4. ed. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 491-493.

A quebra da Bolsa de Valores de Nova York

Mesmo com a economia desacelerada, o preço das ações da bolsa continuou subindo, até que se tornou evidente que essa euforia não era compatível com a situação real das empresas, que começaram a falir.

Os investidores, desesperados, colocaram suas ações à venda, mas já não havia compradores. Assim, o mercado de ações entrou na crise que levaria à grande quebra (*crash*) da Bolsa de Valores de Nova York, em outubro de 1929.

Observe o esquema a seguir, que representa graficamente como se desenhou a crise de 1929 nos Estados Unidos.



A crise capitalista de 1929

A quebra da Bolsa de Nova York foi resultado de uma crise econômica que já estava ocorrendo ao longo da década de 1920 e que se intensificou na década de 1930. Esse período de recessão econômica é chamado de **Grande Depressão** e afetou os EUA e muitos outros países.

Durante os primeiros anos de recessão econômica, mais de nove mil bancos faliram e cerca de 300 mil empresas fecharam nos EUA, deixando desempregados cerca de 12 milhões de trabalhadores.

Depression Bread Line, >
de George Segal. Escultura,
274,3 cm x 375,9 cm x 91,4 cm,
1991. Washington, D.C., EUA, 2019.



101

- Mostre aos alunos a escultura apresentada nesta página. Comente que as pessoas foram representadas na fila do pão em tamanho real e foram feitas com base em pessoas reais que conviveram com o artista George Segal. As esculturas foram feitas em 1991, com gesso, madeira e metal.

- Para mais informações sobre o artista e suas obras, acesse o *site* indicado.

> GEORGE Segal. **Mmoca**. Disponível em: <https://www.mmoca.org/es/learn/teaching-pages/george-segal/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

• O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento da **competência geral 6**, pois leva os alunos a compreender os processos e as experiências históricas relacionadas à economia, às vivências culturais e ao mundo do trabalho, de forma a se apropriarem desse conhecimento na prática, como no exercício de sua cidadania.

• Converse com a turma perguntando sobre sua realidade social. **Avalie** se os alunos são capazes de perceber a desigualdade social na cidade onde vivem. Em seguida, promova a troca de ideias a respeito da realidade dos diferentes bairros da cidade onde moram e de como é possível perceber a respectiva desigualdade social.

Os reflexos da crise na economia global

Os reflexos da crise logo foram sentidos em quase todos os países capitalistas, principalmente na Europa e na América Latina, onde havia grande dependência dos empréstimos e investimentos dos Estados Unidos. Com a crise, os credores estadunidenses passaram a cobrar o pagamento dos empréstimos, cortaram os investimentos externos e cancelaram as importações.

O aumento dos problemas sociais

A Grande Depressão afetou pessoas de todas as camadas sociais. Os ricos investidores perderam suas fortunas e milhões de pessoas ficaram desempregadas. Com o desemprego em massa, uma grande parcela da população passou a viver na miséria.

Na Inglaterra, por exemplo, muitas indústrias faliram, o desemprego afetou cerca de 70% dos trabalhadores e a situação de pobreza se agravou. Nesse contexto, muitos trabalhadores desempregados passaram a se mobilizar por melhores condições de vida.

Um exemplo desse tipo de mobilização ocorreu em 1936. Cerca de 200 trabalhadores ingleses da construção naval desempregados saíram em marcha da cidade de *Jarrow* até Londres, onde pretendiam entregar ao primeiro-ministro britânico uma petição reivindicando melhores condições de vida. A marcha, que ficou conhecida como *Jarrow Crusade*, percorreu cerca de 400 km e durou cerca de um mês.

O primeiro-ministro se recusou a receber os manifestantes, no entanto, a *Jarrow Crusade* é considerada um símbolo da luta dos trabalhadores contra o desemprego e a miséria.



Participantes da *Jarrow Crusade*, 1936.



A intervenção do Estado nos EUA

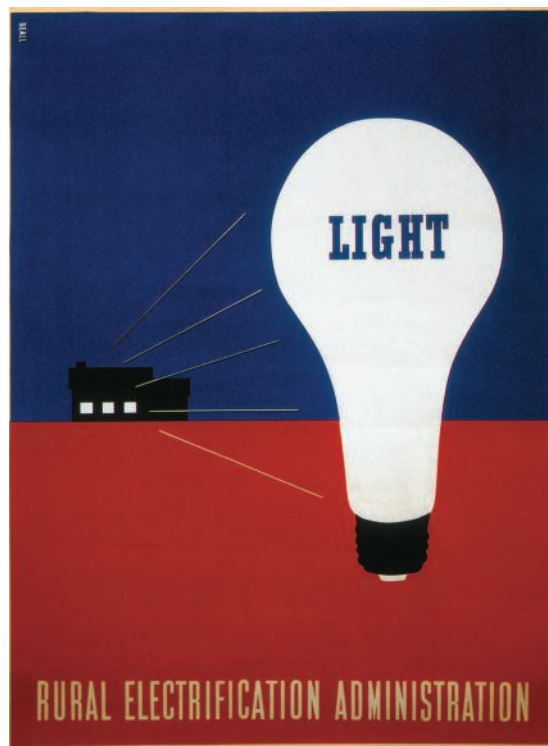
Ao longo da década de 1930, a população dos Estados Unidos sofreu as consequências da Grande Depressão. A crise econômica, além de deixar milhões de pessoas sem emprego, levou outros milhares à miséria.

O capitalismo gerenciado pelo Estado

Em 1932, momento mais crítico da Grande Depressão, Franklin Delano Roosevelt foi eleito presidente dos Estados Unidos. O país necessitava de medidas urgentes para enfrentar a crise, por isso Roosevelt rompeu com os princípios econômicos liberais, segundo os quais o mercado se autorregularia de forma eficiente, tornando desnecessária a intervenção estatal na economia. Adotando as ideias da doutrina keynesiana, do economista inglês John Maynard Keynes, Roosevelt buscou salvar o capitalismo estadunidense, gerenciando-o com reformas econômicas dirigidas pelo Estado. Ele implantou uma série de medidas que aumentou a intervenção do Estado em diferentes setores da economia. Em 1935, por exemplo, foi criado o *Rural Electrification Administration*, um programa do governo para levar eletricidade às áreas rurais.

Keynes tinha uma postura crítica em relação às teorias liberais até então dominantes e defendia uma participação mais ativa do Estado na execução de políticas econômicas. Esse economista também defendia o direito dos trabalhadores ao pleno emprego, sendo obrigação do Estado garanti-lo. O pleno emprego requer a existência de oportunidades reais de trabalho, para isso, mantendo o crescimento da demanda de produtos em equilíbrio com o aumento da capacidade de produzi-los, gerando maior oferta de empregos para os trabalhadores. A intervenção estatal viria para estimular a iniciativa privada, criando condições para o aumento das contratações.

Cartaz de propaganda do *Rural Electrification Administration*, 1937.



103

- O texto a seguir contribui para a compreensão das tensões do período Entreguerras e da relevância do contexto da crise de 1929.

As duas guerras mundiais, separadas por duas décadas de crise, marcaram as relações internacionais como um período de disputa estratégica entre potências e projetos para a estruturação de uma nova ordem internacional. Esse período representou, principalmente, o declínio da Europa como centro do sistema mundial, a emergência dos Estados Unidos e do desafio socialista. O fundamento econômico-sistêmico da crise foi o efeito das rupturas produzidas pelo paradigma produtivo fordista, que geraram uma produtividade ampliada, sobre mercados ainda restritos. Foi necessário disciplinar este paradigma com a regulação keynesiana de um capitalismo planejado e politicamente orientado. E o país capaz de fazer esta transição e adaptação foram os Estados Unidos do *New Deal*. [...]

A violência que acompanhou este processo e se estendeu pelo século XX levou o historiador inglês Eric Hobsbawm a denominá-lo de *Era dos extremos*. Outros o chamaram de *Século das Sombras*. Mas a violência foi resultado não só da crise, mas da reação de segmentos sociais e de Nações que até então tinham sido vítimas da ordem vigente e, especialmente, das tentativas do *status quo* de sufocar as novas formas de contestação. [...]

VISENTINI, Paulo G. Fagundes; PEREIRA, Analúcia Danilevicz.

História do mundo contemporâneo: da *Pax Britânica* do século XVIII ao Choque das Civilizações do século XXI. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 107.

- Esta página pode contribuir para um debate acerca da crise do liberalismo, uma vez que a política do *New Deal* propunha uma intervenção do Estado na economia estadunidense.

- Sobre o Estado de Bem-Estar e a crise do liberalismo, leia o texto a seguir.

[...] [Depois da crise de 1929], a opinião de que o regresso à normalidade não se produziria sem a intervenção aberta do Estado ganhou consistência e peso. Ninguém confiava na ação reguladora dos mecanismos automáticos do capitalismo. A economia capitalista [...] rendeu-se sem violência a uma economia social, o *Welfare State*, caracterizado pela intervenção dos poderes públicos com o objetivo de regular os mecanismos da produção e distribuição [...]. Em todos os países o Estado interveio, por razões sociais e políticas, e estendeu a sua ação ao setor econômico, quer para limitar a excessiva influência de algumas empresas (nacionalização de bancos ou indústrias de guerra), quer para assegurar aos usuários, serviços melhores e mais baratos.

[...]

PRADA, Valentin Vazquez de. Reflexos políticos da crise. In: MARQUES, Adhemar Martins; BERUTTI, Flávio Costa; FARIA, Ricardo de Moura (org.). **História contemporânea através de textos**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 162. (Textos e Documentos v. 5).

O New Deal

O programa de reformas lançado por Roosevelt em 1933 ficou conhecido como *New Deal* (Novo Acordo). O plano consistia em grandes investimentos do governo em obras públicas (usinas hidrelétricas, pontes, estradas), com a finalidade de reduzir o desemprego que assolava o país. O governo também promoveu o financiamento da produção agrícola e industrial, salvando os produtores rurais que haviam hipotecado suas propriedades e os industriais que não tinham como saldar suas dívidas.

Essa ajuda veio acompanhada da interferência do Estado no mercado, controlando e limitando a produção de mercadorias, a fim de evitar novas crises de superprodução. Medidas trabalhistas também fizeram parte do *New Deal*, como a liberdade sindical, a redução da jornada de trabalho sem diminuição de salários, o estabelecimento do salário-mínimo, a criação do seguro-desemprego e o auxílio aos idosos.

Mesmo que lentamente, o programa teve efeitos positivos, e a economia voltou a crescer, diminuindo o desemprego e aumentando o poder de compra dos trabalhadores.

O Welfare State

As políticas sociais do *New Deal* promoveram a implantação do *Welfare State* (Estado de Bem-Estar) nos EUA. Essas políticas tinham o objetivo de suprir as necessidades básicas dos cidadãos por meio da intervenção pública nos mecanismos de produção, aumentando, assim, a transferência de renda para os setores mais carentes da sociedade.

Pessoas trabalhando em uma cooperativa agroindustrial criada durante o *New Deal*. Hightstown, EUA, 1936. ✓

BERUTTI COLLECTION
SHUTTERSTOCK.COM

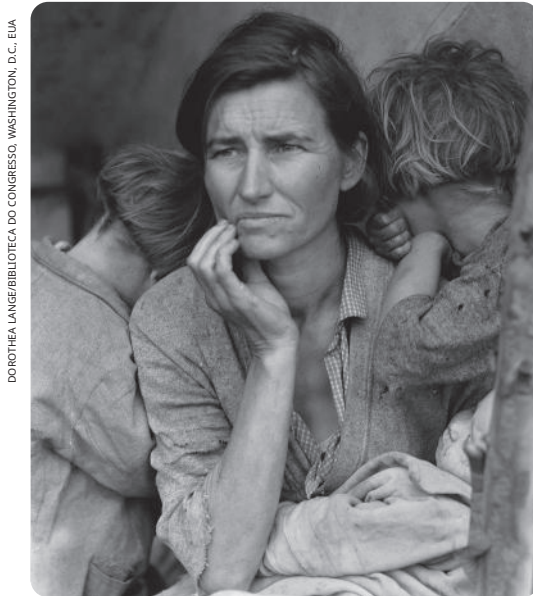


Atividades

1. Resposta: A prosperidade econômica dos EUA durante a Primeira Guerra Mundial aconteceu porque esse país obteve grandes lucros com a venda de diferentes produtos para os países europeus em guerra, além de conceder empréstimos e se tornar um grande credor.

1. Enquanto a Primeira Guerra Mundial assolou a Europa, os Estados Unidos atravessaram uma época de prosperidade econômica. O que explica esse fato?
2. Por que grande parte dos países capitalistas sentiu os efeitos do *crash* da Bolsa de Valores de Nova York? Justifique sua resposta.
3. Durante o período Entreguerras foi aprovada a Lei Seca nos Estados Unidos. Explique a origem dela, seus propósitos e por que ela teve relação com o aumento do crime organizado nos EUA. Resposta nas orientações ao professor.

4. Esta fotografia recebeu o título de *Migrant Mother* (Mãe Migrante).



DOROTHEA LANGE/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA

2. Resposta: Porque a economia mundial estava interligada e dependia muito dos EUA. Vários países da Europa e da América Latina dependiam economicamente dos Estados Unidos por causa dos investimentos privados e porque este país era credor. Com a desaceleração da economia interna após a quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929, os credores passaram a cobrar os empréstimos, deixaram de fazer investimentos e cancelaram as importações. Foi um efeito em cascata.

↳ Florence Thompson e três de seus filhos em um acampamento de desempregados à espera da época de colheita de frutas em Nipomo, EUA, 1936.

Resposta nas orientações ao professor.

Com frequência, esta fotografia é citada como uma das mais famosas dos EUA. Ela foi feita pela fotógrafa estadunidense Dorothea Lange, no ano de 1936, quando estava a serviço de uma agência governamental criada pelo *New Deal*. O governo criou essa agência porque a crise pós-1929 era tão grande que o próprio governo não sabia o que estava acontecendo pelo país. O trabalho de Lange foi importante para documentar a pobreza causada pela Grande Depressão, para que o governo verificasse quais políticas públicas o *New Deal* precisava contemplar. Descreva a fotografia e converse com os colegas e o professor: na sua opinião, homens e mulheres vivenciaram a pobreza causada pela Grande Depressão de forma igual? E brancos e negros? Por quê?

105

BNCC

- As atividades 1 e 2 contemplam as habilidades **EF09HI10** e **EF09HI12** ao tratarem das dinâmicas do capitalismo e das crises internas dos EUA, no período Entreguerras em paralelo com a situação europeia, e ao proporem uma análise crítica dos efeitos da crise capitalista de 1929 em relação à economia global.
 - As atividades 3 e 4 permitem desenvolver a **competência específica de Ciências Humanas 3**, pois promovem uma reflexão crítica e propositiva acerca das dinâmicas e questões sensíveis daquele período, ainda atuais.
-
- Na atividade 1, retome com a turma a discussão da página 93, que trata da ascensão dos Estados Unidos após a Primeira Guerra Mundial.
 - Para a atividade 2, relembre a turma do esquema analisado na página 101.
 - Na atividade 3, oriente os alunos a reler o conteúdo sobre a Lei Seca, na página 98.
 - Na atividade 4, oriente a turma na interpretação da fotografia. Aqui se desenvolve a capacidade de **argumentação oral**, a **autonomia de pensamento** e a capacidade de **produzir análises embasadas pela ciência**, que sejam críticas, criativas e propositivas.

Respostas

3. Foi uma lei que proibiu, entre 1920 e 1933, a fabricação, o transporte e o consumo de bebidas alcoólicas nos Estados Unidos. Essa lei foi criada com uma perspectiva conservadora, atribuindo ao consumo de álcool a causa de mazelas sociais, como a pobreza e a violência. O efeito da lei foi justamente o contrário do que ela propunha, pois sua

proibição fomentou um amplo e organizado esquema de produção, venda e consumo ilegal de bebidas alcoólicas.

4. Resposta pessoal. Destaque para os alunos que as crises do sistema capitalista não ocorreram de maneira igual para todas as pessoas. Comente que alguns historiadores afirmam que as mulheres negras foram as mais impactadas nessa época, pois, quando

um homem negro perdia o emprego, geralmente ele era substituído por uma mulher branca, que aceitava um salário menor. Além disso, as vagas destinadas às mulheres negras (como empregadas e faxineiras) passaram também a ser aceitas por mulheres brancas, assim as negras não eram admitidas em nenhum outro local.

• O tema abordado nesta seção contempla a **competência específica de Ciências Humanas 5**, pois compara o modelo capitalista em crise nos EUA ao modelo comunista adotado na URSS, compreendendo as especificidades dos eventos ocorridos simultaneamente em espaços variados. A URSS procurou organizar um Estado forte com base na ideia da coletividade, construindo indústrias e desenvolvendo a agricultura. Avalie se os alunos são capazes de compreender que a política do Bem-Estar social implantada por Roosevelt propôs a intervenção do Estado na economia, o que, de certa forma, apontava para a crise do liberalismo naquele contexto, e a ideia da mão invisível do mercado como única reguladora da economia.



Ao mesmo tempo...

na União Soviética

Enquanto os países capitalistas atravessavam a Grande Depressão, a União Soviética procurava atingir as metas dos Planos Quinquenais. Esses planos, lançados pelo governo soviético na década de 1920, estipularam metas de desenvolvimento em setores considerados prioritários, como a produção de energia elétrica, máquinas pesadas e armamentos, além da mecanização da agricultura.

A fim de diminuir os custos da mecanização, a agricultura foi coletivizada com a junção das pequenas unidades agrícolas, formando grandes áreas cultiváveis. Nesse processo, a burguesia rural foi eliminada, criando-se um proletariado agrícola a serviço do Estado.

Com o controle total da produção e distribuição de alimentos, o governo direcionou produtos para a exportação, gerando **divisas** que foram utilizadas para comprar máquinas e contratar técnicos ocidentais. Uma das consequências da coletivização dos setores da economia foi a criação de uma imensa **burocracia estatal**, responsável pela administração dos empreendimentos industriais e agrícolas do país.

Os Planos Quinquenais aceleraram a industrialização da União Soviética à custa dos esforços dos trabalhadores, que deviam cumprir metas rigorosas de produção. Em 1939, às vésperas da Segunda Guerra Mundial, a União Soviética já era uma potência industrial e militar.

Burocracia estatal: conjunto de funcionários e rotinas administrativas ligadas à gestão do governo.

Divisa: moeda utilizada em transações comerciais internacionais.



Propaganda dos Planos Quinquenais, 1931.



Propaganda dos Planos Quinquenais, 1930.

FINE ART IMAGES/BRIDGEMAN IMAGES/REYNOLDS/BRITICA NACIONAL DA RÚSSIA, SÃO PETERSBURGO

TOBE MATHEW/BRIDGEMAN IMAGES/REYNOLDS/BRITICA NACIONAL DA RÚSSIA, SÃO PETERSBURGO



O fascismo na Itália

Após a Primeira Guerra Mundial, o cenário político europeu era crítico. Grande parte da população estava frustrada e era grande o sentimento nacionalista, bastante estimulado durante a guerra.

Para alguns grupos sociais, nem a ideologia socialista nem a liberal seriam capazes de solucionar os graves problemas da sociedade. A destruição provocada pela guerra abalou a confiança de muitos europeus em seus governantes.

Nessa situação de crise, a ideologia do fascismo adquiriu adeptos, atraindo desempregados, estudantes e a classe média, formada por funcionários públicos, profissionais liberais e militares.



PHOTOLIAWANSHUTTERSTOCK.COM

Jovens e crianças fascistas em Capri, Itália, 1927.

A ideologia fascista

O fascismo surgiu na Itália com base nas ideias difundidas por Benito Mussolini, que fundou o Partido Fascista em 1921. Depois de combater na Primeira Guerra Mundial e de escrever para jornais socialistas, Mussolini procurou criar uma nova ideologia política. De acordo com essa proposta, a solução para os problemas sociais seria a adoção de alguns princípios, como: o nacionalismo, com tendências à **xenofobia** e ao racismo; a militarização, com um governo autoritário e expansionista; e o corporativismo, sistema que substituiu os sindicatos de trabalhadores por corporações submetidas ao controle do Estado, das quais participam operários e patrões.

Xenofobia: sentimento de repulsa a tudo que é estrangeiro.

107

BNCC

• Os conteúdos abordados nas páginas **107** a **112** favorecem a habilidade **EF09HI13**, pois contextualizam a ascensão dos regimes fascista e nazista na Europa.

• Eles também contribuem para desenvolver a **competência específica de História 1** ao abordarem as relações de poder e os processos de transformação das estruturas sociais na Europa, no período pós-Primeira Guerra Mundial.

• O texto a seguir aprofunda a discussão sobre a ascensão do fascismo pós-Primeira Guerra Mundial.

O espaço político para um ativismo nacionalista de massas mobilizado tanto contra o socialismo quanto contra o liberalismo era apenas visível de forma vaga em 1914, tornando-se gigantesco durante a Primeira Guerra Mundial. Não que aquele conflito tenha gerado o fascismo, o que fez foi abrir vastas oportunidades culturais, sociais e políticas para ele. Culturalmente, a guerra desacreditou as visões de futuro otimistas e progressistas, lançando dúvida sobre os pressupostos liberais relativos à harmonia humana natural. [...] Politicamente, o conflito gerou tensões econômicas e sociais que excediam em muito a capacidade das instituições existentes – quer liberais ou conservadoras – de solucioná-las.

[...] A raça, até então um termo bastante neutro, usado para designar um agrupamento “animal ou humano”, recebeu, em fins do século XIX,

uma forma mais explicitamente biológica e hereditária. Um primo de Charles Darwin, Francis Galton, sugeriu, em 1880, que a ciência deu à humanidade o poder de aperfeiçoar a raça, incentivando “os melhores” a se reproduzirem, e cunhou para suas ideias o termo “eugenia”. A nação que antes, para nacionalistas progressistas como Mazzini, era a base para o progresso e a fraternidade entre os povos foi transformada em um conceito mais excludente, figurando em uma hierarquia que dava às “raças superiores”

(como os arianos, uma invenção da imaginação antropológica do século XIX) o direito de dominar os povos “inferiores”. A vontade e a ação tornaram-se virtudes em si, independentemente de qualquer objetivo específico, sendo associadas à luta das “raças” pela supremacia.

[...]

PAXTON, Robert O. **A anatomia do fascismo**. Tradução: Patrícia Zimbres e Paula Zimbres. São Paulo: Paz e Terra, 2007. p. 57-58, 67-68.

• O texto a seguir promove o entendimento acerca da formação do nazifascismo na Europa, nas primeiras décadas do século XX.

Fascismo: devemos a extensão da utilização do termo principalmente aos antifascistas do *Komintern*. De acordo com esse modelo, o fascismo - italiano ou alemão - é um último instrumento de defesa de uma burguesia agonizante, responsável por um movimento que desvia de seu alvo o anticapitalismo das classes populares. Graças à construção do mito do chefe, que triunfa até sobre as massas dos trabalhadores, os fascistas tomam as rédeas do poder, de modo que, com a renúncia da burguesia em exercer diretamente esse poder, o Estado pode surgir independente das forças sociais que o controlam. Entretanto, após a guerra, foi difícil explicar a adesão maciça das populações na Alemanha: dizer que, no início dos anos 1930, os alemães tinham ficado decepcionados com o reformismo dos social-democratas não é o bastante para explicar a sua adesão, pelo menos tácita, à política de extermínio dos judeus e deficientes físicos [pessoas com deficiência] ou sua fidelidade ao Führer.

Além disso, a construção de um conjunto que compreende ao mesmo tempo o nazismo alemão e o fascismo italiano tem graves consequências. Mesmo tendo constituído a unidade de um período, 1919-1945, essa construção não representa apenas uma redução cronológica. Esses regimes, sem passado, sem futuro, sem verdadeira capacidade de regeneração, são levados à categoria de “acidentes” da história. A leitura que fazemos desse movimento fica comprometida em pontos essenciais: vulgarização da política racista de extermínio, supervalorização dos chefes, suspensão da questão das modalidades das relações entre o partido dominante e as instituições tradicionais, esquematização das relações entre o Estado e a sociedade civil.

A ascensão do fascismo

Os italianos, por terem lutado na guerra ao lado dos Aliados, acreditavam que com o término dos conflitos receberiam compensações territoriais. No entanto, o Tratado de Versalhes não favoreceu a Itália conforme o esperado, aumentando o sentimento de frustração nesse país. Além disso, com o fim da Primeira Guerra Mundial, a Itália enfrentou uma crise econômica generalizada, que causou grande descontentamento na população.

Aproveitando a insatisfação popular, Mussolini organizou e liderou, em 1922, uma passeata fascista em Roma, denominada **Marcha sobre Roma**, contando com a participação de milhares de pessoas.

Após essa manifestação de poder, o rei italiano Vítor Emanuel III concedeu o cargo de primeiro-ministro a Mussolini, que, a partir de então, aumentou a perseguição às pessoas contrárias às suas ideias. Ele também substituiu os sindicatos dos trabalhadores por corporações e aboliu o Poder Legislativo e os demais partidos, concentrando o poder do Estado no Partido Fascista. Com essas medidas centralizadoras, Mussolini tornou-se ditador da Itália.



Jornal italiano *La Tribuna Illustrata*, que representa Mussolini em um encontro de fascistas em Roma, Itália, 1932.



Mussolini durante um discurso fascista na Itália, década de 1930.

108

[...]

A “inocência” do povo alemão postulada durante o processo de Nuremberg, no qual apenas os dirigentes foram julgados, e também as medidas para erradicar o nazismo instituem assim a União Soviética, depois da Segunda Guerra Mundial, como a única referência do totalitarismo. [...]

Essa estratégia de identificar um regime totalitário a outro vem se juntar ao processo de banalização do nazismo. Embora este seja definido como

uma forma extrema do fascismo, aqueles que o consideram acabado em 1945 também podem dizer que foi uma forma de totalitarismo nascida de uma reação ao totalitarismo soviético surgido anteriormente, e que foi obrigado a imitar para se defender. Inverdade flagrante, pois Hitler sempre desprezou o regime soviético.

[...]

FERRO, Marc. **O século XX explicado aos meus filhos**. Tradução: Hortencia Santos Lencastre. Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 33-34, 37. (Explicando aos meus filhos).

Atividades

1. Qual é a relação entre a Primeira Guerra Mundial e a ascensão do fascismo na Itália? **Resposta nas orientações ao professor.**
2. Uma das medidas adotadas por Mussolini na Itália foi a valorização do militarismo. Sobre esse tema, leia o texto e analise a imagem. Em seguida, responda às questões.

[...]

Os jovens e as crianças surgiram como o alvo principal da política educacional e de propaganda do Fascismo, pois através deles poderiam entrar na vida privada e pública da população italiana. [...]

A educação militar fazia parte de toda uma estrutura de ensino que visava formar o “novo homem” através de uma educação integral que envolvia o lado psicológico, físico e social. No começo do governo, as aulas de educação física se converteram no cenário ideal para preparar os corpos e as mentes dos jovens para o espírito guerreiro.

ROSA, Cristina Souza da. Pequenos soldados do Fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini. *Antíteses*, v. 2, n. 4, Londrina, 2009, p. 622. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5026764>. Acesso em: 7 mar. 2022.



◀ Crianças com o uniforme da *Opera Nazionale Balilla*, na Itália, 1935. Essa era uma organização fascista voltada para os jovens, para que a formação militar se iniciasse ainda na época escolar. Visava formar “os fascistas de amanhã”.

- a) Qual é o assunto principal do texto? **Resposta: As políticas fascistas voltadas ao público jovem, na Itália.**
- b) Considerando os seus conhecimentos, assim como o texto e a fotografia, responda: por que o governo de Mussolini se preocupou com a educação das crianças? **Resposta nas orientações ao professor.**

- Para as atividades **1** e **2**, retome os eventos que marcaram o pós-Primeira Guerra Mundial, com destaque para o Tratado de Versalhes. Aproveite a imagem apresentada para conversar com a turma sobre o militarismo presente na sociedade italiana naquele contexto histórico.

Respostas

1. A Primeira Guerra Mundial não causou apenas mortes, mas também uma crise econômica generalizada na Itália. Além disso, o Tratado de Versalhes não favoreceu esse país, gerando um sentimento de frustração e ressentimento. Somadas, essas duas questões deixaram descontente a população, que ansiava por mudanças e “soluções”. Mussolini se aproveitou da insatisfação popular para reunir adeptos e alcançar o poder de forma antidemocrática.

2. b) O governo fascista italiano foi ditatorial, orientado principalmente pela xenofobia e pela intolerância a dissidências políticas (opositores democráticos e comunistas, por exemplo). Dessa forma, o interesse na formação das crianças diz respeito ao desejo de criar uma nação que fosse, desde muito jovem, adepta do ultranacionalismo e da subordinação hierárquica e defensora do partido de Mussolini. Auxilie os alunos a perceber que a formação dos meninos era importante também do ponto de vista físico e psicológico, pois, quando fossem adultos, poderiam ser convocados para servir em confrontos bélicos. Em relação às meninas, a preocupação era que fossem educadas para serem boas mães.

• Levante hipóteses com os alunos a respeito de como Adolf Hitler conseguiu ascender ao poder. Depois, leia e problematize o texto a seguir com eles. Se preferir, realize a atividade **12** das páginas **116** e **117**, que apresenta alguns trechos dessa citação.

[...]

Aproveitando-se da situação de crise nacional vivenciada pela Alemanha desde a derrota na Primeira Guerra Mundial, os nacional-socialistas procuraram conquistar o povo alemão valendo-se da “criação” do inimigo: transformaram os comunistas e os judeus em personagens-símbolo do terror político e do desvio racial [...].

O preconceito estava presente em todos os setores e segmentos da sociedade alemã: Judiciário, Forças Armadas, universidades, igrejas, associações profissionais e partidos políticos. Os judeus foram então falsamente acusados de serem os mentores do Tratado de Versalhes, e de não participarem das Forças Armadas negando-se a assumir a defesa da nação alemã, de propagarem o socialismo na Alemanha e de estarem interessados apenas na garantia de benefícios pessoais. [...]

[...]

O nazista fanático tinha o olhar treinado para detectar o diferente que, segundo os princípios inculcados pelo Estado totalitário, simbolizava o “degenerado”, perceptível nos mais diferentes campos: biológico, artístico, ideológico, religioso, ético e moral. [...]

O arsenal antisemita, preexistente na mentalidade coletiva do povo alemão, encontrou ressonância nos discursos inflamados de Hitler e da alta cúpula do Reich após 30 de janeiro de 1933. Em outras palavras, para transformar antisemitas convictos em fanáticos ativistas, o Estado não partiu do nada; ao contrário, valeu-se de um suporte secular, preexistente na cultura alemã desde o século XIX. Mitos políticos – como o da superioridade da



O nazismo na Alemanha

No período final da Primeira Guerra Mundial, a Alemanha passava por uma grande instabilidade política e econômica. As difíceis condições de vida de grande parte da população geraram revoltas e movimentos grevistas por todo o país. Soldados, marinheiros e operários fundaram conselhos, exigindo o fim do regime monárquico e a implantação de um governo republicano.

A República de Weimar

Em 1918, com a iminente derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial, o *kaiser* (imperador) alemão Guilherme II abdicou do trono. Com isso, foi organizado um governo republicano, que assumiu as negociações com os Aliados pelo fim da guerra. No ano seguinte, na cidade de Weimar, os republicanos elaboraram uma **Constituição federalista**, que determinou a criação de uma República democrática parlamentar na Alemanha, mais tarde conhecida como República de Weimar. O *kaiser* foi substituído por um presidente eleito pelo voto popular.

Desde sua criação, a República de Weimar enfrentou forte oposição, principalmente, por parte de grupos socialistas radicais, entre eles, a Liga Espartaquista. Os espartaquistas lutavam pela criação de uma república socialista na Alemanha.



Sujeito em foco

Rosa Luxemburgo

Rosa Luxemburgo nasceu na Polônia, em 1871. Ela foi uma militante revolucionária que atuou sobretudo na Alemanha no início do século XX.

Durante a Primeira Guerra Mundial, passou um tempo na prisão por defender ideias socialistas. Em 1915, participou da fundação da Liga Espartaquista e, em 1918, da fundação do Partido Comunista Alemão.

No ano seguinte, o grupo formado pelo Partido Comunista Alemão se envolveu em uma insurreição contra o governo da Alemanha, mas foi reprimido, e Rosa, assassinada.



Rosa Luxemburgo, c. 1905.

REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

110

raça ariana, do complotado secreto judaico-comunista propagado pelos Protocolos dos Sábios de Sião, do “judeu errante” e do “povo deicida” foram recuperados para justificar atos de repressão às minorias étnicas definidas como perigosas à segurança nacional por renomados intelectuais e cientistas alemães.

[...]

O arianismo propagado pela elite intelectual, científica e política do Terceiro Reich veio ao encontro dessa tendência, oferecendo ao homem comum a utopia de um mundo paradisíaco, fictício, sem impu-

rezas de qualquer espécie. A partir de 1933, um conjunto de artifícios de doutrinação foi acionado pelo Estado como instrumento de propaganda e organização da população. Tanto o rádio como o cinema tiveram importante papel na formação de fanáticos nazistas, distintos dos fanáticos religiosos, que morrem como mártires. Ao contrário, os nacional-socialistas idealizavam viver como arianos usufruindo benefícios oferecidos pelo “Reich dos Mil Anos”. Daí o lema propagado por Hitler: “Direito é tudo aquilo que é bom para o povo alemão”.

A ascensão do nazismo na Alemanha

No início da década de 1920, a Alemanha atravessava uma profunda crise econômica e sofria com a crescente inflação. A dívida do Estado alemão agravou-se com a alta indenização que, de acordo com o Tratado de Versalhes, o governo havia se comprometido a pagar aos Aliados.

Nessa situação crítica, foi fundado o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, ou **Partido Nazista**. O nazismo, ideologia desse partido, apresentava princípios semelhantes aos do fascismo, porém dava grande ênfase ao racismo e ao **antisemitismo**. O líder do Partido Nazista era Adolf Hitler.

Na prisão, Hitler escreveu a obra *Mein Kampf* (**Minha luta**), definindo alguns princípios da ideologia nazista, entre eles, a necessidade de a “raça” ariana se constituir como nação, o culto à personalidade do líder e a destruição da democracia.

Hitler e os nazistas no poder

Nas eleições de 1930, o Partido Nazista foi o segundo mais votado. Em 1933, Hitler foi nomeado primeiro-ministro da Alemanha e, em 1934, com a morte do então presidente Hindenburg, assumiu o comando do país.

Hitler era muito autoritário, tinha o apoio da alta burguesia e promoveu uma intensa mobilização popular. Ele acabou com o federalismo, centralizando o poder do Estado em suas mãos, e adquiriu poderes de ditador, autoproclamando-se *führer* (líder, em alemão). Além disso, intensificou a censura e aboliu os sindicatos, substituindo-os por corporações nacionais.

Hitler também financiou a formação de uma milícia fiel às suas ordens, a *Schutzstaffel* (ou SS), que perseguia membros de grupos sociais considerados “inferiores”, principalmente judeus, ciganos, eslavos e homossexuais, bem como comunistas e demais adversários políticos.



↑
Jornal alemão **Völkischer Beobachter**, que mostra Hitler durante um discurso, 1933.

Antisemitismo: ideologia que prega preconceito, ódio e aversão a judeus.

A partir de 1933, comportamentos radicais antisemitas foram incitados por meio de uma reordenação de valores e da prática de uma legislação intolerante, estratégias típicas dos regimes totalitários: ofereciam-se “soluções” práticas baseadas na ação e no terror.

[...]

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. A era nazi e o antisemitismo. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Faces do fanatismo**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 104, 117-118, 124.

- Aborde o conteúdo desta página com a turma à luz da atualidade. Comente acerca da intolerância racial nos dias de hoje, seja por parte de indivíduos, seja por parte de grupos que disseminam ideias distorcidas sobre o outro, incluindo sua cultura, seus hábitos e sua etnia, fomentando atos de intolerância e violência contra essas pessoas. Como exemplo, cite os seguidores do neonazismo, movimento racista que resgata as ideologias etnocêntricas difundidas por Adolf Hitler no período Entreguerras. Ao crer na pureza da chamada “raça ariana”, esse grupo persegue diversas minorias, como indígenas, negros, judeus, comunistas e homossexuais. Comente que, além da intolerância racial, muitas pessoas sofrem preconceito por sua orientação sexual, pela sua religião ou mesmo por sua condição social. Aproveite a oportunidade para incentivar uma reflexão crítica entre os alunos a respeito desse tema, promovendo atitudes de respeito, boa convivência e tolerância com o próximo.

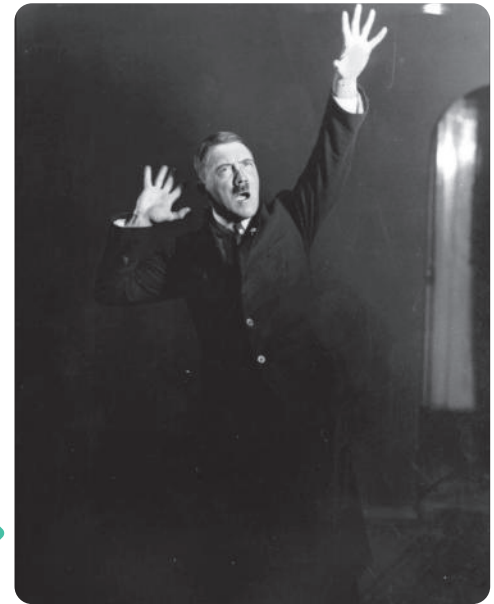
• Com base na fotografia desta página, dialogue com a turma sobre os possíveis motivos que levaram Hitler a apresentar suas expressões corporais e faciais em seus discursos. Faça questionamentos que levem os alunos a reconhecer esse recurso em outros momentos da história. Esta imagem faz parte de uma série de fotografias tiradas pelo fotógrafo alemão Heinrich Hoffmann, em 1925.

A doutrinação nazista

Fontes históricas da época da ascensão do nazismo na Alemanha mostram que Hitler ensaiava expressões corporais e faciais para fazer seus discursos. Entre essas fontes, estão algumas fotografias feitas por Heinrich Hoffmann, fotógrafo pessoal de Hitler.

Estudiosos do assunto afirmam que esse tipo de expressão facial e corporal de Hitler era uma estratégia para causar impacto e doutrinar as pessoas com a ideologia nazista.

Hitler escutando uma gravação de seu próprio discurso e ensaiando em frente ao espelho. Fotografia de Heinrich Hoffmann, 1925.



WORLD HISTORY ARCHIVE/ALAMY/FOREFORENA

O neonazismo

As ideias racistas e antisemitas de Adolf Hitler ainda fazem parte do discurso de ódio de grupos **neonazistas** na atualidade. O número desses grupos aumentou nos últimos anos, inclusive no Brasil, o que gera preocupação entre estudiosos do assunto, como a antropóloga Adriana Abreu Magalhães Dias.

Segundo a antropóloga, os líderes neonazistas usam estratégias semelhantes às empregadas por Joseph Goebbels, ministro da propaganda da Alemanha entre 1933 e 1945. Leia o que ela diz sobre esse assunto.

“[...] São símbolos, senhas, nomes usados à exaustão, o que chega a ser desesperador, pois a impressão é de estar lendo a mesma coisa um milhão de vezes. Essa repetição à exaustão é muito semelhante ao que foi a doutrinação nazista [por Joseph Goebbels] para mecanizar o pensamento. Ao se repetir algo indefinidamente, o objetivo não é apenas criar fanatismo ou alienação, é que as pessoas parem de pensar e refletir sobre o que estão repetindo.”

[...]

SUGIMOTO, Luiz. Um mergulho no universo neonazista. **Jornal da Unicamp**, 28 set. 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/09/28/um-mergulho-no-universo-neonazista>. Acesso em: 13 mar. 2022.

Neonazismo: ideologia que busca resgatar as concepções nazistas.

O Surrealismo

No contexto de desilusão coletiva após a Primeira Guerra Mundial, surgiu na Europa um tipo de arte denominado Surrealismo. Leia o texto.

[...]

É importante compreender que o surrealismo não foi apenas um movimento das artes plásticas. A sua influência sobre a poesia foi provavelmente ainda maior do que nessas artes. [...]

O surrealismo objetivava criar um novo tipo de homem, dotado de uma supermente capaz de unir os poderes da consciência com os do inconsciente. [...]

SCHENBERG, Mario. Realismo fantástico, arte mágica e surrealismo. **Centro Mario Schenberg de Documentação da Pesquisa em Artes/ECA/USP**. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=92:-realismo-fantastico-arte-magica-e-surrealismo-&catid=17:artigos-de-mario-shenberg&Itemid. Acesso em: 11 mar. 2022.

Entre os artistas plásticos surrealistas se destacaram o pintor belga René Magritte (1898-1967) e o pintor espanhol Salvador Dalí (1904-1989).

Agora, realize a atividade a seguir.

1. Pesquise o Surrealismo na pintura, analisando exemplos de imagens de diferentes artistas. Em seguida, escolha uma dessas pinturas e faça uma releitura dela em uma folha de papel sulfite. Leve sua produção para a sala de aula e apresente-a aos colegas.

Sugestões de condução nas orientações ao professor.

Golconda, de René

Magritte. Óleo sobre tela, 80 cm × 100 cm, 1953.



ARTE/CS/ALAMY/FOTODARENA
© PHOTOHÉQUE R. MAGRITTE/AUVIS, BRASIL, 2022

- Esta seção favorece o desenvolvimento da **competência geral 3**, pois incentiva os alunos a fruir das manifestações artísticas surrealistas, de modo que também participem dessas produções.

- Incentive os alunos a explorar os elementos utilizados pelo artista René Magritte, de acordo com as características do Surrealismo e a relação desse estilo com o onírico. Comente que o terno e o chapéu coco, utilizados pelos personagens espalhados pela obra, eram vestimentas comuns da época. Nesse sentido, essas imagens podem representar a padronização social dos costumes e a massificação do sujeito. A tela também gera outras dúvidas no espectador: representaria homens caindo como gotas de chuva ou estariam flutuando em direção ao céu? Explique que a intenção das obras surrealistas era exatamente causar a confusão entre a lógica e o sonho, o racional e o interpretativo, largamente influenciada por expressões do inconsciente.

- Para a atividade desta página, forneça folhas de papel sulfite aos alunos para criarem a própria pintura surrealista. Oriente-os a retratar aspectos relacionados ao movimento artístico estudado, a fim de explorar a criatividade deles ao longo da proposta. Por fim, exponha os trabalhos onde houver circulação de pessoas na escola.

- Comente com os alunos que, na mesma época em que René Magritte e outros surrealistas promoviam exposições de arte, alguns jovens artistas brasileiros, influenciados pelas vanguardas artísticas europeias, buscavam novas maneiras de expressar seus valores e preocupações. Chamados de modernistas, esses artistas buscavam criar uma arte genuinamente brasileira, tendo como temas principais as paisagens, o folclore, os costumes e as festas populares. Entre esses artistas estão os pintores Di Cavalcanti, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral.

Resposta

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos pesquisem obras de artistas, como Salvador Dalí, Joan Miró e Max Ernst, artistas representantes do Surrealismo. Na releitura, eles devem se basear nesses pintores, porém complementando as produções com aspectos de seu ponto de vista que julgarem interessantes.

• A atividade **10** contempla o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Educação para o consumo**, pois problematiza as relações e os hábitos de consumo e as estratégias de anúncios publicitários.

• Nas atividades **1 e 2**, leve os alunos a relacionar o **American Way of Life** com o consumismo e a cultura de massa que começou a ganhar força nos anos 1920 nos Estados Unidos.

• Nas atividades **3, 5, 6 e 7**, retome a explicação de como a crise de 1929 se tornou uma crise de superprodução, em um regime capitalista liberal, e as consequências disso, quando o governo dos Estados Unidos começou a intervir na economia.

• Para a atividade **4**, retome a análise da página **106** sobre as metas dos Planos Quinquenais.

• Nas atividades **8 e 9**, os alunos devem compreender as aproximações entre o regime fascista e o nazista, como a forte militarização, o nacionalismo exacerbado e a xenofobia.

Atividades

1. Resposta: Foi um novo estilo de vida difundido nos Estados Unidos, principalmente pela classe média, que passou a consumir maior quantidade de produtos tecnológicos e bens de consumo, como automóveis e eletrodomésticos.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. O que é o *American Way of Life*? Explique a relação desse modo de vida com o consumismo.

2. Explique o que é a cultura de massa.

3. Explique o que foi a Grande Depressão.

4. Quais foram os planos do governo soviético para dinamizar sua economia no período Entreguerras? Respostas das questões 4 a 9 nas orientações ao professor.

5. O que foi o keynesianismo? Em que sentido essa teoria rompeu com o liberalismo?

6. Como se chamava o programa de reformas lançado pelo presidente estadunidense Franklin Delano Roosevelt? Como deveria funcionar esse programa?

7. Defina o *Welfare State*.

8. Explique o que é fascismo.

9. Explique o que é nazismo.

10. Observe o anúncio a seguir e responda às questões.

a) A que público esse anúncio se dirigia? Resposta: Ao público infantil.

b) De que maneiras esse anúncio incentiva o consumismo?

c) Atualmente, em vários países, o consumismo é muito estimulado entre as crianças. Dê exemplos.

d) Qual é a sua opinião sobre anúncios dirigidos ao público infantil? Comente. Resposta nas orientações ao professor.

10. b) Resposta: O consumismo é incentivado no anúncio com o uso das imagens destinadas ao público infantil (dois garotos em um momento de diversão, brincando com um trem de brinquedo) e com as mensagens (em letras maiores): "Brinquedos Ives fazem garotos felizes. Trens e acessórios".

Anúncio publicitário estadunidense de 1918, cujo texto principal diz: "Brinquedos Ives fazem garotos felizes".



114

Respostas

4. O governo soviético adotou os Planos Quinquenais, que estipularam metas de desenvolvimento em setores considerados prioritários, como a produção de energia elétrica, de máquinas pesadas e armamentos, além da mecanização da agricultura.

5. O keynesianismo criticava a teoria liberal até então dominante, defendendo uma participação mais ativa do Estado na execução de políticas econô-

micas, além do direito dos trabalhadores ao pleno emprego, sendo obrigação do Estado incentivar a iniciativa privada e criar condições para aumentar as contratações.

6. O programa ficou conhecido como *New Deal* e consistia em grandes investimentos em obras públicas, com a finalidade de reduzir o desemprego que assolava o país, e em financiamentos agrícolas e industriais.

11. Vamos analisar uma obra de arte surrealista. Para isso, observe a pintura a seguir e responda às questões. **11. e. Resposta pessoal. Oriente os alunos a comentar suas opiniões e a respeitar as ideias dos colegas.**



ARCHIVART/ALAMY/FOTORENA/MUSEU WASHINGTON ATHLETICUM - HARTFORD, EUA © SALVADOR DALÍ, FUNDACIÓN GALA-SALVADOR DALÍ/ARTUIS, BRASIL, 2022

Aparição de rosto e fruteira numa praia, de Salvador Dalí. Óleo sobre tela, 114 cm x 193 cm, 1938.

- Descreva o que você vê ao observar essa pintura. **Resposta pessoal. Incentive os alunos a comentar a pintura, destacando seus principais elementos.**
- Localize, no primeiro plano da pintura, a imagem de um cachorro, de um rosto e de uma fruteira. **Resposta: Auxilie-os na identificação dos elementos da imagem. Mostre o focinho do cachorro, a fruteira e o rosto que se situam na parte central.**
- Qual é o tamanho desses elementos em relação aos elementos representados no plano de fundo da pintura? O que você vê nesse plano?
Resposta: Esses elementos foram representados em tamanho maior. No plano de fundo, é possível
- Quais são as cores predominantes na pintura? **visualizar uma praia, o céu e morros.**
Resposta: Marrom, bege e branco.
- Quais elementos da pintura mais lhe chamaram a atenção?
- É possível visualizar uma cena parecida com essa na vida real?
Resposta: Espera-se que os alunos respondam que não é possível visualizar uma cena como essa na vida real.
- Qual é a sensação que essa imagem provoca em você?
Resposta pessoal. Questione os alunos se gostaram ou não da imagem e quais os motivos.
- Por que você acha que Salvador Dalí fez essa pintura?
Resposta pessoal.
- Que título você daria a essa tela? Justifique sua resposta.
Resposta pessoal. Aproveite a oportunidade para incentivar a criatividade dos alunos e permita a eles que compartilhem as possibilidades de títulos com os colegas.

115

BNCC

- A análise da obra de arte surrealista na atividade **11** favorece o desenvolvimento da **competência geral 3**. Peça aos alunos que observem a imagem com atenção, verificando seus detalhes e fruindo, assim, dessa manifestação artística.

- Para a atividade **11**, dialogue com os alunos a fim de indicarem os elementos que mais chamaram a atenção na obra de arte. Pergunte a eles se conhecem outras obras com essa estética.

Respostas

7. Foram medidas implantadas pelo *New Deal* com o objetivo de conter o avanço do comunismo por meio da intervenção dos poderes públicos nos mecanismos de produção, aumentando a transferência de renda para os setores mais carentes da sociedade.

8. O fascismo surgiu na Itália sob a liderança de Benito Mussolini, que fundou o Partido Fascista em 1921. De acordo com o fascis-

mo, a solução para os problemas sociais seria a adoção de alguns princípios, como o nacionalismo, com tendências à xenofobia e ao racismo; a militarização, com um governo autoritário e expansionista; e o corporativismo, sistema que substituiu os sindicatos de trabalhadores por corporações submetidas ao controle do Estado.

9. O nazismo foi criado na Alemanha na década de 1920. A ideologia nazista apresenta

muitas semelhanças com o fascismo, mas dava maior ênfase ao racismo e ao antissemitismo. Adolf Hitler era o líder do Partido Nazista.

10. d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem sua opinião sobre o tema e discutam entre si as vantagens e desvantagens de um mercado voltado exclusivamente para crianças. Além disso, eles podem discutir criticamente sobre as propagandas que procuram manipular o público infantil.

• Esta atividade favorece o trabalho com a habilidade **EF09HI13**, pois retoma o contexto do surgimento do nazismo e suas principais ações e ideias.

• Na atividade **12**, converse com os alunos de modo que identifiquem as principais características do nazismo e o contexto em que ele foi criado.

12. Leia o texto a seguir e observe a imagem. Depois, responda às questões com base nesses recursos e nas informações do capítulo.

[...]

O arsenal antisemita, preexistente na mentalidade coletiva do povo alemão, encontrou ressonância nos discursos inflamados de Hitler e da alta cúpula do *Reich* após 30 de janeiro de 1933. [...]

[...] Tanto o rádio como o cinema tiveram importante papel na formação de fanáticos nazistas, distintos dos fanáticos religiosos, que morrem como mártires. Ao contrário, os nacional-socialistas idealizavam viver como arianos usufruindo benefícios oferecidos pelo “*Reich* dos Mil Anos”. Daí o lema propagado por Hitler: “Direito é tudo aquilo que é bom para o povo alemão”.

A partir de 1933, comportamentos radicais antisemitas foram incitados por meio de uma reordenação de valores e da prática de uma legislação intolerante, estratégias típicas dos regimes totalitários: ofereciam-se “soluções” práticas baseadas na ação e no terror. [...]

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. A era nazi e o antisemitismo. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *As faces do fanatismo*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 117-118, 124.



Hitler discursando na Alemanha, década de 1930.

- a) De acordo com o que foi estudado e com as fontes históricas deste capítulo, qual é a relação entre a Primeira Guerra Mundial e a ascensão do nazismo na Alemanha?
- b) Quais meios de comunicação foram utilizados pelo governo nazista para disseminar sua ideologia? *Resposta: O rádio e o cinema.*
- c) Que pessoas os nazistas perseguiram?
- d) Por que Hitler ensaiava as expressões faciais e corporais que usaria em seus discursos? *Resposta: Porque era uma estratégia para causar impacto e doutrinar as pessoas com a ideologia nazista.*

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em um grupo com três ou quatro colegas de sala. Nessa atividade, vocês vão refletir sobre diferenças e semelhanças entre Estados Unidos e Europa após a Primeira Guerra Mundial.

1. Para isso, elaborem um quadro ou uma tabela comparando a situação dos EUA e da Europa neste período em cada um dos aspectos a seguir.

- Situação econômica e social.
- Elementos e movimentos culturais.
- Conflitos sociais.
- Movimentos políticos.
- Impactos da crise do sistema capitalista.

12. a) *Resposta: Com o fim da Primeira Guerra Mundial, a Alemanha atravessou uma profunda crise econômica. A dívida do Estado alemão foi agravada pela alta indenização que, de acordo com o Tratado de Versalhes, o governo havia se comprometido a pagar aos Aliados. Nesse contexto, ocorreu a ascensão do nazismo, que reprovava a democracia liberal da República de Weimar e incentivava o antissemitismo e o racismo.*

2. Apresentem o trabalho ao professor.
3. Em seguida, utilizando os tópicos da tabela como base, elaborem em uma folha de papel sulfite a primeira página de um jornal dos Estados Unidos ou da Europa, imaginando quais seriam as manchetes mais comuns nesse período.
4. Apresentem a página de jornal à turma e organizem um debate sobre os possíveis sentimentos e pensamentos de um típico cidadão estadunidense ou europeu desse período ao ler as notícias apresentadas.

12. c) *Resposta: Membros de grupos sociais considerados "inferiores", principalmente judeus, ciganos, eslavos e homossexuais, bem como comunistas e demais adversários políticos.*

BNCC

• A atividade proposta na seção **Organizando o aprendizado** favorece o trabalho com a **competência específica de História 2**, pois esclarece a historicidade no tempo e no espaço.

• Antes de iniciar a atividade da seção **Organizando o aprendizado**, discuta com a turma como será a estrutura do quadro ou da tabela a ser preenchida. Apresente exemplos da primeira página de um jornal e destaque suas características. Normalmente, a primeira página apresenta títulos e subtítulos chamativos das notícias que serão detalhadas nas diversas seções do jornal, além de imagens e gráficos. Após as apresentações dos grupos, promova uma tomada de consciência sobre a função dos meios de comunicação para informar e também representar os imaginários sociais.

Objetivos do capítulo

- Compreender o que foi a Revolução de 1930.
- Identificar as principais características políticas, econômicas, sociais e culturais do Estado Novo.
- Refletir sobre o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil.
- Entender a importância do rádio como instrumento de propaganda política trabalhista no Estado Novo.

Justificativas

Os conteúdos apresentados neste capítulo contemplam as habilidades **EF09HI06**, **EF09HI07**, **EF09HI08**, **EF09HI09** e **EF09HI12**, favorecendo o entendimento sobre o contexto político e social das décadas iniciais do século XX no Brasil, incluindo os impactos da crise capitalista de 1929, o movimento tenentista, a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e a instauração da ditadura após o golpe de 1937, iniciando o período conhecido como Estado Novo. A respeito desse período são trabalhadas temáticas que evidenciam as lutas e conquistas dos movimentos dos trabalhadores, bem como a repressão aos movimentos sociais e a questão da tutela indígena.

As fontes **A**, **B** e **C** mostram algumas representações relacionadas a Getúlio Vargas, figura política que alcançou destaque nacional a partir da década de 1930 no Brasil. Incentive os alunos a perceber elementos das fotografias que demonstrem a capacidade de luta da classe trabalhadora, seu apoio a Getúlio Vargas, sua relação com as Forças Armadas e o tipo de governo de Vargas. A análise das fontes permite aos alunos utilizar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, ao mesmo tempo que são apresentados ao conteúdo que será trabalhado no capítulo.



CAPÍTULO

5

A Era Vargas



ACERVO ICONOGRAPHIA/REMINISCÊNCIAS

A.

Manifestação de trabalhadores em apoio às políticas trabalhistas de Getúlio Vargas, durante o período da ditadura do Estado Novo, 1940.

118

No final da década de 1920, diversos setores da população brasileira demonstravam descontentamento em relação ao governo das oligarquias. A ascensão de Vargas ao poder, em 1930, colocaria fim à Primeira República, período que os varguistas passariam a chamar de “República Velha”. Tinha início uma nova fase da história política brasileira, que foi chamada de Era Vargas.

Sugestão de atividade

Linha do tempo

Caso julgue oportuno, elabore uma linha do tempo com papel *kraft*, que deverá ser fixada em sala de aula. No decorrer do ano letivo, os alunos adicionarão informações a respeito dos conteúdos aprendidos sobre a história do Brasil e do mundo,

preferencialmente relacionando-as. Outra sugestão é pedir aos alunos que criem as próprias linhas do tempo no caderno, individualmente. O objetivo é ajudá-los a organizar de maneira cronológica os acontecimentos estudados, contribuindo também para desenvolver noções, como simultaneidade e sucessão.

B.

O centro de sustentação do Estado Novo estava corporificado funcional e pessoalmente na figura de Vargas – o único civil a comandar uma ditadura no Brasil, garantida pelas Forças Armadas, em especial pelo Exército, e apoiada numa política de massas. [...]

SCHWARCZ, Lília Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 374.



ARQUIVO O JORNAL/COMIDA PRESS

C.

Presidente Getúlio Vargas acompanhado pelo ministro da Guerra, general Eurico Dutra, pelo general Francisco José Pinto e pelo comandante Octávio Medeiros, 1941.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

A Era Vargas foi marcada pela tensão entre democracia e ditadura e pela implantação de algumas medidas ligadas aos direitos trabalhistas. Organize-se em dupla com um colega. Analisem as fontes **A**, **B** e **C**, debatam as questões a seguir e anatem suas respostas com base apenas em seus próprios conhecimentos.

- O que diferencia uma democracia de uma ditadura?
- O que são direitos trabalhistas? Quais deles você conhece?

Em seguida, pesquisem as questões na internet e anatem as informações encontradas e as suas fontes. Comparem suas respostas iniciais com as informações encontradas na internet.

119

Respostas

- Espera-se que os alunos destaquem a privação de liberdade, a ausência de eleições diretas e a restrição de direitos individuais e coletivos como características que diferenciam as ditaduras das democracias.
- Com relação aos direitos trabalhistas, os alunos

podem apontar que se trata de leis conquistadas pelos trabalhadores, garantindo uma quantidade máxima de horas para a jornada de trabalho, bem como férias, licença-maternidade, décimo terceiro salário, afastamento por questões de saúde, entre outros benefícios.

- Analise a fonte histórica **A** com os alunos, destacando a luta dos trabalhadores em relação às políticas trabalhistas. Enfatize aspectos que demonstram mudanças e permanências, como modos de vestir e a ausência de mulheres na imagem. Peça aos alunos que levantem hipóteses sobre a afirmação da faixa, buscando compreender seu significado. Em relação à fonte histórica **B**, leia o trecho para os alunos e convide-os a compartilhar quais conceitos chamam a atenção. Ressalte que o texto apresenta informações importantes a respeito do governo de Vargas: sua relação com o Estado Novo, o fato de ter sido o único civil a comandar uma ditadura no Brasil e sua relação com as Forças Armadas e com a população. Na fonte histórica **C**, destaque a presença dos militares ao redor de Vargas e incentive os alunos a compartilhar suas impressões sobre a imagem. Convide-os a explorar o valor simbólico da fotografia ao mostrar o então presidente acompanhado de três militares, reforçando sua relação com as Forças Armadas e o apoio destas ao governo ditatorial de Vargas.

- Retome com a turma as noções de democracia e ditadura, convidando-os a pensar em exemplos no mundo atual. Com base nas informações reunidas pelos alunos, promova uma discussão sobre esses conceitos, destacando suas diferenças. Reforce a importância dos direitos trabalhistas como meio de resguardar os trabalhadores que vendem sua força de trabalho e se veem em posições assimétricas de poder em relação aos empregadores.



A crise do governo das oligarquias

• Quanto ao contexto de insatisfação com a política protecionista implementada pelo governo federal, comente com os alunos que a partir da segunda metade da década de 1920, os preços internacionais do café tornaram-se cada vez mais instáveis, provocando a diminuição de suas vendas e sua desvalorização. Apesar disso, o governo oligárquico brasileiro manteve uma política de proteção ao café, comprando e estocando os excedentes do produto para tentar estabilizar os preços. No entanto, as medidas econômicas e políticas realizadas pelo governo foram duramente criticadas por setores da sociedade que não estavam ligados à cafeicultura e cobravam maior incentivo financeiro para outras atividades econômicas. Entre os grupos que criticavam o governo, havia latifundiários, operários e as camadas médias urbanas, formadas por profissionais liberais, pequenos comerciantes, funcionários públicos e alguns militares, como os tenentes.

• Ao abordar o contexto histórico da década de 1920, comente com os alunos que parte dos militares também estava insatisfeita com o governo oligárquico. Eles reivindicavam maior participação política e o reconhecimento de sua importância na defesa do território nacional. Muitos militares apoiavam a modernização e a industrialização do país, contrariando a política agroexportadora adotada pelos presidentes da Primeira República. Nesse período, eclodiram diversas revoltas e levantes organizados por grupos de militares, como a Revolta dos 18 do Forte de Copacabana (1922) e a Coluna Prestes (1925-1927).

Na década de 1920, vários setores da sociedade brasileira estavam insatisfeitos com o governo oligárquico. Nesse contexto, uma série de levantes militares eclodiu pelo país entre os anos de 1922 e 1924. Conhecidos como **movimentos tenentistas**, esses levantes foram realizados por jovens oficiais do Exército, a maioria da classe média urbana, também insatisfeitos.

Os tenentistas tinham como objetivo destituir as oligarquias do poder – consideradas corruptas e atrasadas –, instituir reformas políticas e modernizar o Exército.

Os tenentes criticavam o sistema eleitoral brasileiro, o crescimento da dívida externa, o descontrole das finanças públicas e o privilégio dado aos grupos agroexportadores com as políticas protecionistas do governo federal. Eles desejavam reformar as instituições republicanas, principalmente por meio da centralização do poder e da defesa do nacionalismo.

Participantes do movimento tenentista em Guaíra (PR), 1924. ➤



REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

A Coluna Prestes

Um dos movimentos de contestação ao governo oligárquico foi a Coluna Prestes (1925-1927), uma longa marcha que percorreu mais de 24 mil quilômetros pelo interior do Brasil e com um efetivo que variou de 800 a 1 500 homens. O capitão Luís Carlos Prestes assumiu o comando da Coluna, que tinha o objetivo de estimular a revolta das unidades militares espalhadas pelo país.

Apesar do forte sentimento nacionalista, não havia um projeto revolucionário entre esses militares, apenas a vontade de livrar o país da corrupção e do atraso político. Após vários combates e manobras militares, os rebeldes se refugiaram na Bolívia, encerrando sua marcha.

120

Os efeitos da Grande Depressão no Brasil

A Grande Depressão, crise econômica iniciada em 1929, nos EUA, agravou a economia brasileira que era muito dependente da exportação de produtos agrícolas, principalmente do café.

Com a diminuição internacional do consumo e a conseqüente queda dos preços, as exportações despencaram, e grande parte dos agricultores brasileiros foi à falência. Além disso, aceleraram a crise de poder que tirou as oligarquias cafeeiras do comando político do país.



SZ. PHOTOS/ASPX

↑ Pessoas trabalhando em um armazém de café para exportação em Santos (SP), 1929.

Atividades

1. Leia o texto, analise o gráfico e responda às questões.

[...] A indústria paulista – pelo fato de se manter parcialmente alimentada pela renda gerada pela economia cafeeira, mais diretamente afetada pela crise – também sofreu, de imediato, os efeitos do movimento recessivo da economia mundial: produção e emprego sofreram quedas substanciais. O impacto da crise de 1929 levou ao fechamento de muitas fábricas (o número de fábricas em 1930 era 23% menor do que o de 1928), reduzindo o volume físico de produção em 12%, e em quase 20% a quantidade de pessoas empregadas. Alguns ramos industriais foram atingidos de forma mais aguda, como o setor têxtil, o de vestuário e calçados, o de mobiliário e bebidas, entre outros. [...]

MAIA, Andréa Casa Nova. Representações da crise de 1929 na imprensa brasileira: relações entre história, mídia e cultura. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 29, n. 49, 2013. p. 221-222. Disponível em: <https://www.scielo.br/vh/a/vfLx6LzfRK7jXwyQf4gSpYh/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Preço de exportação do café brasileiro (1929-1931)



EDSON BELLUSCI/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: *Nosso Século*: 1930-1945. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 21.

- a) De acordo com o gráfico, o que aconteceu com o preço de exportação do café brasileiro entre 1929 e 1931? **Resposta: O preço de exportação do café brasileiro caiu de cerca de 4 milhões de cruzeiros para pouco mais de 1 milhão de cruzeiros.**
- b) Qual é a relação entre a informação do gráfico e as informações apresentadas no texto? **Resposta: Com a queda no preço das exportações do café brasileiro, a indústria paulista, que era parcialmente alimentada pela economia cafeeira, foi diretamente afetada pela crise de 1929.**

121

BNCC

• A abordagem do agravamento da crise econômica vivenciada pelo Brasil em razão dos impactos da crise capitalista de 1929 contempla a habilidade **EF09HI12**. O trabalho com o gráfico contribui ainda para o desenvolvimento da **competência geral 4** e da **competência específica de Ciências Humanas 7**, ao propiciar aos alunos o uso da linguagem gráfica na análise das informações apresentadas para compreender os efeitos da Grande Depressão no Brasil.

• Ao explorar a atividade **1** com a turma, auxilie os alunos na análise das informações apresentadas no gráfico, orientando-os a relacioná-las às informações apresentadas no texto. O objetivo dos itens **a** e **b** é levar os alunos compreender como a queda do preço da exportação do café entre os anos de 1929 e 1931 está diretamente relacionada à Grande Depressão de 1929. Utilize o texto da atividade para explorar outras informações a respeito da crise econômica, como o fechamento de fábricas, o aumento do desemprego, a diminuição de produções etc. Caso julgue pertinente, faça uma comparação com o momento atual de maneira conjunta com a turma, incentivando os alunos a identificar semelhanças e diferenças nos contextos.

• O trabalho com esta seção contribui para o desenvolvimento da **competência geral 3**, ao explorar as características do Modernismo brasileiro e sua relevância para diversas linguagens artísticas ao longo do tempo. Ao abordar o tema com os alunos, oriente-os na identificação das influências e reivindicações dos artistas modernistas, buscando relacioná-las ao contexto histórico em que esse movimento se desenvolveu no Brasil. Essa abordagem possibilita aos alunos conhecer, compreender e valorizar as diversas manifestações artísticas nacionais.

• Comente com os alunos que Oswald de Andrade (1890-1954) entrou em contato com as ideias modernistas em suas viagens para a Europa. A primeira obra modernista escrita pelo autor foi o livro de poemas **Pau-Brasil** (1924). Segundo Oswald, assim como o pau-brasil tinha sido um item nacional de grande valor para a exportação, a cultura nacional também deveria ser original, apresentando tamanha qualidade que poderia ser exportada.

• Comente com os alunos que, entre os artistas que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922, estão os artistas plásticos Anita Malffati, Vicente do Rego Monteiro, Victor Brecheret e Di Cavalcanti. Entre os escritores, destacam-se nomes, como Graça Aranha, Guilherme de Almeida, Mário de Andrade, Menotti Del Picchia, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira.

• O texto a seguir apresenta informações sobre a Semana de Arte Moderna. Caso julgue oportuno, apresente-o aos alunos para complementar a abordagem desta seção.

[...]

Os eventos foram idealizados como um grande painel que reuniria as propostas dos novos artistas em diversas áreas. Tendo como espaço o tradicional Teatro Municipal de São Paulo — com sua arquitetura rebuscada

O Modernismo no Brasil

No início da década de 1920, alguns artistas brasileiros, influenciados pelas vanguardas artísticas europeias, buscavam novas maneiras de expressar seus valores e preocupações. Chamados de modernistas, esses artistas queriam criar uma arte genuinamente brasileira, tendo como temas principais o indígena e o negro, as paisagens, o folclore, os costumes e as festas populares.

Os modernistas atuaram em diferentes campos da arte, como literatura, pintura, escultura e música. Eles propuseram uma renovação das formas e dos temas trabalhados, de modo que tanto a cultura brasileira regional quanto a sociedade industrial e urbana fossem valorizadas.



REPRODUÇÃO/ACERVO DA PREFEITURA DE SÃO PAULO, SP

Em fevereiro de 1922, na cidade de São Paulo (SP), os modernistas promoveram a **Semana de Arte Moderna**, um evento com o objetivo de divulgar o novo movimento artístico e de provocar a conservadora elite intelectual brasileira.

Artistas que participaram da Semana de Arte Moderna, em São Paulo (SP), 1922.

Um dos principais artistas do Modernismo foi o escritor e poeta Oswald de Andrade (1890-1954), que defendia o fortalecimento da cultura brasileira em detrimento das produções culturais estrangeiras. Por meio do **Manifesto Antropófago**, publicado em 1928, ele propunha que a cultura estrangeira fosse “devorada”, “digerida” e “transformada” em cultura nacional.

Antropófago: que come carne humana.

e grandiloquente, abrigo das mais solenes apresentações artísticas que representavam o gosto médio da sociedade paulistana —, os organizadores procuraram utilizar de maneiras ostensiva e simultânea todos os seus espaços disponíveis, das escadarias ao palco. O público seria, dessa maneira, envolvido por todos os lados, pelas sensações da nova arte e pela pregação dos artistas, pois para eles a arte não deveria ser meramente apresentada, mas fun-

damentalmente explicada, justificada. Essa, aliás, é uma característica que difere a Semana de Arte Moderna de outros eventos artísticos anteriores. Os organizadores elaboraram um enorme “aparato expositivo”, cuja função era criticar, por todos os meios, as formas convencionais de expressão artística, fazendo valer o ponto de vista dos que se acreditavam renovadores.

ALAMBERT, Francisco. **A semana de 22:** a aventura modernista no Brasil. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994. p. 42.

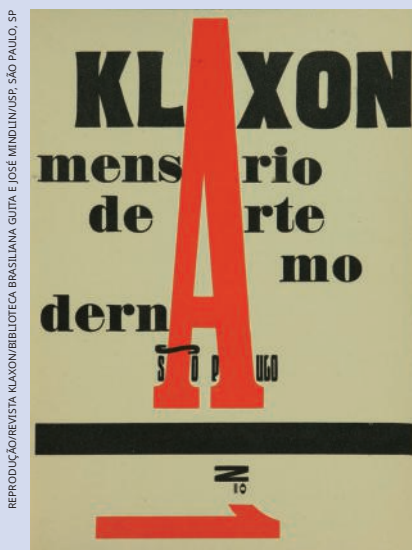
Estudos de recepção

Para trabalhar com noções introdutórias sobre práticas de pesquisa, proponha aos alunos que façam um trabalho em grupos envolvendo **estudos de recepção**. Eles devem pesquisar qual foi o impacto da Semana de Arte Moderna entre a população brasileira em 1922. Para isso, oriente os alunos a pesquisar as reações das pessoas às pinturas expostas, às novas técnicas de representação e à nova noção de arte que se formava naquela época. É importante que a turma atente para o contexto de circulação desses produtos culturais, verificando o impacto receptivo dessas obras entre a população dos diferentes grupos sociais. Sabe-se que algumas apresentações ocorridas durante o evento cultural de 1922 provocaram muita polêmica na época, por representarem uma ruptura com concepções artísticas mais tradicionais, como o caso da apresentação do músico Heitor Villa-Lobos e a leitura do poema de Manuel Bandeira, por exemplo. Por fim, promova uma roda de conversa para que os alunos contem suas descobertas aos outros grupos e possam dialogar sobre o tema.

Ao elaborar sua teoria da “antropofagia cultural”, Oswald de Andrade fez referência ao ritual antropofágico dos indígenas Tupi, descrito pelos colonizadores europeus no século XVI. De acordo com estudos sobre esse ritual, ao ingerir a carne do inimigo, os Tupi acreditavam que estariam se apropriando de suas qualidades, sua bravura, sua cultura.

A literatura foi uma das principais expressões artísticas modernistas. Os escritores introduziram inovações linguísticas buscando se aproximar da fala informal, e criaram livros e revistas com o objetivo de divulgar seus ideais, defendendo a liberdade de expressão. A revista de maior impacto foi a **Klaxon**, de São Paulo.

Outra importante forma de expressão artística foi a pintura. Artistas como Anita Malfatti (1889-1964) e Tarsila do Amaral (1886-1973) produziram obras que se tornaram referência do movimento modernista.



Capa da primeira edição da revista **Klaxon**, 1922.



Família, de Lasar Segall. Aquarela e guache sobre papel, 45 cm x 43,7 cm, 1922.

Agora, responda às questões. **Respostas nas orientações ao professor.**

1. Quais eram as principais reivindicações dos artistas modernistas?
2. Explique o que foi a chamada “antropofagia cultural”. Qual é a relação entre essa expressão e os indígenas Tupi?

Respostas

1. Os modernistas buscavam uma renovação das formas e dos temas trabalhados pelos artistas, na tentativa de criar uma arte genuinamente brasileira. Seus temas principais eram o indígena, o negro, as paisagens, o folclore, os costumes e as festas populares.

2. O termo **antropofagia cultural** faz referência à teoria de Oswald de Andrade, que propaga a ideia de que se deve “absorver” e “digerir” elementos da cultura estrangeira para a formação de uma cultura nacional. Para criar esse termo, Oswald se inspirou no ritual antropofágico dos indígenas.

• Para iniciar o trabalho com o tema Revolução de 1930, apresente aos alunos uma breve contextualização das articulações políticas que antecederam a Revolução. Explique-lhes que na sucessão presidencial de 1929 ocorreu um desentendimento político entre as oligarquias paulista e mineira. Os mineiros esperavam a indicação de seu governador, Antônio Marcos, porém o presidente Washington Luís indicou Júlio Prestes, governador de São Paulo, como candidato oficial, rompendo com o revezamento da política do “café com leite”. Diante dessa situação, a oligarquia política de Minas Gerais aliou-se à do Rio Grande do Sul e à da Paraíba, formando a Aliança Liberal. Apesar da boa campanha da Aliança Liberal, o governo, que detinha o controle da máquina eleitoral, garantiu que Júlio Prestes vencesse as eleições. A vitória do candidato oficial, porém, veio acompanhada de protestos. As tropas rebeldes começaram a se movimentar em 3 de outubro. No dia 23 do mesmo mês, os rebeldes já ocupavam a capital federal. Houve luta em alguns pontos do país, como em Minas Gerais, no Pará e no Rio Grande do Sul. Esperava-se resistência maior em São Paulo, o que não ocorreu por causa da superioridade dos revoltosos. A Revolução de 1930, como foi denominada pelos seus idealizadores, saiu vitoriosa. O presidente Washington Luís foi deposto e, em 3 de novembro, Getúlio Vargas assumiu a presidência do Governo Provisório.



O início da Era Vargas

Em 1930, por meio de um golpe de Estado, Getúlio Vargas assumiu a presidência do Brasil sob um Governo Provisório. Esse golpe, conhecido como **Revolução de 1930**, marcou o fim da hegemonia política das oligarquias cafeeiras no país.

Ao assumir o poder, Vargas iniciou um processo de centralização política, suspendendo a Constituição de 1891, fechando o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas estaduais e as Câmaras municipais. Assim, ele passou a controlar os poderes Executivo e Legislativo, governando por meio de **decretos-leis**. Com exceção de Minas Gerais, todos os governadores foram substituídos por **interventores federais**, a maioria militares tenentistas. Em 1932, decretou um novo Código Eleitoral, que estabelecia o voto secreto e o voto feminino.

A Revolução Constitucionalista de 1932

As relações entre o Governo Provisório e os políticos paulistas eram tensas, uma vez que os paulistas não aceitavam os interventores indicados por Vargas. As forças oligárquicas destituídas do poder se reorganizaram, formando a Frente Única Paulista, que reunia as principais lideranças políticas do estado. Essa união se deu em torno da **campanha constitucionalista**, que reivindicava a elaboração de uma nova Constituição.

Em 9 de julho de 1932, após vários meses de agitação política e manifestações de apoio popular, teve início o movimento revoltoso. A indústria paulista rapidamente se adaptou à produção de armamentos, surpreendendo o Governo Provisório. Apesar de mais bem equipada do que as tropas federais, a força pública paulista não resistiu à campanha de Vargas, que reuniu forças de todo o Brasil. Após três meses de luta, os paulistas foram derrotados, atingindo, porém, seu principal objetivo: a convocação de eleições para uma Assembleia Constituinte.

Cartaz para alistamento de voluntários para a Revolução Constitucionalista, 1932.

Decreto-lei: decreto lançado pelo presidente ou pelo Congresso que tem validade de lei.

Interventor federal: pessoa nomeada pelo presidente para exercer cargo administrativo do Estado.

124



REPRODUÇÃO/ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SP

Sugestão de atividade

Navegando no site

Caso seja possível, leve os alunos à sala de informática para que eles acessem o **Arquivo Getúlio Vargas**, no site do **Centro de Pesquisa e História Contemporânea do Brasil** (CPDOC). Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/docmulti.aspx?bib=fgv_gv. Acesso em: 21 maio 2022. Em um primeiro momento, realize uma análise conjunta

com os alunos de um documento pré-selecionado. Em seguida, permita-lhes explorar o *site* livremente, de maneira que possam analisar os documentos textuais e audiovisuais e as entrevistas sobre a Revolução de 1930 da forma que lhes interessar. Oriente-os a anotar no caderno as informações que considerarem mais relevantes. Em sala de aula, instigue-os a comentar sobre a experiência e a compartilhar as descobertas com os colegas.

A Constituição de 1934

A Assembleia Constituinte iniciou os trabalhos em novembro de 1933. Vargas procurou dominar ao máximo o processo de elaboração da nova Constituição. Em julho de 1934, foi promulgada a terceira Constituição brasileira, que instituiu a Justiça do Trabalho, regularizou a jornada de trabalho em oito horas diárias e o salário-mínimo. Foram confirmados o voto direto e o voto feminino, embora anal-fabetos e soldados continuassem excluídos. O ensino primário passou a ser obrigatório. Outra medida foi a nacionalização dos recursos do subsolo brasileiro.

A Aliança Nacional Libertadora

A partir da década de 1930, com a ascensão de partidos fascistas na Europa e a formação do **integralismo** no Brasil, os comunistas se uniram e formaram uma nova organização política, a Aliança Nacional Libertadora (ANL).

A ANL defendia a formação de um governo popular que garantisse a liberdade dos cidadãos, a proteção às pequenas e médias propriedades, a nacionalização de empresas estrangeiras, o cancelamento da dívida externa e a reforma agrária. Esse partido atraiu sindicatos e a classe média urbana, representada por militares, intelectuais, profissionais liberais e estudantes. Luís Carlos Prestes, que tinha aderido ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1934, tornou-se presidente de honra da ANL. Entretanto, assim que a ANL foi criada, em 1935, o governo decretou a ilegalidade da organização, aumentando a perseguição a grupos políticos contrários ao seu governo.

O integralismo

Fundada em 1932 pelo escritor e jornalista Plínio Salgado, a Ação Integralista Brasileira (AIB) era uma organização de caráter conservador, de orientação cristã e de nítida influência fascista. Seus princípios giravam em torno do lema “Deus, pátria e família”.



Cartaz de comício da Aliança Nacional Libertadora, década de 1930.

Comício da Aliança Nacional Libertadora. Rio de Janeiro (RJ), 1935.

125

- Com base no conteúdo relacionado à **Constituição de 1934**, questione os alunos sobre as discussões da abertura do capítulo. Peça a eles que retomem as questões da página **119** e as relacionem com as medidas instituídas pela terceira Constituição brasileira e pelo apoio dos trabalhadores a Getúlio Vargas. Destaque as conquistas trabalhistas e o direito ao voto feminino, discutidos no capítulo **3**.

- A respeito do **integralismo**, comente com os alunos que o movimento teve inspiração na ascensão do fascismo na Europa e foi impulsionado pelo nacionalismo presente no contexto da década de 1930. Para mais informações, consulte o verbete **integralismo** no site do **CPDOC**. Disponível em: <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbe-tematico/integralismo>. Acesso em: 23 maio 2022.

- Caso julgue pertinente, compartilhe com a turma as informações do texto a seguir, que aborda o contexto de criação da ANL.

[...]

A criação da ANL representou a culminância desse processo de aglutinação de grupos, setores, organizações e personalidades decepcionados com o rumo tomado pela Revolução de 30, desiludidos de Vargas e do seu Governo. Ao mesmo tempo, para que essa unidade fosse alcançada, o nome, o prestígio, a liderança de Luiz Carlos Prestes mostraram-se essenciais. [...]

Naquele ano de 35, a figura de Prestes viria a desempe-

... nhar um papel histórico determinado e necessário – congregar em torno da ANL grande parte dos setores da nação insatisfeitos de uma maneira geral com o Governo Vargas e o processo como haviam sido conduzidos os trabalhos da Constituinte e a eleição do presidente da República, mas também com a dominação imperialista do país e a força do latifundismo,

com o avanço do integralismo e as medidas antidemocráticas adotadas pelo Governo, como a Lei de Segurança Nacional. [...]

PRESTES, Anita Leocadia. 70 anos da Aliança Nacional Libertadora. **Estudos Ibero-Americanos**, v. XXXI, n. 1, jun. 2005. p. 105. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/1328/1033>. Acesso em: 23 maio 2022.

- Os conteúdos das páginas **126**, **127** e **128** contemplam a **competência específica de História 1**, possibilitando aos alunos compreender a conquista do direito de participação política feminina como um mecanismo de transformação das estruturas políticas.
- Ao contextualizar o movimento sufragista brasileiro e a participação feminina na política por meio das mudanças proporcionadas pela Constituição de 1934, propondo atividades que instiguem a reflexão dos alunos, a temática trabalhada nas páginas favorece o desenvolvimento das habilidades **EF09HI08** e **EF09HI09**.

- Ao abordar o tema com os alunos, promova uma reflexão sobre a importância desse acontecimento. Espera-se que eles sejam capazes de se posicionar positivamente em relação a essa conquista, considerando que o direito ao voto é também o direito de ser representado e de participar das tomadas de decisões.
- Incentive os alunos a refletir a respeito dos limites da conquista do direito ao voto, destacando que, mesmo com os avanços promovidos, uma grande parcela da população continuou excluída, como pessoas analfabetas e os soldados. Questione os alunos sobre os impactos dessas restrições na representação política, destacando que, entre as décadas de 1920 e 1940, a taxa de analfabetismo da população brasileira era de cerca de 75%, segundo dados do IBGE.



A participação feminina na política

A Constituição de 1934 incorporou em seu texto uma importante medida que existia como decreto desde 1932. Essa medida regulamentou o processo de alistamento eleitoral no país e, por meio dela, passou a ser autorizada a inscrição de

mulheres como candidatas e eleitoras. Com isso, foi oficialmente eleita para a Assembleia Nacional Constituinte a primeira deputada federal brasileira: a médica Carlota Pereira de Queirós.



ACERVO ICONOGRAFIA/REMINISCÊNCIAS

Deputada federal Carlota Pereira de Queirós discursando na Câmara dos Deputados, Rio de Janeiro (RJ), 1934.

O movimento sufragista brasileiro

A eleição de Carlota fez parte do processo de luta das mulheres brasileiras por direitos políticos, empreendido pelo movimento sufragista no final do século XIX e início do século XX. Em 1910, a professora Leolinda Figueiredo Daltro fundou com outras mulheres o Partido Republicano Feminino. Alguns anos depois, a bióloga Bertha Lutz participou ativamente da fundação da Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher (1919) e da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (1922).

Na década de 1930, a luta feminina por participação política continuou. Leia o texto a seguir.

[...]

Uma das promessas da Revolução de 1930 era conceder o voto universal. Em 1931 Getúlio a cumpriu parcialmente, dando voto às mulheres solteiras, viúvas com renda própria ou casadas com a autorização do marido. Grupos feministas continuaram fazendo barulho. Em 1932, Getúlio Vargas assinou o decreto que classificava como eleitor todas as pessoas maiores de 21 anos, sem distinção de gênero.

[...]

NUNES, Dimalice. Carlota Pereira de Queiroz: a primeira deputada do Brasil. **Aventuras na História**, 8 mar. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-biografia-carlota-pereira-de-queiroz-a-primeira-deputada-do-brasil.phtml>. Acesso em: 14 mar. 2022.

Atividades

1. O texto a seguir é parte do discurso de posse da deputada Bertha Lutz na Câmara dos Deputados, em 28 de julho de 1936. Leia-o e, depois, responda às questões.

[...]

Dentro do regime democrático todas as correntes devem ter representação no cenário político.

A mulher é metade da população, a metade menos favorecida. Seu labor no lar incessante e anônimo; seu trabalho profissional é pobremente remunerado, e as mais das vezes o seu talento é frustrado, quanto às oportunidades de desenvolvimento e expansão.

É justo, pois, que nomes femininos sejam incluídos nas cédulas dos partidos e sejam sufragados pelo voto popular.

[...]

É dentro desse credo que eu aqui faço hoje, Srs. Deputados, minha profissão de fé. O lar é a base da sociedade, e a mulher estará sempre integrada ao lar; mas o lar não cabe mais no espaço de quatro muros – lar também e a escola, a fábrica, a oficina. Lar, Sr. Presidente, é, acima de tudo, o Parlamento, onde se votam as leis que regem a família e a sociedade humana.

[...]

E é dentro desse espírito, Srs. Deputados, desse espírito essencialmente feminino, essencialmente humano, que vos trago hoje, como mandatária do povo carioca, a colaboração modesta, despretensiosa mas sincera e bem-intencionada de mulher. [...]

1. a) Resposta: De acordo com Bertha Lutz, "A mulher é metade da população, a metade menos favorecida. Seu labor no lar incessante e anônimo; seu trabalho profissional é pobremente remunerado, e as mais das vezes o seu talento é frustrado, quanto às oportunidades de desenvolvimento e expansão."



Bertha Lutz, 1925.

1. b) Resposta: Para a deputada, todas as correntes deveriam ter representação na política. Portanto, as mulheres deveriam ter direito a participação política tanto votando, como concorrendo às eleições por meio dos partidos.

1. c) Resposta: Para Lutz, o lar continuaria sendo a base da sociedade, mas as mulheres não deveriam estar restritas a ele. O lar deveria ter uma dimensão maior, abrangendo a política, as fábricas, as escolas etc.

MARQUES, Teresa Cristina de Novaes. **Perfil Parlamentar 73: Bertha Lutz**. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2020. p. 171, 173.

- a) De acordo com Bertha Lutz, como era a realidade da mulher naquela época?
- b) Segundo a deputada, o que deveria ser feito para a política tornar-se mais democrática naquele momento?
- c) Para Lutz, qual deveria ser a relação entre a mulher e o conceito de "lar"?

127

• A temática abordada na atividade **1** favorece a discussão sobre mudanças e permanências na atuação política de mulheres no Brasil. Peça aos alunos que, primeiramente, realizem uma leitura silenciosa do texto. Em seguida, convide-os a fazer uma leitura coletiva do discurso de Bertha Lutz em voz alta, alternadamente. Questione-os sobre quais pontos do discurso da então deputada ainda são presentes em nossa sociedade. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), de 2019, as mulheres são maioria no Brasil (51,8%). Apesar disso, ainda não foi alcançada uma igualdade em termos de representatividade política. As respostas dos alunos aos itens **a** e **b** podem ser utilizadas como base para essa discussão. No item **c**, aproveite a proposta e peça aos alunos que levantem hipóteses sobre as razões que levaram Bertha Lutz a relacionar a mulher ao conceito de lar. Utilize as respostas da turma para estabelecer relações com a nossa sociedade atual.

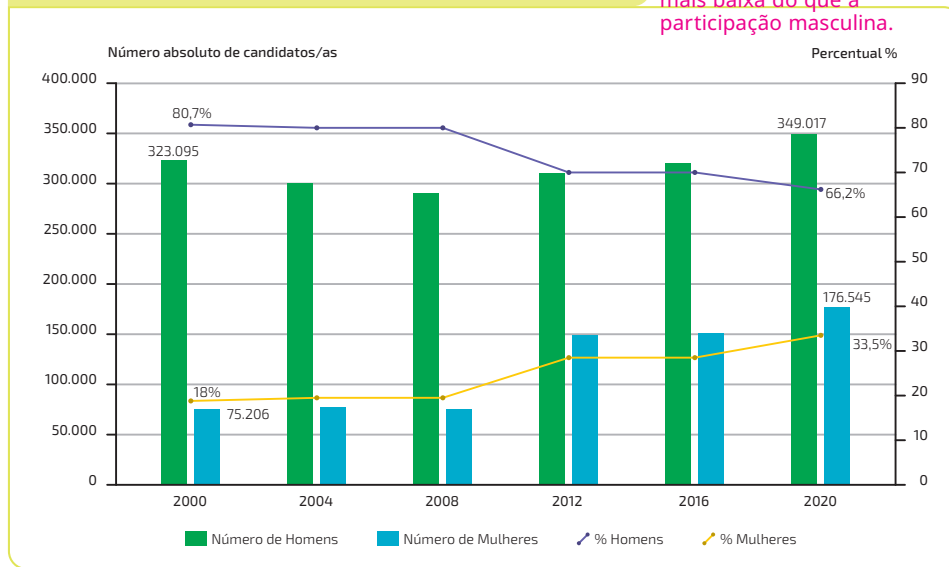
• A reflexão proposta nesta página propicia uma situação pedagógica que favorece a percepção de **relações de opressão em perspectiva histórica**, possibilitando uma análise crítica aos marcadores sociais que fundamentaram fatores de exclusão social e política.

• Na atividade **2**, realize uma análise conjunta com os alunos dos dados presentes no gráfico, destacando os elementos que o compõem e quais informações estão disponíveis. Ressalte também que o gráfico foi elaborado pelo Tribunal Superior Eleitoral, instituição responsável pela regulação dos procedimentos relativos aos processos eleitorais no país. Os itens **a** e **b** podem ser utilizados para retomar a discussão realizada na atividade **1**, destacando como ainda há uma grande disparidade na representatividade política entre homens e mulheres. Destaque que, enquanto as candidaturas de homens tiveram poucas variações de números entre os anos 2000 e 2020, o número de candidaturas de mulheres triplicou no mesmo período. No item **c**, incentive os alunos a compartilhar suas hipóteses e enfatize os diversos fatores que dificultam o acesso das mulheres à política, como o machismo estrutural, as duplas e triplas jornadas de trabalho e a falta de apoio, exercitando a capacidade de **argumentação** dos alunos com base no respeito às diferenças.

• Caso julgue interessante, realize uma pesquisa prévia sobre mulheres na política e leve alguns exemplos para a sala de aula, destacando suas trajetórias, motivações e realizações. A atividade **3** pode ser complementada com um debate a respeito das realizações das mulheres pesquisadas pela turma. Convide os alunos a refletir sobre projetos propostos e políticas defendidas, discutindo possíveis contribuições e refletindo sobre as necessidades da população.

2. Observe o gráfico e responda às questões.

Número e porcentagem de candidaturas masculinas e femininas no Brasil (2000 a 2020)



Fonte: Tribunal Superior Eleitoral, **Folha de S.Paulo** e EcoDebate. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2020/11/11/mulheres-sao-mais-de-30-das-candidaturas-das-eleicoes-2020/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

2. a) Resposta: Com base no gráfico, é possível afirmar que a participação feminina aumentou na última década.

a) Com base nas informações do gráfico, é possível afirmar que a participação feminina aumentou ou diminuiu na última década?

b) Em relação aos homens, o que se pode afirmar sobre a representação feminina no intervalo de tempo abordado no gráfico?

c) De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, de 2019, a população brasileira é composta de 51,8% de mulheres e 48,2% de homens. Se as mulheres representam a maioria da população brasileira, por que, na sua opinião, elas ainda são uma minoria na política? Converse com os colegas sobre isso. **Resposta nas orientações ao professor.**

3. Em grupos, façam uma pesquisa sobre as mulheres que ocupam cargos políticos no município ou no estado onde vocês moram (vereadoras, prefeitas, deputadas etc.). Vocês podem encontrar essas informações nos sites da Prefeitura do município, da Câmara Municipal e da Assembleia Legislativa do estado onde residem. Anotem as informações que julgarem interessantes no caderno, como: cargos que exercem, carreira política, projetos aprovados, políticas defendidas etc. Depois, em sala de aula, compartilhem suas descobertas com os demais colegas, expressando suas opiniões sobre o assunto.

Sugestões de condução nas orientações ao professor.

128

Respostas

2. c) Espera-se que os alunos apontem fatores, como a existência de estruturas que impossibilitam ou dificultam o acesso das mulheres a esses locais, o fato de que as mulheres ainda são majoritariamente responsáveis pelo cuidado com os filhos e a casa, resultando em jornadas de trabalho extensas, além da falta de suporte

e incentivo do meio político para que mulheres acessem esse espaço.

3. Resposta pessoal. Espera-se que, com base na pesquisa realizada, os alunos comentem sobre as realizações das mulheres pesquisadas utilizando senso crítico e apontando as conquistas delas para a população que as elegeu.

O Estado Novo

No dia 10 de novembro de 1937, sob o pretexto de combater uma suposta ameaça comunista, Vargas, com o apoio dos militares e de vários políticos influentes, aplicou um golpe político, dando início a um governo autoritário conhecido como Estado Novo.

Após o golpe, Vargas fechou o Senado e a Câmara dos Deputados, suspendeu os direitos constitucionais, extinguiu os partidos políticos e outorgou uma nova Constituição, de caráter autoritário.

Getúlio Vargas utilizou diversos mecanismos de controle social. A repressão política e a censura, aliadas ao uso em massa dos meios de comunicação e da propaganda, tornaram-se as principais características de seu regime ditatorial.

Houve perseguição a quem se opunha ao governo. Políticos liberais ou comunistas, bem como partidos ou associações, ficaram sob constante vigilância. Muitos opositores ao regime foram presos, torturados, exilados ou assassinados.

Getúlio Vargas anuncia pelo rádio a implantação do Estado Novo. Rio de Janeiro (RJ), 1937. >



REPRODUÇÃO/COLEÇÃO PARTICULAR

No campo ideológico, a censura e a propaganda foram importantes para o governo construir e divulgar a imagem do país como uma “unidade nacional”, em que o povo e os governantes se relacionavam de maneira harmoniosa, visando ao bem comum da pátria e da sociedade. Assim, por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939, o governo submetia à censura todos os órgãos de comunicação do país, como o rádio, os jornais e as revistas. O objetivo era impedir a disseminação nos lares brasileiros de conteúdos contrários aos seus interesses.

Além disso, nas escolas, principalmente por meio da divulgação de cartilhas, o governo também buscava transmitir uma imagem positiva, que valorizasse a figura de Vargas e o patriotismo de seu governo.

129

BNCC

• Esta página apresenta o conteúdo voltado para a compreensão do golpe político que culminou no Estado Novo e o contexto vivenciado nesse período, contemplando a habilidade **EF09HI06** e a **competência específica de História 1**.

• Comente com os alunos que, em setembro de 1937, o governo anunciou a descoberta de um suposto plano para implantar o comunismo no Brasil, o **Plano Cohen**. Esse plano foi utilizado como propaganda política por Vargas para criar um clima de insegurança no país. Utilizando como pretexto o combate ao comunismo, Vargas conseguiu o apoio de diversos setores conservadores da sociedade brasileira, ampliando seu poder. Somente oito anos depois, oficiais do Exército revelaram que se tratava de uma fraude. Para mais informações sobre o Plano Cohen, acesse o verbete disponível no CPDOC: <http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-tematicos/plano-cohen>. Acesso em: 23 maio 2022.

• Explique aos alunos que a Constituição de 1937, também conhecida como “Polaca”, apresentava muitos elementos inspirados na Constituição do governo fascista da Itália. Assim, a Constituição do Estado Novo tinha como princípios a afirmação do nacionalismo econômico e o controle governamental sobre os sindicatos de trabalhadores, o que implicava, por exemplo, a proibição de greves.

Sugestão de atividade

Análise documental

Apresente aos alunos a cartilha **Getúlio Vargas: amigo das crianças**, organizada pelo DIP e distribuída nas escolas durante o Estado Novo. Caso seja possível, visite a sala de informática com a turma e acesse o *site* do CPDOC, onde o documento está disponível:

<https://www.fgv.br/cpdoc/exposicao-virtual/dip/getulio-vargas-amigo-criancas/32/>. Acesso em: 23 maio 2022. Convide os alunos a navegar pelo documento, anotando em seus cadernos elementos e trechos que transmitam uma imagem positiva do governo e de Vargas. De volta à sala de aula, discuta com eles o uso da propaganda governamental nas escolas, problematizando essa estratégia política.

• O trabalho com o tema **CLT** contribui para o desenvolvimento da **competência geral 6**, pois possibilita aos alunos conhecer aspectos do mundo do trabalho, sobretudo no que se refere às leis trabalhistas.

• Ao tratar do assunto com os alunos, enfatize o papel da propaganda política na criação de uma imagem que apresentava Vargas como o grande protetor dos trabalhadores. Analise o cartaz com os alunos, pedindo-lhes que procurem identificar alguns dos profissionais que foram representados. Eles poderão mencionar profissionais, como piloto, marinheiro e operário. Em seguida, questione-os sobre a relação entre a mensagem transmitida pelo cartaz e a figura de Getúlio Vargas como “pai dos pobres” ou “protetor dos trabalhadores”. O objetivo é levá-los a identificar o intuito do presidente de aproximar sua imagem dos trabalhadores e do povo, valorizando a importância do trabalho de cada um para o desenvolvimento do país.

• Para uma análise histórica relacionada ao trabalhismo no Brasil, leia o livro indicado a seguir.

> GOMES, Angela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

A CLT

Vargas aumentou o controle do Estado sobre as organizações dos trabalhadores. Os sindicatos passaram a ser controlados por pessoas ligadas ao governo, conhecidas como “pelegos”.

Por outro lado, o governo adotou medidas importantes, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), considerada uma das grandes realizações do Estado Novo. Criada em 1943, garantiu direitos como salário-mínimo, férias remuneradas, jornada de trabalho de oito horas diárias, pagamento de horas extras e descanso semanal remunerado, além de leis específicas para mulheres e jovens trabalhadores.

Embora a CLT tenha sido resultado de uma luta operária de várias décadas, o Estado Novo apresentou-a como um benefício oferecido pelo Estado aos trabalhadores, aumentando ainda mais o prestígio do presidente Vargas, que passou a ser chamado de “pai dos pobres”.

O trabalhismo

O trabalhismo foi uma prática política característica do Estado Novo, que consistia na valorização do trabalho nas esferas política e econômica, destacando os direitos trabalhistas. Essa política agradou muitos trabalhadores e gerou grande prestígio ao presidente Vargas. No entanto, o trabalhismo aumentou a intervenção do Estado nas atividades políticas dos trabalhadores, restringindo a autonomia pela qual lutavam. Assim, se por um lado Vargas legalizou direitos importantes, pelos quais os trabalhadores vinham lutando havia décadas, como o salário-mínimo e as férias remuneradas, por outro, eliminou direitos igualmente importantes, como a possibilidade de formar sindicatos livres e de organizar greves.

130



Cartaz produzido pelo DIP em 1944 exaltando a figura de Getúlio Vargas e a CLT, que entrou em vigor em 10 de novembro de 1943.

REPRODUÇÃO/DIP-DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA/COLEÇÃO PARTICULAR

Sugestão de atividade

Pesquisa

Para aprofundar a abordagem da habilidade **EF09HI06**, com base no conteúdo trabalhado na página, oriente os alunos a realizar uma pesquisa sobre o contexto político do local onde vivem e sua relação com o conceito de trabalhismo. Proponha algumas questões que os instiguem.

• O trabalhismo é uma prática adotada por políticos na cidade, comunidade ou região onde você vive?

• Quais exemplos de uso dessa estratégia foram utilizados na política local?

• Como tem sido esse aspecto da política trabalhista nos âmbitos regionais e locais?

Após a pesquisa, os alunos devem apresentar os resultados encontrados, desta-

cando como o trabalhismo é utilizado por políticos em sua realidade local. Proponha reflexões sobre os movimentos de legalização e redução de direitos importantes dos trabalhadores no período do Estado Novo e na atualidade, possibilitando um paralelo que trabalhe o senso crítico dos alunos com relação às suas realidades.

A economia no Estado Novo

A intervenção do governo na indústria, no comércio e na agricultura foi marcante. No setor agrícola, incentivou o cultivo de produtos diversificados, criando institutos que orientavam e financiavam produtores de açúcar, mate e algodão, por exemplo.

Também controlou a produção de minérios e de fontes de energia e o setor industrial. Durante o Estado Novo, foram criados o Conselho Nacional de Petróleo, a Companhia Siderúrgica Nacional e a mineradora Vale do Rio Doce.

Primeiro poço produtor de petróleo do Brasil, na cidade de Lobato (BA), instalado durante o Estado Novo, 1938.



CPDOC/FGV

História em debate

A conquista dos direitos trabalhistas

Por causa da repressão e do controle dos trabalhadores exercidos durante o Estado Novo, tornou-se comum a narrativa historiográfica de que a classe operária e o movimento sindical ficaram “inertes” nesse período. Porém, estudos mais recentes chegaram a outra conclusão. Leia o texto e responda à questão.

Apesar de o Estado Novo ser marcado por um forte discurso de doação e proteção dos direitos trabalhistas, o qual nacional e internacionalmente era colocado como uma ação generosa do Estado à classe trabalhadora, a realidade que tem se apresentado em estudos mais recentes a respeito desse importante período histórico aponta que, ao contrário do exposto e apesar da repressão, ameaça e violência testemunhada e vivenciada à época, o verdadeiro protagonismo veio da classe operária, como reflexo das lutas por reconhecimento de direitos trabalhistas e melhores condições de vida ao longo de décadas. [...]

POMPÉO, Wagner Augusto Hundertmarck. Para além do discurso de doação e proteção: o Estado Novo (1937-1945) e a luta da classe trabalhadora por reconhecimento e direitos trabalhistas. **Revista da ABET**, v. 18, n. 2, 2019. p. 309. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/43224/29534>. Acesso em: 14 mar. 2022.

1. De acordo com o texto, a quem se deve a conquista de direitos trabalhistas durante o Estado Novo? **Resposta: A conquista de direitos trabalhistas se deve à atuação da classe operária.**

BNCC

• A seção **História em debate** destaca a atuação do movimento sindical e da classe operária na conquista de direitos trabalhistas em um contexto de forte repressão à liberdade de expressão durante o Estado Novo, contemplando a habilidade **EF09HI09**.

• A atividade **1** pode ser utilizada para debater as disputas de narrativas dentro da História. Oriente os alunos a buscar elementos no texto que destaquem essas disputas. Saliente que, como abordado anteriormente no capítulo, as narrativas construídas durante o governo de Getúlio Vargas o colocavam como “pai dos pobres” e “protetor dos trabalhadores”, em razão da criação de legislações que protegessem as classes operárias. Comente que as pesquisas realizadas não visam desvalidar a criação de instrumentos legais de proteção aos trabalhadores por Vargas, mas trazer à tona a participação ativa dos movimentos de trabalhadores para que esses direitos fossem alcançados.

• Com relação à economia, aproveite o conteúdo para destacar como muitas instituições e empresas criadas no período Vargas ainda existem atualmente, sendo que algumas, posteriormente, passaram por um processo de privatização, que é a venda de empresas públicas ao setor privado, como foi o caso da Vale do Rio Doce.

• As páginas **132**, **133** e **134** abordam as relações estabelecidas durante o governo de Getúlio Vargas com as populações indígenas e afrodescendentes, bem como suas consequências e desdobramentos ao longo do tempo, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF09HI07**.

• Retome com os alunos o **Serviço de Proteção aos Índios** (SPI), criado em 1910 e substituído no ano de 1967 pela Fundação Nacional do Índio (Funai). O objetivo da criação do órgão era responsabilizar o Estado pela proteção e promoção de integração das pessoas indígenas, funções antes atribuídas a instituições religiosas. Ao mesmo tempo, o SPI também tinha como intenção o uso da mão de obra indígena em produções agrícolas.

• Questione os alunos a respeito da expressão **Marcha para o Oeste**, destacando a relação com o movimento expansionista ocorrido no século XIX nos Estados Unidos, que resultou na desapropriação e ocupação de terras indígenas por populações estadunidenses. Reflita com eles sobre as aproximações com esse outro momento histórico com base nas informações disponíveis no texto.

• Convide os alunos a observar o cartaz apresentado na página. Destaque a figura de Getúlio Vargas, representado em tamanho similar ao mapa do Brasil, e questione-os a respeito das possíveis intenções dessa escolha. Em seguida, convide-os a compartilhar suas impressões sobre a frase contida no cartaz e suas possíveis interpretações.



Os indígenas e o Estado Novo

Uma das políticas de Vargas era expandir economicamente as regiões do interior do Brasil. Essa política, chamada **Marcha para o Oeste**, tinha também o objetivo de promover uma aproximação do governo com os indígenas.

Leia o texto a seguir.

[...]

A campanha do regime Vargas para glamourizar o índio encontrou um ardente colaborador em Cândido Rondon. Primeiro diretor do SPI, estabelecido em 1910, Rondon entusiasmou-se com a atenção do Estado Novo para com os índios e seus “problemas”. Após a revolução de 1930, quando as alocações do orçamento para o SPI foram reduzidas à metade, o órgão procurou cair nas boas graças do regime Vargas; em 1944, o orçamento anual do SPI era o segundo mais alto dos 35 anos de sua história. Prezando os índios e o seu valor ideológico para o Estado Novo, Vargas nomeou Rondon diretor do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI), um órgão criado em 1939 para promover a conscientização pública sobre a cultura indígena e a política estatal.

Num discurso intitulado Rumo ao Oeste, difundido pelo DIP em setembro de 1940, Rondon enalteceu as contribuições indígenas para a história brasileira, e o inestimável papel do Estado para a sua integração.

[...]

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, n. 39, 2000. p. 16-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/SWGW9qddWRkHSnrckzLHrx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

Cartaz da campanha de Vargas da Marcha para o Oeste, 1940.



REPRODUÇÃO/DIP-DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA/COLEÇÃO PARTICULAR

132

Sugestão de atividade

Navegando no site

Caso julgue interessante, faça uma visita à sala de informática com a turma. Oriente os alunos a acessar a página **Cândido Rondon (1865-1958) – Pelas fronteiras do Brasil**, no site da **Biblioteca Nacional**. Disponível em:

<https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=candido-rondon-1865-1958>. Acesso em: 23

maio 2022. Peça aos alunos que leiam o conteúdo e observem as imagens para conhecerem mais sobre o movimento de **Marcha para o Oeste** e a atuação de **Cândido Rondon**. De volta à sala de aula, convide os alunos a compartilhar suas impressões a respeito do assunto, articulando as informações encontradas no site com o texto da página **132**.

O Estado e a integração dos indígenas

As políticas varguistas procuraram manter os povos indígenas sob a tutela do Estado, fundamentando-se no Código Civil de 1916, que os considerava “relativamente incapazes”, e na tutela exercida pelo SPI desde 1928.

Nesse sentido, o Estado Novo procurou fortalecer seu discurso político por meio da integração dos povos indígenas à nacionalidade brasileira. Entretanto, essa integração não considerava as particularidades culturais das diferentes etnias indígenas que viviam no Brasil. Isso acabava levando muitas aldeias a terem seus hábitos cotidianos alterados de modo forçado, prejudicando assim a manutenção da diversidade cultural indígena em nosso país.

Atividades

1. a) Resposta: O SPI pretendia que os indígenas deixassem de ser indígenas para serem integrados à nacionalidade brasileira. Também pretendia integrá-los por meio do trabalho.

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...] Os índios certamente deveriam ser integrados à sociedade brasileira; como declarou o SPI: “Não queremos que o índio permaneça índio. Nosso trabalho tem por destino sua incorporação à nacionalidade brasileira, tão íntima e completa quanto possível”. A integração não beneficiaria apenas os índios, mas também a nação, que não poderia desperdiçar recurso tão valioso. [...]

Os defensores do governo Vargas aplaudiram a sua iniciativa de redimir os desfavorecidos rurais. Finalmente, os índios – “os modestos mas dedicados trabalhadores da floresta, a verdadeira sentinela da fronteira, os vigilantes soldados da nação” – seriam incorporados definitivamente como trabalhadores para a glória nacional. O governo federal exaltou o diretor do SPI José Maria de Paula em 1944 e prenunciou uma era promissora para os índios.

Esta linguagem protecionista refletiu a tendência do Estado Novo de **outorgar** noções de cidadania e de direitos aos grupos sociais previamente marginalizados. De fato, o abraço simbólico do índio pelo Estado Novo acabou por sufocá-lo. Esmagados pela retórica do governo, os índios teriam de lutar para expressar seus próprios pontos de vista em relação a sua terra, comunidade, cultura e história.

[...]

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, n. 39, 2000. p. 18, 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbh/a/5WGW9qddWRkHSnrckzLHrx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.

a) Como o SPI pretendia integrar os indígenas à nacionalidade brasileira?

b) Qual foi o resultado do protecionismo do Estado Novo sobre os indígenas?

Outorgar: conceder. 1. b) Resposta: O Estado Novo acabou sufocando os indígenas, que teriam de lutar para expressar seus próprios pontos de vista em relação a sua terra, comunidade, cultura e história.

133

• Explique aos alunos o conceito de tutela, exercida pelo Estado sobre os indígenas em todo o território brasileiro. A chamada “tutela indigenista” restringia os direitos individuais e coletivos dos indígenas, segundo o entendimento do Estado, sobre o seu “grau de civilização”. Caso ache pertinente, compartilhe e discuta o texto a seguir com os alunos.

[...] o índio era um estado social concebido como transi-tório, futuramente incorporável à categoria de trabalhador nacional. A responsabilidade do órgão tutelar era a de civilizar o índio e educar o trabalhador nacional, conferindo-lhes lugares precisos nos espaços social e geográfico.

O exercício do poder do Estado agia no sentido de controlar os territórios indígenas, e para isso foi desenvolvida uma tática de dominação através da educação. Métodos e técnicas pedagógicas foram desenvolvidos com poder de polícia. Educar significava romper com a autonomia econômica e transformar a terra em mercadoria. Neste sentido, os povos contrários à tutela foram os principais focos da ação indigenista. SUCHANEK, Márcia Gomes O. Povos indígenas no Brasil: de escravos à tutelados. Uma difícil reconquista da liberdade. *Confluências*, Niterói, v. 12, n. 1, out. 2012. p. 253. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/download/34240/19643>. Acesso em: 23 maio 2022.

• A atividade 1 aborda a discussão sobre as intenções do Serviço de Proteção ao Índio e as consequências das políticas implementadas na vida das populações indígenas, que não tiveram suas pluralidades respeitadas. Instigue os alunos a refletir a respeito do entendimento dos povos indígenas como “relativamente incapazes” pelo Estado brasi-

leiro, nas primeiras décadas do século XX, e as relações com o protecionismo exercido pelo Estado Novo. Convide-os a buscar elementos do texto que possam os auxiliar a estabelecer essas relações e, em seguida, promova uma discussão relacionada às hipóteses levantadas.

- Visando sistematizar as fases do Movimento Negro na história brasileira, compartilhe as informações a seguir com os alunos.

[...]

De acordo com o Petrônio Domingues (2007) o movimento político de mobilização racial negra – Movimento Negro (MN), no Brasil, historicamente está dividido em 3 fases:

1. A primeira entre 1889 a 1937, que corresponde ao período da Primeira República ao Estado Novo;

2. A segunda entre 1945 a 1964, que corresponde ao período da Segunda República à Ditadura civil-militar;

3. A terceira entre 1978 a 2000, que corresponde ao processo de redemocratização à República Nova.

Compreendemos que temos ainda, uma quarta fase, que corresponde ao período de 2000 até os dias atuais, no qual destacam-se o(s) Feminismo(s) Negro(s) e o surgimento de diferentes coletivos defensores de questões como empoderamento feminino negro; cotas raciais, nos campos educacionais e do trabalho; valorização das religiões de matrizes africanas, dentre outras.

[...]

LOPES, Carla. Movimento Negro no Brasil: resistências e lutas. **Arquivo Nacional**, 12 nov. 2019. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/186-movimento-negro-no-brasil-resistencia-e-lutas.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

- Comente com os alunos que, apesar das conquistas instituídas e mantidas por conta das lutas do Movimento Negro, ainda existem grandes defasagens. Aborde a escassez de monumentos representando pessoas negras e o racismo estrutural que, muitas vezes, reforça estereótipos nas representações existentes. Ressalte que, na cidade de São Paulo, por exemplo, dos 367 monumentos, 200 são representações humanas, das quais 24 são mulheres e apenas uma representa uma mulher negra, o **Monumento à**



O Movimento Negro durante o Estado Novo

Vimos que a política varguista em relação aos povos indígenas estava bastante ligada à questão do uso das terras e da mão de obra indígena, visando explorar economicamente essa população. No que se refere aos afrodescendentes, o governo de Vargas buscou principalmente integrá-los à nacionalidade no âmbito cultural. Nessa época, as organizações políticas negras foram extintas.

Leia o texto a seguir.

[...] Com a instauração da ditadura do “Estado Novo”, em 1937, a Frente Negra Brasileira, assim como todas as demais organizações políticas, foi extinta. O movimento negro, no bojo dos demais movimentos sociais, foi então esvaziado. Nessa fase, a luta pela afirmação racial passava pelo culto à Mãe-Preta e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição.

Vale salientar que, além da Frente Negra Brasileira, outras entidades floresceram com o propósito de promover a integração do negro à sociedade mais abrangente, dentre as quais destacam-se o Clube Negro de Cultura Social (1932) e a Frente Negra Socialista (1932), em São Paulo; a Sociedade Flor do Abacate, no Rio de Janeiro, a Legião Negra (1934), em Uberlândia/MG, e a Sociedade Henrique Dias (1937), em Salvador. [...]

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, 2007. p. 107. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2022.



↑
Página do jornal **A voz da raça**, publicado pela Frente Negra Brasileira, 1937.

REPRODUÇÃO: A VOZ DA RAÇA/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

O Dia da Gratidão à Mãe Preta

A partir do início do século XX, o Movimento Negro paulista lutou pelo reconhecimento e pela valorização dos afrodescendentes no Brasil. Além de atuar por meio da imprensa e de associações de ajuda mútua, batalhou pela criação de monumentos e datas comemorativas em homenagem aos negros. Entre os sujeitos históricos que o movimento procurou enaltecer estavam as mães pretas, mulheres que exerceram duplamente a função de mãe, tanto de seus próprios filhos como dos filhos das senhoras escravagistas.

Após muitos anos de luta, em 1968, conseguiram instituir no estado de São Paulo o Dia da Gratidão à Mãe Preta, em 28 de setembro.

Mãe Preta, inaugurado em 1955. Ao longo do tempo, o monumento recebeu e ainda recebe diversas críticas apontando o reforço de estereótipos racistas.

- Caso julgue pertinente, compartilhe a imagem do monumento em sala de aula e, em seguida, mostre para a turma a obra **Deus é mãe**, do artista Robinho Santana, confeccionada em 2020 durante o **CURA - Circuito Urbano de Arte**, em Belo Horizonte (MG). Nela, a intenção do artista foi homenagear as mulheres e mães negras em uma empena de 47,50 metros no centro da capital mineira. Após

a análise das duas imagens, discuta com os alunos a importância da representatividade e do combate ao racismo estrutural.

- > ARTE Fora do Museu. Disponível em: <https://arteforadomuseu.com.br/deus-e-mae/>. Acesso em: 23 maio 2022.
- > MÃE Preta – Obras de arte em Logradouros Públicos da Cidade de São Paulo. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/patrimonio_historico/adote_obra/index.php?p=8291. Acesso em: 23 maio 2022.

Hora do tema

O rádio e o Estado Novo

Durante o Estado Novo, o rádio era o principal meio de comunicação de massa no Brasil. Ele difundia as notícias do país e do mundo, além de fazer propaganda e **entreter** os ouvintes. Com o DIP, Getúlio Vargas controlava as estações de rádio brasileiras.

A partir de 1938, foi ao ar o programa **A Hora do Brasil**. Transmitido das sete às oito horas da noite, esse programa veiculava notícias sobre os fatos políticos do país, os atos diários do presidente e temas sobre a história do Brasil. A partir de 1939, todas as estações de rádio foram obrigadas a transmitir esse programa. Em 1940, o governo **encampou** a Rádio Nacional, principal emissora do país, que passou a ser utilizada como meio de afirmação da política getulista e da cultura nacional.

Encampar: quando o governo de um país toma posse de uma empresa privada, compensando-a financeiramente.

Entreter: divertir, distrair.



Família brasileira reunida para ouvir discurso de Getúlio Vargas durante **A Hora do Brasil**, 1942. Essa fotografia, produzida pelo DIP, procurava transmitir aos brasileiros a ideia de que os discursos de Vargas despertavam o interesse de toda a família.

REPRODUÇÃO/DIP-DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA/ COLEÇÃO PARTICULAR

Agora, faça as atividades a seguir. **Respostas nas orientações ao professor.**

1. Descreva como as pessoas da família se apresentam na fotografia.
2. Você e sua família costumam ouvir programas ou músicas no rádio do mesmo modo que a família da fotografia? Converse com os colegas sobre isso e, depois, escreva um pequeno texto contando as transformações de hábitos nas famílias brasileiras.
3. Atualmente, existe no Brasil um programa de rádio do governo federal de transmissão obrigatória. Com um colega, pesquisem o nome desse programa; qual a sua relação com **A Hora do Brasil**; com qual frequência vai ao ar; quais notícias transmite etc. Levem as informações para a aula e compartilhem com os colegas.

135

Respostas

1. As pessoas estão reunidas ao redor do rádio e concentradas no programa que estão ouvindo.
2. Resposta pessoal. Incentive os alunos a comentar sobre esse hábito dos brasileiros. Como se costuma ouvir rádio atualmente? Na sala de casa? No carro? No ônibus? Durante o período da noite? No horário do almoço? E, ainda, por que as pessoas ouvem rádio atualmente? Espera-se que os alunos explorem essas questões em seu texto.

3. Os alunos devem ser capazes de apontar que o programa de rádio veiculado atualmente se chama **A Voz do Brasil**, transmitido obrigatoriamente todos os dias das 19h às 20h, exceto em finais de semana e feriados. Ele noticia informações relacionadas aos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário do país. O programa governamental foi ao ar pela primeira vez em 1935 com o nome Programa Nacional. Em 1938, passou a se chamar **A Hora do Brasil** e, em 1962, teve seu nome alterado para **A Voz do Brasil**.

BNCC

- O assunto explorado nesta seção favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**, apresentando o rádio como um meio de comunicação, informação e reunião de pessoas, mas também como um meio de propaganda muito utilizado durante o Estado Novo.

Sugestão de atividade

Entrevista

Proponha uma atividade de campo sobre a importância da memória para os estudos históricos. Auxilie a turma na construção de um roteiro. Eles devem escolher uma pessoa com idade acima de 60 anos e perguntar como era seu modo de vida quando era criança e adolescente. Eles podem investigar também como eram os meios de comunicação e a cidade no passado e quais eram suas atividades preferidas na escola e no ambiente familiar. Sugira a gravação e posterior transcrição de trechos e/ou a anotação de informações. Ao final, eles devem produzir um breve relatório. Em sala de aula, devem relatar como foi a experiência e a quais conclusões eles chegaram.

- As atividades **1**, **2** e **3** podem ser aproveitadas para discutir as transformações ocorridas nas formas de comunicação ao longo do século XX. Comente com os alunos sobre outros meios de comunicação e seus impactos sociais, como a televisão e, posteriormente, a internet. Convide a turma a compartilhar suas relações com esses meios de comunicação, comentando como os utilizam e de quais formas percebem seus usos em suas comunidades e famílias.

• O trabalho com esta seção possibilita aos alunos realizar uma análise crítica de fontes, de modo a problematizar as construções discursivas dos personagens históricos no campo imagético. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 6**, ao favorecer uma familiarização com os procedimentos norteadores da construção do conhecimento histórico.

• Para aprofundar o tema desta seção, comente com os alunos a respeito do papel da **Casa da Moeda** em nosso país. Informe que essa instituição foi fundada em 1694, em Salvador, para a fabricação de moedas de ouro, proveniente da atividade mineradora. Nessa época, passaram a ser cunhadas as moedas efetivamente brasileiras, que foram substituindo o dinheiro estrangeiro que circulava anteriormente. Com a expansão da economia brasileira, a Casa da Moeda passou a produzir cédulas e teve sua sede transferida para o Rio de Janeiro. Atualmente, essa instituição estatal possui uma grande linha de montagem que permite a produção de mais de 4 bilhões de cédulas por ano.

De olho na fonte

Cédulas e moedas: “grandes personagens” nacionais

Em 1938, para celebrar um ano de instauração do regime do Estado Novo, Getúlio Vargas lançou uma moeda comemorativa. Naquela época, o dinheiro em circulação no Brasil era o Real (Rs), mais conhecido como “réis”.

No ano de 1942, o governo de Getúlio Vargas instituiu um novo padrão monetário no Brasil, o Cruzeiro (Cr\$). Assim, foram adotados novos modelos de cédulas e de moedas, que substituíram os anteriores. Essa medida tinha como objetivo padronizar o dinheiro em circulação no país e equilibrar a economia.



Moeda de 400 réis criada para exaltar o Estado Novo e seu criador, Getúlio Vargas.

Observe as fontes históricas a seguir, mostrando alguns exemplos de notas de Cruzeiro.

Fonte A



Cédula de 200 Cruzeiros que tem como destaque a imagem de D. Pedro I, primeiro imperador do Brasil.

Fonte B



Cédula de 100 Cruzeiros que destaca a figura de D. Pedro II, imperador do Brasil entre 1840 e 1889.

Fonte C



^ Cédula de 20 Cruzeiros destacando Deodoro da Fonseca, militar brasileiro que liderou o movimento da Proclamação da República, tornando-se o primeiro presidente do Brasil.

A cédula a seguir também faz parte do modelo monetário instituído em 1942. Observe-a e, em seguida, responda às questões.

Fonte D



^ Cédula de 10 Cruzeiros.

Agora é a sua vez! **Respostas nas orientações ao professor.**

Responda às questões a seguir.

1. Compare a fonte **D** com as fontes **A**, **B** e **C**. O que as pessoas representadas nas cédulas têm em comum?
2. Quem está representado na fonte **D**? Em sua opinião, o que o personagem representado pretendia ao colocar em circulação no país uma cédula com a sua própria imagem?
3. Com um colega, pesquisem outros personagens históricos representados nas cédulas que já circularam no Brasil. Depois, compartilhe as informações pesquisadas com os demais colegas de sala.

137

- Nas atividades **1**, **2** e **3**, aproveite para trabalhar os valores simbólicos das imagens representadas nas cédulas. Destaque como o poder político das pessoas representadas é evidenciado por diversos fatores, como a postura, sua localização centralizada nas cédulas e também pelo fato de essas pessoas estarem representadas em cédulas de dinheiro de seus respectivos períodos, que circulavam entre a população e possuíam valor real na vida das pessoas. Convide os alunos a compartilhar suas impressões sobre as análises feitas e os elementos que chamam sua atenção nas cédulas.
- Uma possibilidade interessante é trazer a discussão para a atualidade, questionando os alunos sobre o que é representado nas cédulas nos dias de hoje. Leve algumas imagens de cédulas atuais e mostre-lhes as imagens de animais da fauna brasileira, propondo uma discussão em sala de aula sobre as mudanças culturais que afetam as sociedades ao longo do tempo.

Respostas

1. As pessoas representadas têm um importante papel na história política do Brasil e já foram governantes.
2. Getúlio Vargas está representado na fonte **D**. Espera-se que os alunos comentem que o presidente buscava valorizar sua imagem perante o povo, colocando seu perfil no mesmo patamar de grandes figuras da história brasileira.
3. Resposta pessoal. Os alunos podem pesquisar essas informações em revistas, livros e jornais que

tratam desse tema. Caso julgue necessário auxiliá-los com essa tarefa, indique-lhes o **site** do **Banco Central**, em especial os seguintes materiais.

- > DINHEIRO no Brasil. Banco Central do Brasil. 2. ed. Brasília: BCB, 2004. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/Pre/PEF/PORT/publicacoes_DinheiroNoBrasil.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.
- > CÉDULAS e Moedas. Banco Central do Brasil. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/cedulasemoedas/cedulasemitidas>. Acesso em: 30 maio 2022.

• As atividades **1 a 8** podem ser utilizadas como forma de **avaliação da aprendizagem**. Sugere-se utilizar a metodologia ativa **instrução por pares**, em que os alunos poderão fazer as atividades individualmente e realizar a correção inicial por meio do debate com um colega. Mais informações a respeito dessa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

• Na atividade **9**, analise a imagem com os alunos, orientando-os a identificar como a juventude brasileira foi representada. Chame a atenção para o fato de que os jovens aparecem alinhados, de perfil, com o olhar voltado para o horizonte, indicando o futuro. A presença da bandeira do Brasil ao fundo representa o patriotismo. Comente com os alunos que uma das preocupações do Estado Novo era cooptar a juventude. No plano pedagógico, a educação devia estar alinhada à ideologia do Estado.

Atividades

1. Resposta: Os tenentistas criticavam o sistema eleitoral brasileiro, o crescimento da dívida externa, o descontrole das finanças públicas e o privilégio dado aos grupos agroexportadores por meio das políticas protecionistas do governo federal.

Lembre-se: não escreva no livro.

- O que defendiam os tenentistas?
- Quais foram os impactos econômicos da Grande Depressão no Brasil?
- Explique a expressão “antropofagia cultural” no contexto do movimento modernista no Brasil. *Resposta: A expressão “antropofagia cultural”, usada por Oswald de Andrade, faz referência ao conceito difundido pelos modernistas de utilizar a cultura estrangeira, “devorando-a”, para transformá-la em uma nova cultura nacional.*
- Relacione a Revolução Constitucionalista de 1932 com as ações de Getúlio Vargas no Governo Provisório. *Resposta: A Revolução Constitucionalista foi marcada por tensões entre o Governo Provisório e os políticos paulistas, que não aceitavam os interventores indicados por Vargas.*
- Explique o que foi o Estado Novo e suas principais características. *Respostas das questões 5 a 9 nas orientações ao professor.*
- Quando a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi criada? O que ela garantiu aos trabalhadores?
- O que foi o trabalhismo e como o governo de Getúlio Vargas se valeu dessa prática para se autopromover?
- Como as pautas dos povos indígenas e dos movimentos negros foram tratadas no contexto do Estado Novo?
- Observe a imagem e responda às questões.



- Como a juventude brasileira foi representada na ilustração do cartaz?
- De acordo com o cartaz, quais seriam as aspirações do Estado Novo?
- Em que medida é possível relacionar os dizeres do cartaz com a política trabalhista do Estado Novo?
- Explore a relação entre a mensagem do cartaz e o poder pessoal de Getúlio Vargas, reforçado pela Constituição de 1937.

◀ Cartaz produzido pelo DIP, 1944.

2. Resposta: Houve diminuição da exportação de café, queda da produção e aceleração da crise de poder que tirou as oligarquias cafeeiras do comando político do país.

138

Respostas

5. Foi um período ditatorial instaurado após o golpe político aplicado por Getúlio Vargas, em 1937, com o pretexto de combater uma suposta ameaça comunista no Brasil. No período foram realizadas intervenções, censura e perseguições aos opositores do governo. O controle social se tornou mais rígido e foram implementadas políticas nacionalistas.

6. A CLT foi criada em 1943, garantindo diversos direitos aos trabalhadores, como salário mínimo, férias remuneradas e jornada de trabalho de oito horas diárias, além de leis específicas para mulheres e jovens trabalhadores.

7. Foi uma prática política característica do Estado Novo, usada como propaganda nacional e internacional. Destacava os direitos trabalhistas como fruto de uma ação generosa de Getúlio Vargas, ao mesmo tempo que restringia a autonomia dos trabalhadores.

8. Os indígenas continuaram a ser “tutelados” pelo governo, tendo suas terras exploradas e sendo forçados a alterar seus aspectos culturais. Em relação aos afrodescendentes, a política varguista extinguiu diversas organizações com a justificativa de integrá-los culturalmente à nacionalidade brasileira.

9. a) Os jovens foram representados de perfil, com a cabeça erguida e os olhares voltados para o horizonte, tendo a bandeira do Brasil ao fundo.

10. Leia o texto a seguir sobre o Dia do Trabalho no Brasil.

As manifestações [do Dia do Trabalho] chegaram ao Rio de Janeiro, então capital do Brasil, justamente no período de transição do Império para a República. O novo regime criou a expectativa de que vários direitos de cidadania seriam adotados [...].

[...]

Mas as reformas políticas e sociais esperadas do novo regime não vieram. Por conta disso, as manifestações do 1º de maio sofreram profundas mudanças. Com o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, entre 15 e 20 de abril de 1906, uma nova orientação torna-se predominante nas formas de se celebrar a data. A tendência do período anterior é invertida: o luto se transforma em luta.

[...]

Somente na Era Vargas seria elaborado um discurso unificado sobre o 1º de maio no Brasil. O curioso é que esse discurso foi modelado pelo Estado e não pela sociedade civil. Levantando a bandeira trabalhista, o governo instaurado em 1930 se apropriou da data e a utilizou para fins políticos – para não dizer propagandísticos. Paralelamente às políticas concretas – jornada de oito horas, férias, carteira de trabalho e criação do Ministério do Trabalho –, Vargas investiu em um novo caráter subjetivo para o 1º de maio, afastando-se do significado inicial dado pelos operários à data. O protagonista não é mais o operariado, e sim o Estado, o desenvolvimento econômico, a Nação e o seu dirigente máximo.

Foi uma década de repressão ao movimento operário livre e de instituição de sindicatos atrelados ao Estado. Para regular as atividades do movimento operário e o mercado de trabalho de forma mais ampla, os sindicatos passaram a ser controlados por normas oficiais, criou-se a carteira de trabalho e foi instituída a Consolidação das Leis do Trabalho. A partir de 1939, o Dia do Trabalho consolidou-se como festividade oficial, conduzida pelo governo.

[...] **10. b) Resposta: Jornada de oito horas, férias, carteira de trabalho e criação do Ministério do Trabalho. Repressão ao movimento operário livre e controle dos sindicatos.**

KOCHER, Bernardo. Quanto vale um feriado? **Democracia e Mundo do Trabalho em Debate**, 21 dez. 2015. Disponível em: <http://www.dmttemdebate.com.br/quanto-vale-um-feriado>. Acesso em: 9 mar. 2022.

- a) Em que momento da história do Brasil foi elaborado um discurso unificado sobre o 1º de maio? Como esse discurso se caracterizou?
- b) No âmbito trabalhista, quais foram as medidas concretas instituídas pelo governo Vargas? E quais foram as medidas adotadas para dificultar as organizações dos trabalhadores?
- c) De acordo com o texto, qual foi o novo sentido dado por Vargas ao Dia do Trabalho? **Resposta: Getúlio Vargas deu ao Dia do Trabalho o sentido de uma festividade oficial, conduzida pelo governo.**

139

- Aproveite a atividade **10** para **avaliar a compreensão** dos alunos quanto ao trabalho. Para isso, questione-os sobre como essa política se relacionava à comemoração do 1º de maio no Brasil e como Getúlio Vargas utilizou a data para fins políticos e nacionalistas. Espera-se que eles comentem que a construção da imagem do presidente como “pai dos pobres” e “protetor dos trabalhadores” incluía uma intensa propaganda política, bem como a tentativa de ressignificar datas históricas, como o Dia do Trabalho. Ao mesmo tempo, reforce a contradição existente, destacando que, enquanto os direitos trabalhistas concedidos pela legislação eram exaltados como atos benevolentes do governo, o Estado atuava de maneira repressora e violenta no combate à organização do movimento operário e sindical.

b) A construção da ordem e do progresso atual para a grandeza do futuro.

c) O cartaz exalta a juventude participativa, trabalhadora, que age em prol da nação, em detrimento de uma juventude ociosa.

d) Resposta pessoal. Além de o cartaz exaltar a política do Estado Novo, ele é assinado pelo próprio presidente Getúlio Vargas. A mensagem dita por Vargas aproxima-o da juventude brasileira como o responsável pela condução da nação.

• Caso julgue oportuno, auxilie os alunos na análise da imagem da atividade 11, chamando a atenção deles para os elementos de propaganda política presentes no cartaz. Ajude-os a identificar que se trata de uma chamada dirigida aos trabalhadores em razão da comemoração do 1º de maio. A exaltação da figura de Getúlio se dá tanto pela representação em posição superior aos trabalhadores quanto pela mensagem que se refere ao presidente como benemérito. Por esse cartaz é possível perceber que as comemorações do Dia do Trabalho serviam mais para homenagear o presidente e suas medidas de melhoria das condições de trabalho do que para festejar o próprio trabalhador e a luta trabalhista.

11. Leia o texto a seguir e responda às questões.

Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)

Órgão governamental criado pelo Decreto-Lei nº 1.915, de 27 de dezembro de 1939, durante a vigência do Estado Novo, com o objetivo de difundir a ideologia estado-novista e promover pessoal e politicamente o chefe do governo, bem como as realizações governamentais. Constituiu-se, desta forma, no porta-voz oficial do regime. [...]

De acordo com o decreto que lhe deu origem, o DIP tinha como principais objetivos centralizar e coordenar a propaganda nacional, interna e externa, e servir como elemento auxiliar de informação dos ministérios e entidades públicas e privadas; organizar os serviços de turismo, interno e externo; fazer a censura do teatro, do cinema, das funções recreativas e esportivas, da radiodifusão, da literatura social e política e da imprensa; estimular a produção de filmes educativos nacionais e classificá-los para a concessão de prêmios e favores; colaborar com a imprensa estrangeira para evitar a divulgação de informações nocivas ao país; promover, organizar e patrocinar manifestações cívicas e festas populares com intuito patriótico, educativo ou de propaganda turística, assim como exposições demonstrativas das atividades do governo, e organizar e dirigir o programa de radiodifusão oficial do governo.

[...]

Competia à divisão de rádio, de acordo com regulamento do DIP, levar aos ouvintes radiofônicos nacionais e estrangeiros, por intermédio da radiodifusão oficial, tudo o que lhes pudesse fixar a atenção sobre as atividades brasileiras em todos os domínios, fazer a censura prévia de programas radiofônicos e de letras a serem musicadas e organizar o programa Hora do Brasil.

DEPARTAMENTO de Imprensa e Propaganda (DIP). FGV CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/departamento-de-imprensa-e-propaganda-dip>. Acesso em: 18 jul. 2022.

Respostas nas orientações ao professor.

- O que significa dizer que o DIP era “porta-voz oficial do regime”?
- Cite alguns dos principais objetivos do DIP.
- Qual era a política do DIP a respeito do rádio?

140



Cartaz do DIP com temática trabalhista e exaltação da imagem de Getúlio Vargas, década de 1940.

REPRODUÇÃO DO DIP-DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA COLEÇÃO PARTICULAR

Respostas

11. a) Significa que esse órgão difundia nas mídias os interesses do governo Vargas.

b) Os alunos podem citar: coordenar a propaganda nacional; organizar os serviços de turismo; fazer a censura do teatro, do cinema, das funções recreativas e esportivas, da radiodifusão, da literatura social e política e da imprensa; estimular a produção de filmes educativos; colaborar com a imprensa es-

trangeira para evitar a divulgação de informações nocivas ao país; promover, organizar e patrocinar manifestações cívicas e festas populares com intuito patriótico.

c) A política do DIP com relação ao rádio envolvia divulgar aos ouvintes as principais informações sobre o país, fazer a censura prévia de programas radiofônicos e de letras a serem musicadas e organizar o programa **Hora do Brasil**.

12. Observe a imagem e responda às questões.



Cartaz produzido pelo DIP, por volta de 1942.

- a) Descreva os elementos representados no cartaz.
- b) Em que medida podemos relacionar os dizeres do cartaz com a intervenção do Estado Novo na economia?

Resposta: A frase do cartaz evidencia o interesse do governo em realizar investimentos no setor de siderurgia para otimizar a economia brasileira.

12. a) Resposta: O cartaz apresenta algumas imagens de fundo, com peças feitas de aço e ferro. Em destaque, há alguns instrumentos utilizados em indústrias para moldar peças de ferro, e uma frase valorizando o trabalho em siderurgias.

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em grupos de três a quatro alunos. Nesta atividade, vocês vão refletir sobre as mudanças e permanências na sociedade brasileira entre as décadas de 1920 e 1940. Para isso, sigam as instruções:

1. Façam uma linha do tempo, em uma ou mais folhas de papel sulfite, contemplando os itens a seguir.

- As características do Brasil na década de 1920.
- Os movimentos de contestação ao governo das oligarquias.
- A Revolução de 1930 e as mudanças políticas subsequentes.
- O Estado Novo e o trabalhismo.
- A difusão e os impactos do rádio.

2. Escrevam, na forma de tópicos organizados cronologicamente, os acontecimentos e processos relacionados a cada item. Debatam os critérios que serão utilizados para a seleção e ênfase de cada tópico e apresentem a atividade ao professor.
3. Apresentem a linha do tempo à turma, comparando as mudanças e permanências observadas na sociedade brasileira ao longo do período estudado.

141

BNCC

• A seção **Organizando o aprendizado** contempla a **competência específica de Ciências Humanas 5** e a **competência específica de História 3**, promovendo a reflexão sobre a simultaneidade de acontecimentos nas décadas iniciais do século XX.

• A análise de fonte proposta na atividade **12** pode ser ampliada por meio da comparação com outras propagandas analisadas ao longo do capítulo. Explore os cartazes com os alunos, comentando que a ação de propaganda durante o Estado Novo abarcava diversas áreas da vida pública e privada, como a economia, a educação, a juventude e o trabalho. Destaque como a intervenção nesses aspectos, atrelada à censura e à perseguição, era resultado de uma rígida política de controle social idealizada durante o Estado Novo.

• A seção **Organizando o aprendizado** promove o trabalho com a metodologia **timeline** (linha do tempo). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**. Antes de iniciar a atividade, apresente exemplos de linhas do tempo que tratem de outros contextos históricos ou de outras regiões no mesmo período estudado, ressaltando a dinâmica entre mudanças e permanências e o contraste entre as diferentes temporalidades que envolvem os processos de modernização e globalização típicos do século XX. Após a apresentação, realize uma reflexão com a turma, ressaltando os diferentes critérios de cada grupo para dar destaque aos eventos e acontecimentos. Analise se foi construída a percepção dos processos históricos e eventos como um todo interligado e multifacetado.

Objetivos do capítulo

- Conhecer o contexto histórico europeu que propiciou o início da Segunda Guerra Mundial.
- Estudar o fortalecimento do nazismo na Alemanha.
- Compreender o desenvolvimento dos conflitos armados durante a Segunda Guerra Mundial.
- Refletir sobre os acontecimentos que influenciaram o desfecho da Segunda Guerra Mundial.
- Verificar a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial.
- Compreender o contexto de surgimento da ONU.

Justificativas

Os assuntos tratados neste capítulo colaboram para o desenvolvimento das habilidades **EF09HI13** e **EF09HI16**, ao possibilitarem aos alunos refletir sobre as teorias propagadas pelo regime nazista, as quais se relacionam com a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a consequente violação dos direitos humanos. Também promovem o trabalho com a habilidade **EF09HI15**, ao proporem a análise do contexto de criação da ONU, ressaltando sua importância na atualidade.

- Para abordar a imagem **B** com a turma, leia aos alunos o texto a seguir.

A Face da guerra foi pintada nos Estados Unidos, onde Dalí viveria oito anos e alcançaria o auge da sua fama e sucesso mundiais. No verão de 1940, ele e sua mulher fugiram da França, cujas forças armadas estavam caindo diante da invasão alemã, e, como tantos refugiados, tomou um navio via Lisboa para o Novo Mundo. O significado da pintura é, para Dalí, extraordinariamente franco e honesto, empregando o simbolismo em vez de



CAPÍTULO

6

A Segunda Guerra Mundial



WORLD HISTORY ARCHIVE/ALAMY/FOTOREA

A.

Adolf Hitler e comitiva de oficiais nazistas caminham por Paris logo após a ocupação alemã na França, 1940.

142

A Segunda Guerra Mundial foi considerada uma “guerra total”, pois qualquer indivíduo de país inimigo passou a ser considerado um combatente, deixando de ser um civil comum. Neste capítulo, estudaremos esse conflito que mobilizou enorme quantidade de recursos materiais e humanos e teve um papel determinante na reorganização da geopolítica mundial.

associações irracionais do “método crítico-paranoico”. Uma cabeça parecendo uma caveira rodeada de longas e sibilantes serpentes tem todos os orifícios repletos de esqueletos; cada um contém esqueletos e esqueletos-dentro-de-esqueletos, de forma que a cabeça está “recheada de morte infinita”, um símbolo potente da era dos campos de concentração e assassinatos em massa.

HARRIS, Nathaniel. **Vida e obra de Dalí**. Tradução: Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Ediouro. 1995. p. 59.



B.

A face da guerra, de Salvador Dalí. Óleo sobre tela, 79 cm x 64 cm, 1940-1941.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Imagine que você visitou uma exposição de imagens em um museu sobre a Segunda Guerra Mundial, onde você conheceu as imagens **A** e **B** desta abertura. Ao retornar da visita, você foi encarregado de escrever um artigo para o jornal da escola contando suas impressões.

Analise as imagens da abertura e escreva um breve artigo que apresente os elementos a seguir.

- A descrição de cada imagem.
- Os sentimentos e as impressões que as imagens causaram em você.
- O que você descobriu sobre a Segunda Guerra Mundial ao analisar as imagens.
- As dúvidas e curiosidades que você teve ao analisar as imagens.

143

- Leia com a turma a situação lúdica proposta na seção **Ativamente**. Instigue a criatividade dos alunos para se colocarem no lugar de um escritor, que terá de produzir um artigo sobre as fontes históricas apresentadas nas páginas. Auxilie-os na percepção contrastante entre ambas as imagens, a primeira evidenciando de modo glorioso a ocupação alemã na França e a segunda ressaltando os horrores da guerra.

Resposta

- Espera-se que os alunos escrevam que a imagem **A** se trata de uma fotografia de Hitler e sua comitiva caminhando pelas ruas de Paris, no ano de 1940, após a ocupação alemã na França. A Torre Eiffel, um dos principais símbolos franceses, está ao fundo da imagem. A imagem **B** trata-se de uma obra de arte do espanhol Salvador Dalí que tem como tema os horrores da guerra. A obra em questão foi produzida no mesmo ano da ocupação de Paris pelos alemães. Espera-se que os alunos consigam associar a expansão do regime nazista com a destruição gerada pela guerra, tema da obra de Dalí. Espera-se também que eles consigam problematizar a destruição causada pela Segunda Guerra Mundial.

• O texto a seguir trata do conceito de guerra total atribuído ao conflito ocorrido entre 1939 e 1945. Leia-o para fundamentar o trabalho em sala de aula.

[...]

A Segunda Guerra Mundial foi uma guerra total no sentido lato da palavra. A política nazista de destruição dos judeus (a “solução final”) contava com sofisticada organização de busca, seleção, transporte, concentração e assassinato nos campos de extermínio (o chamado Holocausto), para onde também foram enviados ciganos, opositores e até prisioneiros de guerra. Já em 1945, os americanos jogaram bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, ameaçando o mundo com nova tecnologia de morte em massa. Essa foi a guerra total no último conflito mundial. [...]

A Segunda Guerra Mundial teve como característica determinante o fato de que os países em conflito visavam pretensões ilimitadas. Em outras palavras, tinham como objetivo a submissão absoluta do adversário [...]. A Alemanha de Hitler, por exemplo, pretendia dominar a Europa e transformar os países do Ocidente em estados vassallos. O plano nazista para o lado oriental era reduzir a União Soviética à condição de colônia e transformar sua população em serviços dos “senhores” germânicos. Do lado dos Aliados, isto é, da Grã-Bretanha, Estados Unidos e União Soviética, os objetivos não eram limitados: só a rendição incondicional é que valeria. Não se aceitaria uma paz negociada, não haveria condições. O inimigo seria combatido até a última bala.

[...]

TOTA, Pedro. Segunda Guerra Mundial. In: MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das guerras**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 356-357.



As origens da Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial foi um conflito sem precedentes na história. A quantidade de pessoas mobilizadas e a utilização de armas com poder destrutivo nunca antes visto levaram os especialistas em história militar a chamar o conflito de “guerra total”.

De acordo com alguns estudiosos, várias motivações da Segunda Guerra Mundial tiveram origem logo após a Primeira Guerra Mundial. Isso porque as cláusulas estabelecidas pelo Tratado de Versalhes, em 1919, não solucionaram os fatores que motivaram aquele conflito.

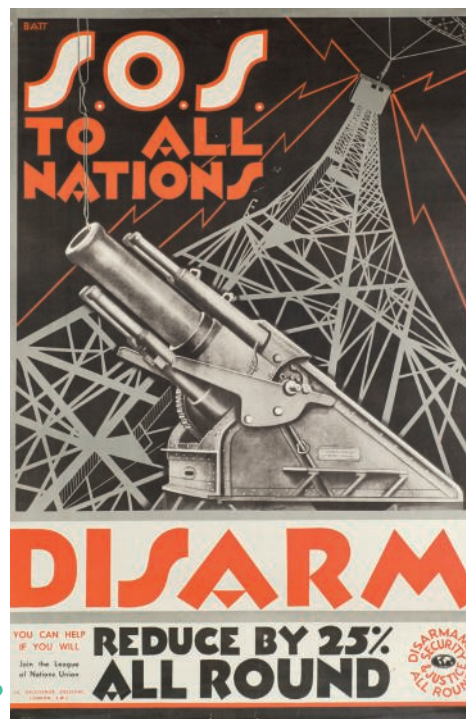
A política de apaziguamento

Diante das atrocidades ocorridas na Primeira Guerra Mundial, os governos de muitos países, como França, Inglaterra e Estados Unidos, adotaram uma diplomacia baseada na chamada **política de apaziguamento**. Segundo essa proposta, os governantes desses países buscariam manter a paz entre as nações por meio da diplomacia. Eles sabiam que a paz era importante para reerguer a economia dos países europeus, arrasada pela guerra. No entanto, cada nação adotou uma atitude diferente.

Os governantes da França afirmavam que era necessário respeitar o Tratado de Versalhes. Para alguns grupos políticos ingleses, entretanto, era preciso rever determinados pontos do tratado por causa do excesso de cláusulas punitivas impostas à Alemanha. Já os governantes dos Estados Unidos, que haviam se recusado a assinar o Tratado de Versalhes, preferiam adotar uma política não só pacifista, mas também **isolacionista**, procurando não interferir nas questões envolvendo países europeus.

Isolacionismo: doutrina que defende o isolamento de um país, assim como a não formação de alianças e acordos com outros países.

Cartaz da Liga das Nações incentivando o desarmamento dos países, 1920.



LISS FINE ART/BRIDGEMAN IMAGES/STY/COLEÇÃO PARTICULAR

O fracasso da Liga das Nações

A Liga das Nações foi uma organização internacional criada pelo Tratado de Versalhes, em 1919, com a finalidade de promover a paz entre os povos. Mesmo tendo realizado intervenções em diversas regiões de conflito, essa organização não conseguiu atingir plenamente seus objetivos.

Os principais motivos do fracasso da Liga das Nações foram a demora em aceitar a participação da Alemanha e da União Soviética (URSS), além da ausência dos EUA como país-membro.



Charge de 1920 que mostra os líderes dos países que compunham a Liga das Nações semeando futuras guerras. Na imagem, o personagem do plano superior diz: "E esses são os líderes da Liga das Nações que promovem a paz mundial!".

- Peça aos alunos para observarem com atenção a charge apresentada nesta página, que satiriza a Liga das Nações, organização criada no final da Primeira Guerra Mundial. Aproveite e comente com os alunos que uma das medidas mais importantes adotadas pela Liga das Nações foi a proibição de cláusulas secretas nos acordos diplomáticos, visando aumentar a confiança entre as nações. Essa proibição, no entanto, não foi seguida pelos países-membros, que firmaram diversos acordos secretos entre si, sem consultar a Liga, o que acabou por enfraquecê-la.

O revanchismo alemão

De acordo com o Tratado de Versalhes, a Alemanha foi considerada a principal responsável pela Primeira Guerra Mundial. Além de pagar altas indenizações e perder suas colônias na África, os alemães foram proibidos de ter marinha de guerra e força aérea, e seu exército foi limitado a 100 mil homens.

Além disso, com a criação da Tchecoslováquia e da Polônia, a Alemanha perdeu boa parte de seu território e mais de 3 milhões de habitantes. Essas imposições, reconhecidamente humilhantes até por inimigos declarados da Alemanha, como os soviéticos, geraram um sentimento de revanche nos alemães, que encontraram na figura de Adolf Hitler um líder para canalizar esse sentimento.

• A crença na superioridade racial ariana legitimava atitudes etnocêntricas, preconceituosas e xenófobas contra grupos populacionais na Alemanha nazista, como negros, pessoas com deficiência, judeus, ciganos e homossexuais. Aproveite para levantar com os alunos questões, como: “atualmente existem ainda ideologias ou grupos que defendem atitudes de preconceito ou xenofobia?”; “Como isso se articula em um mundo cada vez mais globalizado?”; “De que maneira esses grupos legitimam seus argumentos?”; “Quais são suas propostas?”; “Como isso deve ser tratado pela parcela da sociedade que não concorda com esse tipo de pensamento?”. Apresente essas problemáticas e proponha uma roda de conversa com a turma sobre o tema.

• Analise com a turma o cartaz da exposição **O judeu eterno**. Explique que a imagem mostra uma representação preconceituosa de um judeu, que está segurando moedas e um chicote. O simbolismo da expressão **judeu eterno** está ligado a uma lenda popular antiga que narra a história de um judeu que teria zombado de Jesus quando ele estava a caminho da cruz. Por conta disso, esse judeu teria sido condenado a vagar pela terra eternamente. Leia o texto a seguir para analisar o cartaz com a turma.

[...] Sobre um fundo amarelo de grande impacto surge uma figura de túnica e chapéu pretos, cabelos desganhados, barba comprida e malcuidada. O rosto tem traços marcantes, como nariz grande e com a ponta voltada para baixo, o rosto vincado e cheio e rugas, olhos ovalados, lábios grossos e rudes, pele escurecida. A personagem está numa posição furtiva, com a cabeça abaixada, as costas curvadas, o ombro direito levantado acima do esquerdo. Suas mãos são exageradamente grandes e tem dedos grossos. As moedas douradas que traz na

O governo nazista

Desde que chegaram ao poder, em 1933, os nazistas iniciaram um governo autoritário, centralizando o poder do Estado nas mãos do ditador Adolf Hitler. Eles adotaram medidas xenófobas, criando leis de exclusão para estrangeiros, particularmente os que eram judeus.

Em seus discursos, embasavam seu nacionalismo extremado no **pangermanismo**, a ideia de que todos os povos de origem germânica deveriam se unir em uma única nação: o **Terceiro Reich**. Com isso, eles buscavam estimular nos alemães a ideia de que deveriam participar dos projetos expansionistas de invasão de territórios estrangeiros habitados por povos germânicos.

Para incentivar a economia, o governo nazista criou postos de trabalho em grandes obras públicas. O poderio industrial alemão foi recuperado, destacando-se a produção de armas, o que garantiu o apoio dos industriais ao regime nazista.

O arianismo

A xenofobia radical do nazismo tinha um caráter profundamente racista, promovido pela ideologia do arianismo. Segundo os nazistas, os alemães “puros” eram arianos que tinham características que faziam deles e de seus descendentes uma “raça superior”. Por outro lado, também afirmavam que judeus e ciganos pertenciam a “raças inferiores”, pois nesses grupos havia uma “mistura de raças”. Assim, o Estado alemão justificava a exclusão e as perseguições a esses grupos considerados “impuros”.

Cartaz da exposição **O judeu eterno**, organizada pelo governo nazista em 1937. A exposição foi feita em Munique, Viena e Berlim. Ao todo, recebeu cerca de 412 mil visitantes. Após a exposição, houve significativo aumento de ataques antisemitas nessas cidades.



REPRODUÇÃO/MUSEU HISTÓRICO ALEMÃO, BERLIM, ALEMANHA

A propaganda nazista

A propaganda foi uma estratégia eficaz para garantir o apoio da população à política nazista. O responsável pela propaganda do regime foi o ministro Joseph Goebbels, que glorificou a imagem de Hitler por meio de jornais e panfletos, além de promover comícios com grande ostentação de poder militar, que incluíam simulações de batalhas com tanques e soldados em estádios lotados de espectadores.

146

mão direita dão uma impressão dúbia. Parece estar oferecendo dinheiro em uma de suas supostas “barganhas”, ao mesmo tempo em que parece estar mendigando, dada sua aparência desleixada. Na mão esquerda traz uma espécie de chicote, o que sugere crueldade e o domínio sobre a União Soviética, cujo mapa traz debaixo do braço esquerdo. Para facilitar a identificação do mapa, foi colocada sobre ele um grande símbolo do bolchevismo em vermelho, a foice e o martelo.

[...]

LUZ, Enrique. “O eterno judeu”: anti-semitismo e antibolchevismo nos cartazes de propaganda política nacional-socialista (1919-1945). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. p. 111-112. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-6WXRRK/1/luz_enrique_o_eterno_judeu_disserta_o_hist_ria_fafich.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

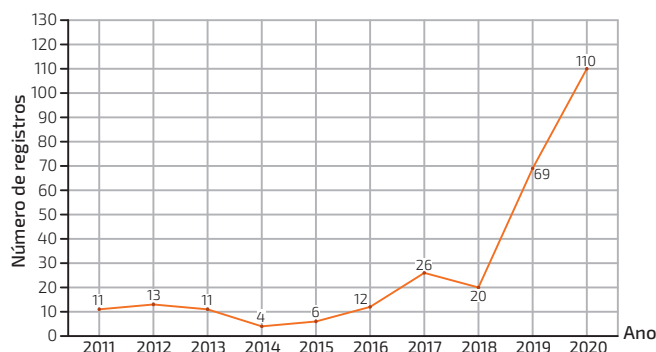
Hora do tema

O crime de apologia ao nazismo

Como vimos anteriormente, tem ocorrido nos últimos anos um crescimento de grupos neonazistas no Brasil e no mundo. De acordo com dados da Polícia Federal, os casos de **apologia** ao nazismo no país aumentaram cerca de 900%. Observe o gráfico e leia o Art. 20 da Lei nº 7.716/1989.

Casos de apologia ao nazismo no Brasil (2011 a 2020)

NICOLAS FUERTADO/ARQUIVO DA EDITORA



Apologia: discurso que defende e/ou elogia algo.

Fonte: Polícia Federal; **CNN Brasil**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/casos-de-apologia-ao-nazismo-aumentam-900-em-dez-anos-de-acordo-a-pf/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

Pena: reclusão de um a três anos e multa.

§ 1º Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo.

Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.

Agora, responda às questões a seguir.

1. Você já presenciou algum caso de apologia ao nazismo no Brasil ou soube informações a respeito? Comente com os colegas.
2. Diante da situação representada no gráfico e nas determinações do Art. 20 da Lei nº 7.716/1989, o que você acredita que é possível fazer se você presenciar ou souber de casos de apologia ao nazismo no Brasil?

Respostas nas **orientações ao professor**.

147

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos identifiquem casos de apologia ao nazismo que tenham presenciado ou que tiveram acesso pelos meios de comunicação, como internet e televisão.
2. Espera-se que os alunos reflitam sobre a importância das denúncias, que podem ser feitas à polícia, ao Ministério Público e também a entidades ligadas à comunidade judaica.

BNCC

- Esta seção possibilita o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, ao trazer para discussão os crimes atuais de apologia ao nazismo.

- Para a realização das atividades **1** e **2**, comente com os alunos casos recentes de apologia ao nazismo no Brasil.

[...]

A ONG Safernet, que defende os direitos humanos na internet, identificou um recente aumento no número de *sites* com conteúdo nazista. Em junho de 2020, conseguiu a remoção de 7,8 mil páginas com essa temática. Em junho de 2019, havia conseguido derrubar 1,5 mil. A ONG recebe denúncias e as encaminha para o Ministério Público.

Estudos acadêmicos apontam um crescimento no número de células neonazistas (grupos organizados de pelo menos três pessoas) no Brasil. Atualmente existem em torno de 530, espalhadas por todas as regiões do país, de acordo com a antropóloga Adriana Dias, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

As denúncias apuradas pela Polícia Federal também explodiram. Até pouco tempo atrás, eram poucos os inquéritos, entre 4 e 20 a cada ano. A virada se deu em 2019, quando foram abertas 69 investigações de apologia do nazismo. A situação piorou em 2020, quando os policiais federais investigaram 110 casos — um novo inquérito a cada três dias, em média.

[...]

WESTIN, Ricardo. Confundida com liberdade de expressão, apologia ao nazismo cresce no Brasil desde 2019. **Agência Senado**, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/08/confundida-com-liberdade-de-expressao-apologia-ao-nazismo-cresce-no-brasil-a-partir-de-2019>. Acesso em: 30 maio 2022.

- Explique aos alunos que durante a Guerra Civil Espanhola foram testadas novas técnicas de guerra. A fotografia apresentada nesta página retrata a cidade de Guernica y Luno, após um bombardeio aéreo ocorrido em 26 de abril de 1937. O ataque foi realizado por tropas alemãs e italianas, que apoiavam Francisco Franco. Essa foi a primeira demonstração de um ataque de saturação, técnica que consiste em um bombardeamento rápido e intenso de uma área limitada.



Ao mesmo tempo...

na Espanha

No contexto da crise econômica de 1929, as disputas políticas se polarizaram na Espanha. De um lado, havia a direita fascista, composta de forças políticas tradicionais, como os grandes proprietários rurais, a Igreja e o Exército, que formaram a **Frente Nacionalista**. De outro lado, estavam diferentes grupos políticos de esquerda, que se aliaram aos republicanos democratas e liberais, criando a **Frente Popular**, que saiu vitoriosa nas eleições de 1931. O governo da Frente Popular introduziu uma série de reformas que desagradaram a elite espanhola, que passou a pressionar pelo fim da república na Espanha.

Com o apoio da direita fascista, em 1936, o general Francisco Franco, ligado à Frente Nacionalista, liderou uma revolta contra a república, desencadeando uma violenta guerra civil entre nacionalistas e republicanos. Franco obteve apoio financeiro e bélico dos nazistas alemães e dos fascistas italianos, enquanto os republicanos receberam armas e assessores militares da União Soviética, além de milhares de soldados voluntários de vários países.

Os conflitos se estenderam até 1939, quando as forças nacionalistas de Franco venceram os republicanos e estabeleceram uma ditadura militar de cunho fascista, que se estenderia até 1975.

Segundo estudos, as mortes na **Guerra Civil Espanhola** chegaram a centenas de milhares de pessoas, entre civis e militares. Cidades inteiras foram devastadas, causando grandes prejuízos sociais e econômicos para o país, além de levar a Espanha a um período de estagnação que durou quase trinta anos.



EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK.COM

^ Cidade de Guernica y Luno, na Espanha, após ter sido bombardeada por tropas alemãs e italianas, 1937.

148

- Para complementar a atividade da página 149, veja a sugestão a seguir.

Integrando saberes

- Realize uma atividade integrada com o componente curricular **Arte**. Informe aos alunos que a tela mede 349,3 cm x 776,6 cm e mostra os horrores do bombardeio à cidade de **Guernica** em 26 de abril de 1937. Embora o artista não morasse na Espanha na

época do ocorrido, mas em Paris, diante do horror causado pelo ataque, decidiu produzir a obra. Picasso se inspirou em fotografias divulgadas pelos jornais da época e, utilizando-se de uma técnica de colagem, tentou transmitir a tragédia em tons de cinza, preto e branco. Leia o texto a seguir aos alunos.

[...]

Picasso fez 45 esboços [...] para a confecção da obra **Guernica**. Os elementos princi-

pais aparecem desde os primeiros esboços: o touro, a mulher que segura a luz e o cavalo. Picasso expressou nessa tela um drama universal: a guerra, as crianças mortas, as mães em pranto e, para manifestar tudo isso, ele se valeu do seu universo pessoal, retomando as figuras da tourada, utilizando cavalo e o touro como os símbolos da “brutalidade e escuridão”. A tonalidade geral de cores era do luto. Picasso limitou de propósito as suas cores ao

Atividades

1. O bombardeio de Guernica y Luno sensibilizou o artista espanhol Pablo Picasso (1881-1973). Leia o texto, observe a imagem e responda às questões.

[...]

Em 1º de maio de 1937, chega a Paris uma notícia atroz: os bombardeios alemães pagos por Franco atacaram selvagememente o vilarejo basco de Guernica. Bombardearam a cidade na hora em que as ruas estavam cheias.

Um mês depois, a 4 de junho de 1937, o quadro sai do ateliê: **Guernica** é atirado aos olhos do público. Ao mais horrível dos massacres Picasso acaba de responder com o mais violento, mais perturbador dos quadros que talvez jamais tenha sido pintado. Aos sanguinários bombardeios cegos de horror e da estupidez, Picasso respondeu de olhos arregalados com uma bomba [...]. **Guernica** será o maior quadro trágico do século XX.

BERNADAC, Marie-Laure. **Picasso, o sábio e louco**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 88-89.

JOSEPH MARTINIALBI/FOTODAREMUSEU NACIONAL CENTRO DE PESQUISA DE ARTE E HISTÓRIA
© SUCCESION P. PICASSO PABLO/ARTUS, BRASIL, 2022



Guernica, de Pablo Picasso. Óleo sobre tela, 349,3 cm x 776,6 cm, 1937.

- Descreva a imagem: como os personagens são representados, o que cada um deles faz, quais são as cores utilizadas pelo artista etc.
- Quais elementos da pintura transmitem os horrores da guerra? Justifique.
- Que tipo de sentimento essa pintura desperta em você? Justifique.

Respostas nas **orientações ao professor**.

149

Respostas

1. a) A cena se passa dentro de uma casa, haja vista a lâmpada elétrica e a janela, e os personagens estão representados com as cores preta, branca e cinza. Eles estão espantados e com partes do corpo entortadas e decepadas. Da esquerda para a direita, os personagens são os seguintes: um touro com os chifres deslocados para a ponta da cabeça; uma mulher com uma criança desfalecida no colo, que representa a figura de Maria com Jesus nos braços, olhando para o céu com a boca escancarada; uma cabeça e dois braços caídos no chão, sendo que um deles segura uma espada quebrada representando a derrota; um cavalo com a cabeça torta e com a boca escancarada; uma cabeça entrando pela janela ao lado de um longo braço esticado cuja mão segura um lampião representando a esperança; uma mulher curvada, com os braços para baixo e a cabeça curvada para cima, olhando para o lampião; por último, mais à esquerda, uma pessoa com a cabeça completamente inclinada para trás e o queixo virado para cima, com pescoço e braços longos, esticados também para cima.

b) Os elementos pintados por Picasso que transmitem os horrores da guerra são as partes de corpos entortadas e decepadas e a expressão de espanto e horror dos personagens.

c) Resposta pessoal.

preto, ao branco e ao cinza. As formas eram chapadas e simplificadas como na publicidade, para que fossem mais contundentes.

[...] a obra **Guernica** carrega em seu conjunto pictórico e em sua linguagem toda a angústia do artista perante as atrocidades da guerra, da destruição causada pelo fracasso da razão civilizatória e é, por meio da sua expressão plástica revolucionária, que Picasso nos transforma em participantes e co-autores, e não meros espectadores da cena representada.

D'ALESSANDRO, Eliana Angélica Péres. **Visualidade e História em Guernica**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2006. p. 54, 114. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100274/dalessandro_eap_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 abr. 2022.

- Depois de analisar a imagem com os alunos, proponha a eles que façam uma releitura da obra **Guernica**. Em seguida, pode ser feita uma exposição no pátio da escola ou em outro ambiente com os trabalhos produzidos pelos alunos.

• Atualmente, alguns discursos polêmicos têm associado, de maneira equivocada, o nazismo às concepções políticas de esquerda. Para esclarecer esse aspecto aos alunos, fomentar a **valorização de estudos fundamentados em fontes históricas legítimas** e promover o combate à **pseudociência**, comente sobre o texto a seguir com a turma.

[...]

O movimento nazista é fundado em janeiro de 1919, na cidade de Munique, na Alemanha, e tem origem com muitos ex-militares combatentes da 1ª Guerra Mundial frustrados com a derrota da Alemanha. “Na década de 20, esse movimento tem um crescimento principalmente com um discurso e ação de rua combatendo justamente a esquerda alemã, que era muito forte – com dois grandes partidos que possuíam milhões de apoiadores (mais de 11 milhões de votos): o SPD (Partido Social-Democrata) da Alemanha e o Partido Comunista”, afirma o professor.

O que pode ter provocado a confusão de que o nazismo se associa com comunismo e socialismo, de acordo com Andrade, “é o fato de que o partido tem o nome ‘nacional socialismo’, que não é uma identificação com o socialismo, mas um subterfúgio para enganar os trabalhadores do real intuito do partido nazista: combater o movimento operário”.

“Milhares de militantes do partido socialista e comunista também foram mutilados nos campos de concentração. Não há nenhuma identidade entre as duas posições”.

[...]

ARAGAKI, Caroline. Nazismo ultrapassou tendências de esquerda ou de direita. **Jornal da USP**, 5 abr. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/nazismo-ultrapassou-tendencias-de-esquerda-ou-de-direita/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

O Pacto Anticomunista

Durante o período Entreguerras, diversos países firmaram acordos entre si, o que despertava a desconfiança dos Estados que não participavam desses acordos. Além disso, as grandes potências vinham aumentando a produção de armamentos e o alistamento de soldados, demonstrando que estavam se preparando para uma possível guerra.

Um dos principais acordos firmados nessa época foi o Pacto Anticomunista, assinado por representantes do Japão, da Itália e da Alemanha, em 1937, estabelecendo o chamado **Eixo Roma-Berlim-Tóquio**. O anticomunismo do Eixo agradava aos governantes dos países capitalistas, que temiam o aumento da área de influência dos comunistas.

Charge que mostra um punho com os dizeres “Pacto Anticomunista” abafando um lança-chamas de uma figura identificada como Stálin, 1941.



ERIKSZ PHOTO/EPAPX

O “espaço vital”

O governo da Alemanha, seguindo o princípio do pangermanismo, buscava o que considerava um “espaço vital”, isto é, terras e recursos suficientes para que sua população pudesse se desenvolver.

O primeiro passo do expansionismo alemão foi a anexação da Áustria, em 1938. Nesse país, havia uma grande quantidade de germânicos, que falavam alemão, e muitos deles receberam com alegria os soldados alemães. A situação econômica da Áustria era péssima, com muitos desempregados, enquanto na Alemanha a propaganda nazista passava a ideia de que o país estava prosperando.

Edição especial do jornal alemão **Die Woche** noticiando a anexação da Áustria pela Alemanha, 1938.



AKG-IMAGES/ALBUMFOTOBARENACOLEÇÃO PARTICULAR

O Acordo de Munique

Depois de anexar a Áustria, o governo alemão alegou que tinha direitos também sobre a região dos Sudetos, localizada na Tchecoslováquia, país que havia sido criado pelo Tratado de Versalhes logo após o fim da Primeira Guerra Mundial.

Para garantir sua conquista, Adolf Hitler e Benito Mussolini assinaram com a França e a Inglaterra o Acordo de Munique (1938), que permitia a ocupação da região dos Sudetos, apesar de ser uma região de minoria alemã.

Em 1939, a Alemanha rompeu o acordo e ocupou o restante da Tchecoslováquia. Com isso, muitos europeus passaram a criticar veementemente a política de apaziguamento adotada pelos franceses e ingleses.

A invasão da Polônia

Em agosto de 1939, ocorreu uma reviravolta na política internacional, quando representantes dos governos da Alemanha e da URSS assinaram o Pacto Germano-Soviético, um acordo de não agressão mútua. Esse acordo surpreendeu os governos liberais, principalmente da França e da Inglaterra, que até então acreditavam na veracidade da propaganda anticomunista promovida pelo governo nazista alemão.

No dia 1º de setembro de 1939, os alemães invadiram a Polônia para reaver a cidade de Danzig (Gdansk, para os poloneses), que pertencia à Alemanha até o fim da Primeira Guerra Mundial. Diante disso, em 3 de setembro de 1939, a França e a Inglaterra declararam guerra à Alemanha, dando início à Segunda Guerra Mundial.



Jornal **Daily Express** noticiando o Acordo de Munique, 1938.



Jornal **Diário de Notícias** anunciando a invasão da Polônia pela Alemanha, 1939.

- Explique aos alunos que o território de Sudetos designava regiões limítrofes, como a Boêmia e a Morávia. Essa região era habitada por povos de origem germânica. Antes da formação da Tchecoslováquia, os habitantes de Sudetos reivindicavam o direito de se reunirem aos demais povos germânicos da Alemanha e da Áustria, formando um só Estado. Em 1933, foi criado o Partido Alemão dos Sudetos que, com o apoio de Hitler, passou a defender a anexação de Sudetos ao Reich.

- A imprensa da época pode ser um importante recurso para que os alunos percebam de que modo as manchetes veiculadas nos jornais demonstravam que a eclosão de um conflito entre os países europeus era iminente. Explore com os alunos o contraste entre o que está noticiado em ambos os jornais nesta página, tanto o acordo de paz quanto a declaração de guerra. Comente que o Acordo de Munique é considerado por vários estudiosos como uma malsucedida ação diplomática por parte da Inglaterra e da França.

- Para melhor compreensão dessa temática, leia o livro indicado.

> **BOUVERIE, Tim. Negociando com Hitler:** a desastrosa diplomacia que levou à guerra. São Paulo: Planeta, 2021.

REPRODUÇÃO/DAILY EXPRESS/JOHN FROST NEWSPIERS/ALAMY/FOTODARENA

© ARQUIVO DIVINGMAG

- Para compreender melhor a expansão alemã na Europa, recomenda-se o filme a seguir cuja narrativa conta a história da invasão alemã à cidade russa de Stalingrado em 1942. O episódio tem sido considerado um dos mais sangrentos da Segunda Guerra Mundial.

> **STALINGRADO**, de Joseph Vilsmaier, 1993. 134 min.

- As atividades **1** e **2** permitem promover princípios referenciais na **construção do saber geográfico**, já que desenvolvem as capacidades de identificação de países e de verificação de multicausalidade.

A expansão nazista na Europa

De setembro de 1939 a abril de 1940, a guerra limitou-se a combates navais, em que os alemães, por meio de seus submarinos, procuravam desestabilizar o comércio britânico. Quando as condições climáticas ficaram favoráveis, em abril de 1940, os alemães invadiram e ocuparam rapidamente a Dinamarca e a Noruega. Em maio, começou a ofensiva contra Holanda, Bélgica e Luxemburgo.

Enquanto isso, a estratégia defensiva francesa não pôde conter o avanço dos veículos blindados alemães, que invadiram o território inimigo.

Derrotada, a França assinou um armistício em 22 de junho de 1940, e o norte e o centro do país, incluindo Paris, foram diretamente ocupados pelos alemães. No sul e sudoeste foi formado um governo francês colaboracionista com os alemães. Tendo a Europa ocidental sob controle, Hitler voltou suas forças contra a Inglaterra e realizou pesados bombardeios aéreos. Era a **Batalha da Inglaterra**, que aconteceu entre agosto de 1940 e junho de 1941. Mesmo com a destruição provocada pelos bombardeios alemães, a Inglaterra resistiu, frustrando os planos de Hitler.

Atividades

1. Identifique quais foram os países invadidos pela Alemanha no início da Guerra.
2. Como o território francês está representado no mapa? Explique as causas disso a partir dos fatos estudados.

2. Resposta: O território francês aparece no mapa dividido em duas partes. O sul foi representado como uma região colaborativa dos alemães, pois foi dominado pelas forças nazistas no início da guerra.

1. Resposta: Polônia, Holanda, França, Dinamarca, Jugoslávia e Grécia.

Fonte: BRENER, Jayme. **A Segunda Guerra Mundial: o planeta em chamas**. São Paulo: Ática, 1997. p. 25.

A expansão da Alemanha (1939 a 1941)



Sugestão de atividade

Filme

Para conhecer mais detalhadamente a invasão nazista na União Soviética, proponha aos alunos uma atividade de análise do filme indicado a seguir.

> **CÍRCULO** de fogo, de Jean-Jacques Annaud, 2001. 130 min.

O filme apresenta um dos episódios mais agressivos da Segunda Guerra Mundial, o cerco a Stalin-

grado, quando as forças alemãs tentam invadir essa cidade e os soldados soviéticos resistem ao inimigo. Nesse contexto, **Círculo de fogo** conta a história do soldado soviético Vassili Zaitsev, um exímio atirador que logo é promovido ao posto de atirador de elite. Convencido por seu amigo Danilov, um oficial político, Zaitsev permite que suas vitórias sejam divulgadas pela imprensa, tornando-se rapidamente um herói de guerra e um exemplo para os soldados.

A Blitzkrieg (guerra-relâmpago)

A *Blitzkrieg* foi a tática de guerra da Alemanha nos primeiros anos da Segunda Guerra Mundial. Ela visava ao avanço rápido de tropas do exército, reduzindo ao máximo as chances de defesa do oponente.

Primeiro, os aviões bombardeiros *Stukas* despejavam explosivos para destruir pontos essenciais de defesa, como meios de comunicação e ferrovias. Em seguida, começava a ofensiva das divisões de tanques. Protegida pelos tanques, a infantaria motorizada avançava. Após atingir o objetivo, as forças da *Blitzkrieg* eram rapidamente deslocadas para outra frente de batalha.

Propaganda nazista mostrando os bombardeiros *Stukas*, 1941.



SHAWSHOTS/ALAMY/FOFOARENA

A Operação Barbarossa

Desconsiderando o pacto de não agressão estabelecido com os soviéticos, Hitler iniciou a invasão do território da URSS em junho de 1941, na chamada Operação Barbarossa. Milhões de soviéticos, civis e militares, foram mortos.

O avanço dos alemães foi rápido e, em novembro, eles já estavam próximo a Moscou. A população da capital russa, no entanto, apresentou grande resistência e, além disso, foi beneficiada pelas chuvas que transformaram em pântanos as imediações da cidade, impossibilitando o avanço dos alemães.

Nesse contexto, Hitler também teve que deslocar parte de suas tropas da Operação Barbarossa para auxiliar Mussolini, que estava fracassando em suas tentativas de invadir o norte da África e a Grécia.



SEMUNIVERSAL IMAGES GROUP/BRIDGEMAN IMAGES/EASYPIX

Lyudmila Pavlichenko, atiradora de elite do exército da URSS que participou da resistência soviética durante a Operação Barbarossa, 1942.

- Além da ideologia anticomunista, motivos econômicos e estratégicos levaram Hitler a invadir a Ucrânia e o acesso aos campos petrolíferos da região do Cáucaso, além de ocupar a região mais industrializada da União Soviética. No entanto, enquanto os soviéticos se retiravam para além dos montes Urais, trataram de transportar os equipamentos industriais para reinstalá-los, destruindo tudo o que não pudesse ser carregado e que poderia ser útil aos invasores: era a chamada tática da terra arrasada.

- Comente com os alunos que essa tática já havia sido aplicada com sucesso no início do século XIX. Naquela ocasião, a estratégia de destruir as cidades e plantações e de deslocar a população para o norte do país foi utilizada contra o exército napoleônico. Nem os franceses, no século XIX, nem os alemães, no século XX, estavam preparados para enfrentar as baixas temperaturas da região. Muitos soldados morreram em decorrência do congelamento e de doenças respiratórias. Os soviéticos, por sua vez, estavam preparados para o frio, pois tinham armamentos e agasalhos propícios para o clima.

Como a figura heroica de Zaitsev cumpre seu papel, motivando a resistência soviética aos alemães, o alto-comando nazista mobiliza-se, designando o major König, franco-atirador de elite, para caçá-lo. Ao longo do filme é possível perceber, além da violência das batalhas e dos crimes de guerra cometidos por ambos os lados, a importância que tinha a propaganda na construção dos mitos heroicos, muito importantes para a manutenção dos interesses políticos e para a elevação do moral dos combatentes na guerra.

Círculo de fogo foi baseado na história de um personagem real que se tornou uma lenda por meio da propaganda soviética. No entanto, para muitos pesquisadores, é difícil distinguir os fatos da ficção. No entanto, essa imprecisão é o que dá origem ao mito, tornando a história de Vassili Zaitsev atraente, contada de diversas maneiras e por várias pessoas ao longo do tempo. O filme é somente uma das versões de sua história.

• O filme indicado a seguir tem como pano de fundo o ataque japonês à base estadunidense no Havaí, uma das razões pelas quais o país se envolveu diretamente na Segunda Guerra Mundial.

> PEARL Harbor, de Michael Bay, 2001. 178 min.



O mundo em guerra

Os planos expansionistas japoneses na Ásia contrariavam os interesses estadunidenses. A situação ficou mais tensa quando, em 1941, os japoneses desferiram um grande ataque-surpresa à base naval estadunidense de Pearl Harbor, no Havaí. Os estadunidenses perderam mais de 2 mil homens, além de quase toda a sua frota que estava estabelecida no Pacífico, o que ajudou o presidente Roosevelt a convencer o Congresso estadunidense e a opinião pública a apoiar a declaração de guerra às potências do Eixo. O poderio industrial e militar estadunidense foi posto então à disposição dos Aliados, alterando a relação de forças no conflito.

Durante o conflito, ocorreram em todo o mundo vários fatos que definiram o desfecho da Segunda Guerra Mundial. Veja o mapa a seguir e analise cada fato histórico, lendo os textos correspondentes aos números indicados.



Fonte: BLACK, Jeremy (ed.). **World History Atlas**.
Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 104.

1. Havaí, junho de 1942 a fevereiro de 1943

Conhecida como a Batalha de Midway, foi uma ofensiva naval japonesa visando à tomada do Havaí. Após um pesado contra-ataque, os estadunidenses vencem a batalha.

2. El-Alamein, julho a novembro de 1942

Nas batalhas no norte da África, tanques britânicos derrotam o *AfrikaKorps*, o mais potente destacamento militar alemão na região.

3. Bombaim (atual Mumbai), agosto de 1942

Mahatma Gandhi inicia sua campanha de desobediência civil contra a dominação britânica na Índia. Enfraquecida por causa da guerra e sob forte pressão dos nacionalistas indianos, a Inglaterra acabaria reconhecendo a independência da Índia em 1947.

4. Detroit, 1943

A empresa automobilística General Motors dedica 100% de sua produção ao esforço de guerra, produzindo veículos, aviões e autopeças para uso militar. Nessa época, os Estados Unidos já eram um dos países mais industrializados do mundo.

5. Stalingrado, novembro de 1942 a janeiro de 1943

O exército nazista tenta invadir a cidade soviética de Stalingrado. Abatidos pelo frio, pela falta de alimento e pela forte resistência soviética, os soldados alemães são massacrados e rendem-se após meses de lutas severas e muitas mortes.

6. Kursk, junho a agosto de 1943

Os soviéticos derrotam os nazistas na Batalha de Kursk, considerada o maior confronto de tanques da Segunda Guerra Mundial.

7. Sicília, setembro de 1943

Após uma invasão aliada, Mussolini é deposto e mantido como prisioneiro. A Itália passa a ser governada pelo general Pietro Badoglio, que assina o termo de rendição. Resgatado por tropas de Hitler, Mussolini organiza uma república fascista no norte da Itália.

8. Rio de Janeiro, 22 de agosto de 1942

Depois que submarinos alemães torpedearam cerca de dez navios brasileiros próximo à costa do Brasil, o presidente Getúlio Vargas declara guerra às forças do Eixo.

9. Teerã, dezembro de 1943

Os “três grandes”, Stálin, Roosevelt e Churchill, reúnem-se para planejar um grande desembarque de tropas no litoral francês, conhecido como Operação Overlord.

10. Baviera, julho de 1944

Adolf Hitler escapa com vida de um atentado a bomba durante uma reunião em seu quartel-general. O atentado havia sido tramado por oficiais do próprio exército nazista, que são então capturados e executados. Mais de 5 mil pessoas morrem na perseguição.

11. Paris, agosto de 1944

As tropas aliadas, com o auxílio decisivo da resistência francesa, liderada por Charles de Gaulle, livram a cidade de Paris da dominação nazista.

BNCC

- Auxilie os alunos ao abordar os eventos destas páginas. Leia com a turma cada um dos fatos explicitados e encontre com eles o local referente no mapa da página 154. Evidencie o caráter mundial da guerra, mostrando que os acontecimentos ocorreram em diferentes continentes. O conteúdo desta página colabora para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 7**, ao trabalhar as noções espaço-temporais.



◀ Franceses durante a resistência ao avanço nazista em Paris, França, 1944.



A participação do Brasil na guerra

- Comente com os alunos que antes de se posicionar ao lado dos Aliados, em 1942, o Brasil demonstrava afinidades com o nazifascismo europeu. Muitas pessoas foram perseguidas e mortas pela ditadura estadonovista. Várias dessas vítimas eram judias, comunistas ou simpatizantes.

- Caso queira complementar a análise sobre a participação do Brasil na guerra, leia para os alunos o seguinte texto.

[...]

A rivalidade latente entre Estados Unidos e Alemanha tornava difícil a manutenção da neutralidade no continente. De 1939 a 1942 os Estados Unidos puseram em ação uma fortíssima ação ideológica (consubstanciada no pan-americanismo), militar (no caso brasileiro, expressa no estudo conjunto de formas de cooperação e na tentativa norte-americana de obter bases no Nordeste brasileiro e licença para o estacionamento de suas tropas naquelas bases) e política (patente nos esforços das conferências pan-americanas para criar mecanismos de consulta e de aliança formal).

Ao mesmo tempo que resistia às solicitações norte-americanas, o governo brasileiro estava decidido a instalar uma usina siderúrgica sob controle estatal e a reaparelhar econômica e militarmente o país. Agitando a bandeira da colaboração com a Alemanha em 1940, ele obteve a assistência econômica norte-americana para instalar a siderurgia. Durante os últimos meses de 1941 e os primeiros de 1942, procedeu a delicadas negociações com o governo Roosevelt para obter o reequipamento militar e econômico desejado. Em fins de 1941 já se tornara evidente que os Estados Unidos interviriam no confronto, mas o ataque japonês à base de Pearl Harbor deu-lhes a vantagem de aparecer como o país atacado. Quando os chanceleres dos países americanos se reuniram em sua II Reunião de Consultas no Rio

Desde que Getúlio Vargas instituiu o Estado Novo, as semelhanças dessa ditadura com o regime fascista tornaram-se evidentes. A própria Constituição de 1937 tinha vários elementos em comum com a Constituição elaborada durante o governo de Benito Mussolini.

No entanto, apesar das semelhanças no modo de governar e da boa relação do Brasil com os países do Eixo, Vargas preferiu não assumir nenhum posicionamento quando eclodiu a Segunda Guerra Mundial. A neutralidade nesse conflito era conveniente, pois dessa maneira o Brasil obtinha benefícios comerciais e conseguia financiamentos tanto dos países Aliados, principalmente dos EUA, como dos países do Eixo, sobretudo da Alemanha.

Em 1941, depois que entraram na guerra ao lado dos Aliados, os EUA começaram a pressionar outros países americanos a participar do conflito, com o objetivo de formar uma união continental contra os países do Eixo.

A influência dos EUA

Os EUA queriam permissão para a instalação de bases militares no Nordeste brasileiro, pois essa região tinha localização estratégica para os países Aliados. Em troca, o Brasil solicitava o financiamento para a construção da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e para o reaparelhamento das Forças Armadas.

Inicialmente, o pedido foi negado, pois a construção de uma usina no Brasil acabaria com a dependência que o país tinha de muitos produtos estadunidenses. Porém, quando os alemães ameaçaram financiar a construção da CSN, Roosevelt atendeu às exigências de Vargas rapidamente.

Sustentada pelo presidente estadunidense Franklin Roosevelt, a chamada **política da boa vizinhança** tinha como objetivo aproximar os EUA dos demais países da América, buscando ajuda mútua e, principalmente, afastando a influência do nazismo e do comunismo.

Getúlio Vargas e Franklin Roosevelt (sentados, ao centro) durante encontro entre Brasil e EUA em Natal (RN), 1943.



REPRODUÇÃO/MUSEU NACIONAL DA MARINHA DOS ESTADOS UNIDOS, WASHINGTON, DC.

156

de Janeiro, no início de 1942, as negociações entre o presidente Vargas e o presidente Roosevelt chegaram a bom termo: o governo brasileiro romperia relações com o Eixo, apesar das pressões contrárias tanto interna como externamente, e, por seu lado, o governo dos Estados Unidos trataria de reequipar econômica e militarmente o Brasil. Rompia-se nesse momento a neutralidade brasileira frente ao conflito mundial.

MOURA, Gérson. Neutralidade do Brasil na Segunda Guerra Mundial. **FGV/CPDOC**. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/neutralidade-do-brasil-na-segunda-guerra-mundial>. Acesso em: 23 abr. 2022.

As forças brasileiras

Depois que o Brasil se posicionou ao lado dos Aliados, a partir de fevereiro de 1942, os alemães passaram a realizar ataques a navios mercantes brasileiros no Atlântico, causando mais de seiscentas mortes.

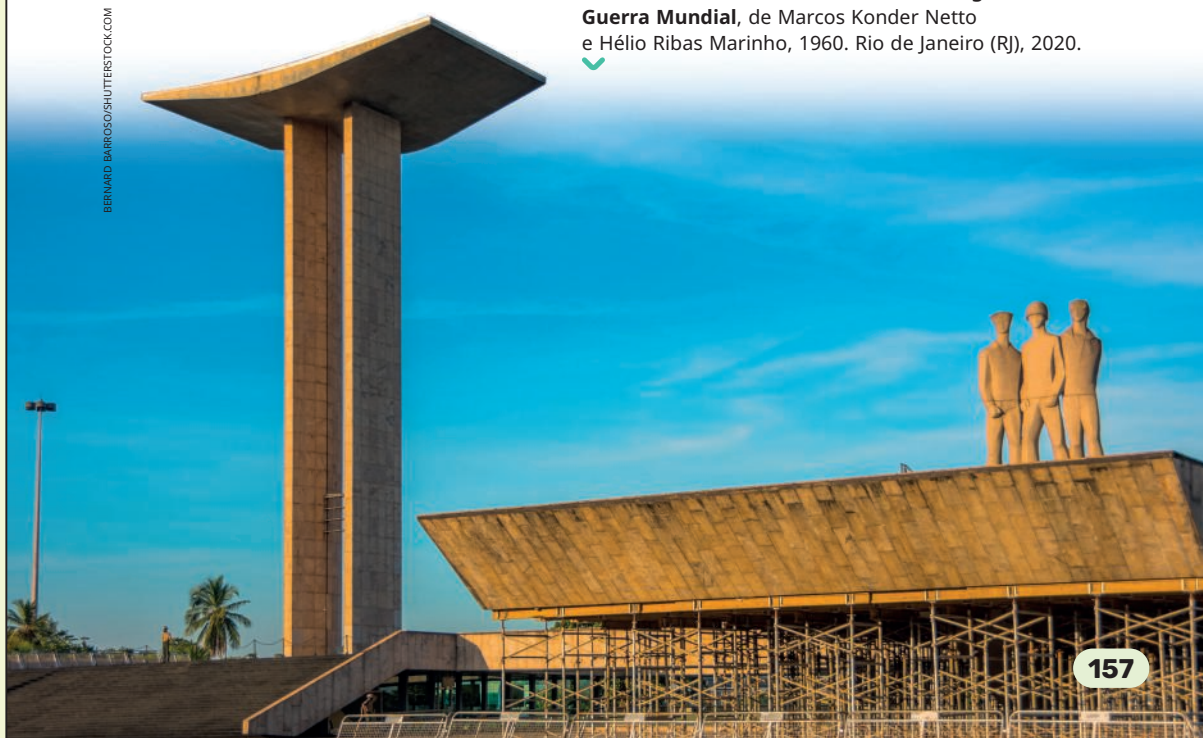
Houve diversas manifestações populares nas ruas. Milhares de pessoas mobilizaram-se exigindo a entrada do Brasil na guerra. Em agosto de 1942, Getúlio Vargas declarou guerra às forças do Eixo, como resposta às agressões nazistas.

As forças brasileiras de guerra enviadas para as frentes de combate na Itália eram compostas de aproximadamente 25 mil soldados e oficiais. Eles formavam a Força Expedicionária Brasileira (FEB) e a Força Aérea Brasileira (FAB). Também foram enviados cronistas e jornalistas correspondentes de jornais, além de dezenas de enfermeiras voluntárias.

Na Itália, em cerca de oito meses no conflito, os **pracinhas** libertaram várias cidades e fizeram mais de 20 mil prisioneiros, mas também sofreram baixas, cerca de quinhentas mortes. As principais batalhas em que lutaram foram na tomada de Monte Castelo, em fevereiro de 1945, e na conquista da cidade de Montese, em abril do mesmo ano. Ao fim da guerra, os pracinhas voltaram ao Brasil e foram recebidos como heróis, com festas e desfiles pelas ruas das principais cidades brasileiras.

Pracinha: soldado da Força Expedicionária Brasileira que lutou na Segunda Guerra Mundial.

Monumento Nacional aos Mortos da Segunda Guerra Mundial, de Marcos Konder Netto e Hélio Ribas Marinho, 1960. Rio de Janeiro (RJ), 2020.



157

o tempo da existência em sociedade convida à sensação de imortalidade, fortalece o pertencimento e o interesse pela manutenção do grupo. Em uma dimensão complementar, a psicanálise nos ensina que recordar, em seu sentido etimológico, significa colocar de novo no coração uma determinada vivência. A afetividade dessa operação envolvendo as marcas da paisagem po-

deria ser chamada de memória topográfica. Trata-se de uma recordação que todos nós carregamos e que revive quando nos deparamos com espaços representativos da nossa trajetória – a terra natal, a casa materna, a praça, a escola e o mercado.

Afetividade e pertencimento, como categorias emocionais vinculadas ao espaço físico local, são experiências da ordem do vivido,

pertencem ao quadro subjetivo daquele que habita e não daquele que transita. [...]

SEVERO, Fernanda. Espaço arquitetônico e espaço turístico: memória, história e simulacros. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO NO MERCOSUL, 2. Anais [...]. Caxias do Sul: UCS, 2004. p. 2. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/27-espaco-arquitetonico.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

- Comente com os alunos que, terminada a guerra na Europa, havia um problema no cenário político brasileiro: como um país que lutou contra o fascismo podia manter o regime ditatorial de Getúlio Vargas? Essa contradição enfraqueceu ainda mais o já desgastado Estado Novo. Várias manifestações populares exigiam a deposição de Vargas. Por outro lado, havia aqueles que queriam a manutenção do presidente no poder. Eram os queremistas, como ficaram conhecidos por empregarem o lema “Queremos Getúlio”. Vargas tomou algumas medidas democráticas para amenizar as críticas aos seu governo, como a anistia a presos e exilados políticos, porém, em 29 de outubro de 1945, foi obrigado a renunciar.

Sugestão de atividade

Análise de monumentos

Proponha um debate com a turma sobre os monumentos retratados no capítulo. Reflita com eles sobre esse tipo de representação, verificando tanto a questão da “glorificação de heróis” como as noções de memória coletiva. Use o texto a seguir para embasar a discussão.

[...]

Do ponto de vista filosófico, os monumentos salvam a humanidade do esquecimento, oferecem um sentido de continuidade da vida. Essa é a noção do monumento como um “universal cultural” que possibilita a fuga da ação do tempo pessoal e o mergulho em um tempo coletivo. O tempo de uma vida humana é breve demais, mas

Navegando no site

Oriente os alunos em uma atividade em grupo utilizando o site indicado.

> ENCICLOPÉDIA do Holocausto – A Segunda Guerra Mundial na Europa – Fotografia. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/gallery/world-war-ii-in-europe-photographs>. Acesso em: 30 maio 2022.

Instrua-os a se organizarem em grupos, cada qual deverá escolher duas fotografias para analisar. Cada grupo deverá acessar o material disponibilizado no site e preparar uma apresentação aos colegas, descrevendo e comentando as imagens escolhidas. Essa apresentação pode ser feita com slides e pode conter pequenos textos apresentados em um projetor. Oriente os alunos a solicitar a ajuda de um adulto, se necessário, para a realização da apresentação.



A derrocada do Eixo

A invasão alemã ao território soviético foi contida nos arredores de Moscou, mas a batalha mais determinante para a mudança dos rumos da guerra na **Frente Leste** ocorreu em Stalingrado. Nessa batalha, a vitória soviética acabou com o mito da invencibilidade do exército alemão e, a partir daí, começou um grande avanço do Exército Vermelho com destino a Berlim.

A vitória dos Aliados contra as forças alemãs no norte da África, em 1942, facilitou a invasão do sul da Itália, criando uma nova frente de batalha. As tropas alemãs e italianas não conseguiram conter o avanço dos Aliados, que contavam com o apoio das tropas inglesas e estadunidenses. Esse fato fez com que o próprio **Conselho Fascista** italiano depusesse Mussolini para negociar a rendição com os Aliados. Com o apoio de Hitler, no entanto, Mussolini continuou governando no norte do país, mantendo a resistência até o início de 1945, quando foi capturado e executado por forças antifascistas italianas.

O Dia D

Na madrugada de 6 de junho de 1944, conhecido como “Dia D”, teve início o **desembarque dos Aliados na Normandia**, no norte da França. Nessa operação, mais de 150 mil soldados estadunidenses, ingleses e canadenses, apoiados por mais de 6 mil navios e 5 mil aviões, iniciaram o desembarque. Sob o fogo das metralhadoras alemãs, a operação foi difícil e violenta, causando milhares de mortes em ambos os lados, mas, como os alemães estavam desorganizados, os Aliados foram bem-sucedidos na invasão. Esse episódio marcou o início da grande ofensiva aliada e, em agosto, Paris foi libertada do domínio alemão.



Escultura **Death on Shore**, de Jim Brothers, representando soldado estadunidense morto, localizada no Memorial Nacional do Dia D, inaugurado em 2001. Bedford, Virgínia, Estados Unidos, 2019.

A Batalha de Berlim e a rendição alemã

Após um avanço esmagador, as forças soviéticas chegaram à fronteira alemã em janeiro de 1945. Stálin organizou então uma nova ofensiva, fechando o cerco ao redor de Berlim, que foi bombardeada e invadida por mais de 2 milhões de soviéticos. Os invasores, no entanto, encontraram dura resistência entre os 100 mil soldados alemães que defendiam a capital, além dos civis que obedeceram às ordens de Hitler de resistir até o fim. No entanto, as forças soviéticas eram muito superiores, e Berlim se rendeu em maio de 1945. Logo depois, as forças aliadas também chegavam à capital. Hitler suicidou-se em 30 de abril, pondo fim ao Terceiro Reich.

A rendição do Japão e o fim da guerra

Após a contenção do avanço japonês, em maio de 1942, os estadunidenses investiram na guerra submarina, procurando causar o maior número possível de perdas à marinha japonesa.

O golpe final veio em agosto de 1945. Tomando uma das decisões militares mais polêmicas da História, o presidente estadunidense Harry Truman autorizou o lançamento de **bombas atômicas** sobre as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki.

Vista do cogumelo de fumaça causado pela explosão atômica sobre Nagasaki, Japão, 1945. >



ANG-IMAGES/ALBUMFOTOBRENA

Leia o texto.

[...] Às 8h 15min 43s do dia 6 de agosto de 1945 o céu de Hiroshima deixou de ser azul e ganhou uma coloração heterogênea: branco, violeta, púrpura, rosa e muitas outras. Milhares de pessoas simplesmente evaporaram, devido ao calor expelido (55 milhões de graus celsius) e, apenas dois segundos depois, outros milhares morriam esmagados pelos escombros. Segundo fontes japonesas, nesses dois segundos morreram 240 mil pessoas, enquanto que fontes americanas informam terem sido 90 mil. [...] A 9 de agosto, foi lançada uma outra bomba atômica sobre o Japão, agora uma bomba de plutônio, que atingiu Nagasaki e matou 40 mil pessoas ou mais. [...]

MARQUES, Adhemar Martins *et al.* **História contemporânea através de textos.** 11. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 172. (Textos e Documentos).

Diante da destruição sem precedentes, o Japão acabou se rendendo, marcando o fim da Segunda Guerra Mundial.

159

- Se julgar conveniente, comente com os alunos que a bomba atômica é também chamada de bomba nuclear, pois deriva de uma reação de fissão nuclear. Atirando nêutrons em átomos de urânio, cientistas alemães concluíram, nos anos 1930, que o urânio havia sido dividido, ocasionando uma reação em cadeia que liberava enorme quantidade de energia. Lançadas em 1945 no Japão, as bombas atômicas causaram muitas mortes por incineração, queimaduras ou intoxicação com gases; além disso, ocorreram muitas mortes posteriores ao lançamento das bombas por causa da radiação lançada por elas no momento de sua explosão, e ela contamina o ambiente até os dias atuais, causando câncer e outras doenças graves e congênitas.

- Atualmente, tecnologias avançadas permitiram a invenção de armas ainda mais perigosas, como a bomba de hidrogênio, que, ao contrário da bomba atômica, funciona por meio da fusão de átomos e libera energia 700 vezes mais potente.

- Além da fabricação de bombas altamente destrutivas, a fissão nuclear pode também ser usada para fornecer energia. Porém, o risco de acidentes, a exposição dos trabalhadores à radiação e a dificuldade na destinação adequada do lixo tóxico (que pode levar mais de 50 000 anos para se tornar inofensivo) tornam a energia nuclear uma alternativa pouco viável.

- Comente com os alunos que ao longo dos anos a morte de Hitler gerou diversas histórias de cunho conspiratório e sem comprovação científica, como a hipótese de que ele teria fugido para a América do Sul. Em 2018, foi publicado um estudo feito por pesquisadores franceses no **European Journal of Internal Medicine** que analisou um conjunto de dentes guardados desde o final da Segunda Guerra Mundial, indicando que Hitler de fato morreu e foi queimado no ano de 1945.

• Na fotografia apresentada nesta página é possível observar ao fundo um edifício destruído pela bomba lançada pelos Estados Unidos em 1945. Comente com os alunos que durante a reconstrução da cidade de Hiroshima, decidiu-se que era necessário preservar lembranças daquele dia terrível para que os japoneses nunca esquecessem pelo que passaram um dia. Então o governo japonês decidiu manter a cúpula do prédio que vemos em ruínas na imagem, que está localizada no Parque Memorial da Paz, onde é possível também ver outros objetos relacionados ao episódio.

O impacto da bomba atômica sobre o Japão

A utilização da bomba atômica sobre o Japão é um assunto muito discutido. Alguns concordam com Harry Truman, argumentando que a invasão do arquipélago japonês acarretaria enormes perdas humanas tanto de estadunidenses como de japoneses, sendo necessária uma medida drástica, mas eficiente, para forçar a rendição japonesa.

Outros não concordam com o ataque atômico, visto que a situação do Japão era desastrosa e que o país poderia ser forçado à rendição apenas com o bloqueio naval. Nesse caso, o real sentido da utilização da bomba seria fazer uma demonstração de poder, principalmente para os soviéticos.

O lançamento das bombas atômicas sobre o Japão provocou um efeito devastador: milhares de pessoas morreram com as explosões e dezenas de milhares pereceram nas décadas seguintes vítimas dos efeitos da radiação.



Memorial da Paz de Hiroshima, Japão, 2020.

O impacto psicológico

Além da enorme destruição, o lançamento de bombas atômicas sobre o Japão causou grande impacto psicológico em todo o mundo. De acordo com o escritor húngaro Arthur Koestler (1905-1983), depois da bomba atômica, a humanidade passou a conviver com a possibilidade de ser destruída a qualquer momento.

[...] Antes da bomba termonuclear, o homem tinha de viver com a ideia de sua morte como indivíduo; de agora em diante, a humanidade tem de viver com a ideia de sua morte como espécie.

[...] Uma invenção, uma vez feita, não pode ser “desinventada”: a bomba veio para ficar. A humanidade tem de viver com ela para sempre; não simplesmente durante a próxima crise e a seguinte, mas para sempre; não durante os próximos vinte, duzentos ou dois mil anos, mas para sempre. Ela tornou-se parte da condição humana.

[...]

KOESTLER, Arthur. **O fantasma da máquina**. Tradução: Christiano Monteiro Oiticica e Hesiodo de Queiroz Facó. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969. p. 342-344.

1. c) Resposta: Caso o Japão não se rendesse, o governo dos Estados Unidos ameaçava destruir com a bomba atômica todos os recursos militares japoneses, além de utilizar outras espécies de armas ainda superiores, a fim de terminar a guerra de maneira rápida.

Atividades

1. Em 1945, os aviadores do exército estadunidense lançaram panfletos escritos em japonês para alertar a população a evacuar o Japão antes das explosões atômicas sobre o país. Após as explosões atômicas, também foram lançados panfletos sobre o Japão. Leia a seguir o que dizia um deles. Depois, vamos realizar uma **análise documental** respondendo às questões.

1. b) Resposta: Para que os japoneses tenham conhecimento do efeito dessa poderosa arma, o panfleto recomenda que eles procurem saber o que uma única bomba atômica fez em Hiroshima.

Ao povo japonês

Lede com atenção o seguinte:

A América inventou uma bomba mais poderosa do que toda outra arma existente até hoje.

Contém força igual à carga total que dois mil grandes B-29 poderiam transportar juntos. Refleti nesse terrível fato, do qual certificamos a verdade. Começamos a utilizar esta arma no Japão. Se tiverdes dúvida, procurai saber o que uma única bomba atômica fez em Hiroshima. Antes de destruir pela bomba atômica todos os recursos militares que vos permitissem continuar esta guerra insensata, nós vos pedimos que envieis petições ao imperador para que ele cesse as hostilidades.

O presidente dos Estados Unidos já vos forneceu, em uma proposta de treze artigos, as condições de uma rendição honrosa. Nós vos aconselhamos a aceitar estas condições e a começar a construir um Japão pacífico, novo e melhor.

Tomai, imediatamente, as medidas necessárias para sustar a resistência armada. Do contrário, não hesitaremos em utilizar esta bomba e toda espécie de armas ainda superiores, a fim de terminar esta guerra rápida e decisivamente.

[...]

NAGAI, Paulo. In: DIAS JÚNIOR, José Augusto; ROUBICEK, Rafael. **O brilho de mil sóis:** história da bomba atômica. São Paulo: Ática, 1994. p. 50. (História em Movimento).

- a) Qual é o nome da arma poderosa inventada pelos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial? Resposta: O nome da poderosa arma inventada pelos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial é bomba atômica.
- b) Qual recomendação o panfleto faz à população japonesa para que tenha conhecimento do efeito dessa poderosa arma?
- c) Quais foram as ameaças feitas pelo governo dos Estados Unidos ao Japão caso o país não se rendesse?
- d) "As relações políticas entre dois países tornam-se muito desiguais quando apenas um deles dispõe de bombas atômicas." Explique essa frase.

Resposta: Essa frase demonstra o princípio do "desequilíbrio de forças", comum nas guerras modernas. Esse princípio ocorre quando um país ataca outro utilizando armas exageradamente superiores.

SERGIO L. FILHO/ARQUIVO DA EDITORA

- Para a realização da atividade desta página, os alunos poderão entrar em contato com noções introdutórias relacionadas à prática de **análise documental**. Oriente-os nesse procedimento fazendo questionamentos, como: "quando esse documento foi produzido?"; "Quem o produziu?"; "Com qual objetivo?"; "Qual é a mensagem transmitida?". Em seguida, leia com a turma em voz alta, ressaltando com eles as intencionalidades dessa fonte histórica. Destaque o vocativo presente no texto: "Ao povo japonês" e auxilie os alunos a perceber os destinatários dessa mensagem. Se necessário, anote na lousa as ideias que forem sendo citadas pelos alunos para que depois vocês possam construir uma síntese coletiva sobre o documento.

• Esta seção aborda o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, ao trabalhar historicamente as instituições que buscaram assegurar o desenvolvimento de soluções pacíficas para conflitos internacionais e também garantir o desenvolvimento e reforço da dignidade humana em diferentes contextos.

• A seção também possibilita o trabalho com a habilidade **EF09HI15**, pois apresenta as motivações que levaram à criação da ONU, abordando com os alunos aspectos sobre o contexto do pós-guerra na Europa, e com a habilidade **EF09HI16**, ao apresentar a compreensão e valorização de instituições que promovem a defesa da dignidade humana.

Hora do tema

A Organização das Nações Unidas (ONU)

Em 1945, após as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial, alguns países sentiram a necessidade de encontrar modos pacíficos e diplomáticos para a resolução de problemas internacionais. Desse modo, tentariam evitar que novos conflitos bélicos ocorressem e combateriam a violência e a devastação.

Essa ideia, porém, não era nova. Desde a Liga das Nações, organização que surgiu no fim da Primeira Guerra Mundial, muitos países vinham pensando em alternativas para a resolução de conflitos. Por isso, a Liga das Nações é considerada a precursora da ONU, mas na época não conseguiu evitar a Segunda Guerra Mundial e foi extinta.

Em 24 de outubro, nos Estados Unidos, durante a Conferência de São Francisco, foi criada então a ONU. A convivência pacífica e a resolução de conflitos por meio da diplomacia não são os únicos objetivos da organização. Ela também busca zelar pelo respeito aos direitos humanos e pelo desenvolvimento e a igualdade.

Leia a seguir alguns dos princípios da ONU.

[...]

1. Manter a paz e a segurança internacionais [...];
2. Desenvolver relações amistosas entre as nações [...];
3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário [...];
4. Ser um centro destinado a harmonizar a ação das nações para a consecução desses objetivos comuns.

[...]

CARTA das Nações Unidas. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/carta-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 11 mar. 2022.

Sede da ONU, em Nova York, EUA, 2020. Grande parte do complexo foi projetado pelo arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer e inaugurado em 1952.



Quando foi criada, em 1945, a ONU tinha 51 países-membros, entre eles o Brasil, que participou da assinatura da carta de criação da instituição. Atualmente, a ONU já conta com 193 países-membros e é uma das instituições mais respeitadas do mundo.

A estrutura administrativa da ONU é formada por diversos órgãos, que exercem funções diferentes. O Conselho de Segurança é o principal desses órgãos e tem poderes de decisão dentro da organização. Formado por quinze países (cinco deles membros permanentes e dez membros temporários), o conselho é liderado por Estados Unidos, França, Rússia, China e Inglaterra.

Esses países têm o poder de vetar decisões do conselho e assim influenciar muitas das políticas adotadas pela ONU, podendo inclusive deixar seus interesses prevalecerem nas decisões.



Uma das primeiras ações da ONU, em dezembro de 1948, foi criar um documento chamado **Declaração Universal dos Direitos Humanos**.

Atualmente, mesmo trabalhando em diversas campanhas de assistência a refugiados e de combate à violação dos direitos humanos, a ONU recebe muitas críticas por se abster em determinadas questões mundiais ou até por tratar esses conflitos de modo seletivo.

Agora, responda às questões a seguir.

1. Em sua opinião, qual é a importância da ONU para a manutenção da paz mundial?
2. Pesquise a respeito das ações da ONU no Brasil, principalmente em relação aos direitos humanos. Depois, leve as informações que você descobrir para discutir com os colegas.

Respostas nas **orientações ao professor**.

- Para a realização das atividades **1** e **2**, enfatize aos alunos a importância dessas instituições na tentativa de construção de uma **cultura da paz**.

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que a ONU apresenta um importante papel no contexto internacional, pois proporciona a mediação de conflitos por meio de acordos e discussões democráticas e diplomáticas. Além disso, realiza ações periódicas em diversos locais para garantir a manutenção dos direitos humanos.
2. Espera-se que os alunos verifiquem que as ações da ONU no Brasil estão relacionadas a projetos em conjunto com os governos federal, estadual e municipal, bem como com a iniciativa privada, instituições de ensino, ONGs e sociedade civil. Em relação aos direitos humanos, a ONU atua monitorando e aconselhando situações que envolvem prostituição infantil e privação de direitos, como alimentação, moradia adequada, água potável, liberdade de expressão e educação.

• As atividades desta página favorecem o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 2**, pois fornecem ferramentas e incentivam os alunos a analisar de forma ética o mundo sociocultural em que estão inseridos, posicionando-se de forma crítica e fundamentada. Essa abordagem propicia também o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**.

• Para a realização das atividades **1** e **2**, dialogue com a turma de modo que os alunos entendam a atualidade dessa temática e sua importância para a luta por uma vida digna entre os povos.

• A atividade **3** favorece a capacidade de produzir análises, **embasadas pela ciência**, que sejam críticas, criativas e propositivas, além de incentivar o **desenvolvimento de argumentos** válidos e baseados nos conteúdos estudados pelos alunos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 1948, as nações se comprometem a manter suas políticas sempre voltadas ao desenvolvimento dos direitos humanos, mantendo a liberdade e primando pela cooperação mundial entre as populações. Esse documento é uma fonte histórica importante para compreendermos o contexto pós-guerra. Leia um trecho da Declaração a seguir.

Artigo 1

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.

Artigo 2

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3

Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

[...]

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos (1948). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Atividades

1. Escreva uma síntese no caderno identificando as propostas dos três primeiros artigos da declaração.
2. Que motivos levaram à aprovação desse documento?
3. Pensando sobre o contexto em que esse documento foi aprovado, você concorda que ele era necessário? Por quê? Justifique seus argumentos com base nos fatos estudados no capítulo. **Respostas nas orientações ao professor.**

164

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos enfatizem o direito à vida e à liberdade e outros aspectos ligados à dignidade humana.
2. Esse documento foi criado e aprovado no contexto pós-guerra, buscando criar uma cooperação

entre as nações, de modo a evitar novas catástrofes.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos identifiquem a importância desse documento, pois ele busca uma cooperação entre povos, de modo a evitar a eclosão de novos conflitos e promover a **cultura da paz**.

Os novos tratamentos e suas aplicações na guerra

As situações de guerra expunham os soldados e a população civil a vários tipos de ferimentos e a consequências físicas e psicológicas. Além disso, os novos armamentos químicos, como o gás mostarda e a energia nuclear, passaram a afetar cada vez mais os combates, piorando as consequências para a saúde dos envolvidos. Nesse contexto, as pesquisas na área da Medicina sobre remédios e tratamentos passaram a ter muita importância na redução das consequências trazidas pelas guerras.

Um desses casos ocorreu de maneira bem curiosa. Alexander Fleming, em 1928, ao realizar uma experiência com bactérias, notou que elas haviam sido contaminadas por um fungo e estavam mortas. Foi quando ele resolveu investigar a substância presente no fungo capaz de matar bactérias e, por acaso, descobriu a **penicilina**.

Depois de alguns estudos que aperfeiçoaram o trabalho de Fleming, na época da Segunda Guerra Mundial essa substância passou a ser utilizada como medicação e teve um papel decisivo no tratamento de infecções bacterianas, constituindo o primeiro antibiótico.

Durante a guerra, para os soldados que perdiam muito sangue, as transfusões passaram a ser uma opção de tratamento. Essa prática já era adotada anteriormente, porém os casos de rejeição eram frequentes. Graças às pesquisas do médico Karl Landsteiner, foram descobertos os diversos tipos de grupos sanguíneos: A, B, AB e O. Assim, as **transfusões de sangue** passaram a ser feitas de forma mais adequada e segura.

1. Agora, escreva um pequeno texto comentando os avanços da Medicina em situações de guerra. Se necessário, pesquise mais casos, além dos apresentados nesta página. **Resposta pessoal.**



↑ Médicos cuidando de um soldado ferido em um hospital de campanha estadunidense em Luxemburgo, 1945.

USIS-DITE/BRIDGEMAN IMAGES/ASPIX

- Esta seção permite aos alunos compreender que, apesar de as guerras terem um lado destrutivo, também ocasionaram o desenvolvimento e o aprimoramento da Medicina. Assim, o conteúdo tratado favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Saúde**.

- Na atividade desta página, é importante que os alunos apresentem em seu texto outras inovações da Medicina, além da invenção da penicilina e do aprimoramento da transfusão de sangue, decorrentes de situações de guerra. O uso da morfina para alívio da dor e a vacina contra tifo são dois exemplos. Reforce com os alunos que os avanços da Medicina acontecem em situações de guerra e também em momentos de paz.

- Sobre o uso da penicilina durante a Segunda Guerra Mundial, apresente aos alunos as informações a seguir.

[...] Embora algumas companhias bastante grandes fabricassem penicilina em quantidades comerciais, surgiu uma indústria “de fundo de quintal”, e todos os laboratórios da Grã-Bretanha trabalhavam para produzir penicilina nas quantidades necessárias. A penicilina de todas essas fontes era então recolhida. [...] Surpreendentemente, dessa maneira a Grã-Bretanha produziu penicilina suficiente para as Forças Armadas e para a população civil durante a Segunda Guerra Mundial.

[...]

FRIEDMAN, Meyer; FRIEDLAND, Gerald W. **As dez maiores descobertas da medicina.**

Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 268.

• A abordagem sobre o Holocausto favorece o trabalho com a habilidade **EF09HI13**, pois trata da questão das práticas de extermínio adotadas em relação aos judeus. Ao tratar do Holocausto e de outros horrores da guerra, desperte nos alunos a compreensão de que todos devem se esforçar na promoção dos direitos humanos tanto em nível mundial quanto local, o que possibilita o desenvolvimento da **competência geral 9**.

• Auxilie os alunos na interpretação da primeira fotografia desta página, destacando a feição do homem judeu diante da abordagem dos nazistas e o equipamento usado para fazer o “teste de pureza”. Comente que esse tipo de teste era realizado para supostamente comprovar se a pessoa pertencia à “raça ariana”.

• Sobre o Holocausto, leia o texto a seguir.

[...]

Os nazistas governavam usando a força e o terror. A cela da prisão, a câmara de torturas, o pelotão de fuzilamento e o campo de concentração simbolizavam a Nova Ordem. Na província polonesa anexada à Alemanha, os nazistas prenderam e executaram intelectuais e padres, fecharam todas as escolas e a maioria das igrejas e proibiram os poloneses de exercer profissões liberais. [...]

Os alemães travaram uma guerra de extermínio contra os judeus na Europa. A tarefa de impor a “Solução Final ao Problema Judaico” coube às SS comandadas por Himmler, que cumpriu esse sombrio dever com fanatismo e eficiência burocrática. [...]

Grupos especiais das SS, os Einsatzgruppen, treinados para assassinatos em massa, acompanhavam os exércitos alemães na Rússia. Entrando nas cidades e aldeias ocupadas, prendiam judeus — ho-

O Holocausto (*Shoah*)

Um dos acontecimentos mais chocantes revelados ao mundo após a Segunda Guerra Mundial foi o genocídio cometido pelos nazistas contra judeus, ciganos e demais minorias consideradas “inferiores”. O extermínio dos judeus, conhecido popularmente como **Holocausto** e chamado *Shoah*, em língua hebraica, representou o ápice da intolerância, do preconceito e do racismo nazista.

A segregação dos judeus

A segregação de judeus e de outras minorias fazia parte da política de Estado do governo nazista. Em 1935, as Leis de Nuremberg definiram a “pureza racial” dos alemães utilizando como critério o exame da ascendência genealógica dos indivíduos. Inicialmente, os judeus foram segregados em áreas específicas, os guetos. Eles tiveram grande parte de seus bens confiscada e foram obrigados a usar uma identificação, a estrela de Davi, para que fossem facilmente distinguidos dos alemães.



PICTURES FROM HISTORY/BRIDGEMAN IMAGES/ESP/PIX

↑ Nazistas medindo o tamanho do nariz de um judeu durante um teste de “pureza racial ariana” na Áustria, 1940.

Os campos de concentração

Com o início da guerra, em 1939, os judeus passaram a ser enviados para os campos de concentração. No campo de concentração, os prisioneiros passavam por uma triagem e, depois, eram despidos e tinham os cabelos raspados. Nada de valor poderia ficar com os prisioneiros, até mesmo as próteses e os equipamentos mecânicos utilizados pelas pessoas com deficiência eram confiscados. Os homens mais fortes eram mandados para campos de trabalho forçado, sendo submetidos a maus-tratos e humilhações.

166



MEUNIERD/SHUTTERSTOCK.COM

↑ Judeus vítimas de campos de concentração nazistas na Polônia, 1940.

mens, mulheres e crianças —, amontoavam-nos em campos de execução e os dizimavam com metralhadoras e fuzis. Com a colaboração de auxiliares ucranianos, lituanos e letões, esses grupos massacraram cerca de dois milhões de judeus russos. Para apressar a Solução Final, os campos de concentração, que originalmente se destinavam a presos políticos, foram transformados em centros de execução, e novos campos foram construídos com esse objetivo. Judeus de toda a Europa eram presos, amontoados em va-

gões fechados de transportar gado, e enviados para Treblinka, Auschwitz e outros campos de execução, onde entravam em outro mundo.

[...]

Os médicos das SS rapidamente inspecionavam os recém-chegados — “a carga”, como diziam. Aqueles incapacitados para o trabalho, inclusive as crianças, eram imediatamente exterminados nas câmaras de gás. Os que não eram asfixiados enfrentavam a morte

Experiências “científicas”

Os prisioneiros também eram submetidos a experiências “científicas”, servindo de cobaias humanas. Nessas experiências, eram obrigados a ingerir substâncias tóxicas e soluções contaminadas com bactérias; passavam por transplantes de órgãos; eram expostos a altas e baixas temperaturas com o objetivo de testar sua resistência; além de sofrer esterilizações, amputações e outras atrocidades.

O extermínio de judeus

No final de 1942, quando os alemães começaram a ser derrotados, delineou-se mais claramente uma política nazista de extermínio massivo dos judeus, quando milhares deles, de toda a Europa, foram mortos em câmaras de gás e incinerados em fornos. Ao final da guerra, o número de judeus mortos foi estipulado em cerca de 6 milhões.



Fornos utilizados para incinerar judeus no campo de concentração de Auschwitz. Museu Estatal de Auschwitz-Birkenau, em Oświęcim, Polônia, 2018.

Leia o que a judia Olga Lengyel, sobrevivente do Holocausto, conta sobre o campo de concentração de Auschwitz.

[...] Os alemães deixavam vivos alguns milhares de deportados de cada vez, mas apenas para facilitar o extermínio de milhões de outros. Faziam tais vítimas executar seu trabalho sujo. Elas faziam parte do *sonderkommando*. Trezentas ou quatrocentas serviam em cada forno do crematório. Seu dever consistia em empurrar os condenados para dentro das câmaras de gás e, depois que o assassinato em massa tivesse sido cometido, abrir as portas e transportar os cadáveres. [...]

LENGYEL, Olga. **Os fornos de Hitler**: A história de uma sobrevivente de Auschwitz. Tradução: Celina Portocarrero e Thereza Christina Motta. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018. E-book.

167

em vida nos campos, que também tinham prisioneiros não judeus. Os SS experimentavam um prazer sádico em humilhar e brutalizar suas vítimas judias. Quando, devido a exaustão, fome, doenças e maus-tratos, os prisioneiros ficavam inaptos para o trabalho, o que geralmente acontecia em poucos meses, eram mandados para a câmara de gás.

Muitos dos SS eram devotos fiéis, comprometidos com as fantasias racistas e darwinistas

sociais. Para realizar sua visão de bem supremo, precisavam destruir os judeus, considerados pela ideologia nazista como a fonte de todos os males. Outros SS, bem como seu exército de colaboradores, não passavam de pessoas comuns cumprindo seu dever da forma como haviam sido treinadas para fazer, seguindo as ordens da melhor maneira que sabiam. [...]

Ao longo da história mundial, muitos massacres ocorreram. E os nazistas assassinaram

inúmeros não judeus nos campos de concentração e em represália aos atos de resistência. O fato singular com respeito ao Holocausto — o extermínio sistemático dos judeus europeus — foi a determinação nazista de matar, sem exceção, cada judeu que caísse em suas mãos, e o fanatismo, o engenho e a crueldade com que perseguiram seu objetivo. [...]

PERRY, Marvin. **Civilização ocidental**: uma história concisa. 3. ed. Tradução: Waltensir Dutra e Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 617-620.

- Enfatize com a turma que nem todos os alemães compactuaram com a política do Estado nazista. Embora grande parte da nação alemã aprovasse o governo nazista e a perseguição aos judeus, tendo Hitler como um verdadeiro guia e herói, muitos desconheciam o que se passava nos campos de concentração e extermínio. Quando o regime caiu e essas práticas foram reveladas ao mundo, milhares de alemães sofreram um grande trauma decorrente do sentimento de culpa.

Sugestão de atividade

Produção de texto

Peça aos alunos que produzam um texto sobre o Holocausto, comentando o que aconteceu e quais foram suas consequências. Auxilie-os no reconhecimento do Holocausto como um **tema sensível**, que exige sensibilidade e **empatia** na compreensão do sofrimento causado pelo regime nazista. Procure incentivar uma reflexão crítica nos alunos a respeito do assunto, pedindo-lhes que apresentem seu ponto de vista tendo como base os documentos e as discussões históricas apresentadas no capítulo. Essa atividade pode ser utilizada como modo de **avaliar a aprendizagem** dos alunos. Verifique se eles são capazes de compreender de que forma o Holocausto se tornou um dos marcos na luta pelos direitos humanos.

• Para complementar a atividade desta página, apresente aos alunos o texto a seguir, do livro **Vozes roubadas: diários de guerra**. Trata-se de um livro que traz diários de crianças e jovens que viveram situações de guerra em diversos momentos e lugares. Busque sensibilizar os alunos com esse relato.

Inge Pollak (Áustria/Inglaterra 1939-42 (12-15 anos de idade)

[...]

Inge nasceu em 1927 numa família judia de Viena, Áustria. Após o *Anschluss* de 1938 (a incorporação da Áustria à Grande Alemanha pelo regime nazista), as condições para os judeus austríacos ficaram cada vez mais difíceis. Inge e a irmã, Lieselotte, deixaram a família e emigraram como parte do *Kindertransport* para a Cornualha, Inglaterra, onde um procurador e sua esposa lhes haviam garantido um lar e o pagamento dos estudos até completarem dezoito anos.

[...]

30 de julho de 1939

Eu sou Ingie Pollak, tenho doze anos, e você é o meu querido diário, a quem contarei tudo, e é claro que você manterá segredo. Espero que não fique muito chocado se eu reclamar bastante.

Estou na Inglaterra [...]

Sinto que fui arrancada do meu próprio ninho acolhedor, e isso me dói terrivelmente. Mas ninguém pode saber disso, apenas você e eu. E sabe qual é a causa de tudo isso? Hitler! Ele acabou com minha juventude, mas tenho certeza que algo de bom há de sair de toda a confusão e Hitler um dia terá o que merece.

[...]

15 de julho de 1939

Tenho um novo e terrível medo: de que posso ficar aqui por anos e anos, que posso ter de concluir a escola aqui e de que não verei meus pais

História em debate

A guerra e a desumanidade

A Segunda Guerra Mundial teve impacto direto na vida dos civis, provocando consequências desumanas e extremamente brutais. Segundo o historiador Eric J. Hobsbawm, isso ocorreu porque os conflitos no século XX ganharam um contorno diferente em relação aos conflitos anteriores e a violência acabou sendo naturalizada de uma maneira nunca antes vista. Leia a seguir os dois motivos levantados por esse historiador nesse debate.

[...]

Um motivo importante foi a estranha democratização da guerra. Os conflitos totais viraram “guerras populares”, tanto porque os civis e a vida civil se tornaram os alvos estratégicos certos, e às vezes principais [...].

Outro motivo, porém, era a nova impessoalidade da guerra, que tornava o matar e **estropiar** uma consequência remota de apertar um botão ou virar uma alavanca. A tecnologia tornava as vítimas invisíveis [...]. Lá embaixo dos bombardeios aéreos estavam não as pessoas que iam ser queimadas [...] mas somente alvos. [...] As maiores crueldades de nosso século foram as crueldades impessoais decididas a distância, de sistema e rotina, sobretudo quando podiam ser justificadas como lamentáveis necessidades operacionais.

Assim o mundo se acostumou à expulsão e matança compulsórias em escala astronômica, fenômenos tão conhecidos que foi preciso inventar novas palavras para eles: “sem Estado (“apátrida”) ou “genocídio”. [...]

HOBBSAWM, Eric J. **A Era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 56-57.

Agora, realize a atividade a seguir.

Sugestões de condução nas orientações ao professor.

1. Como você imagina que era viver no período de guerra? Você concorda com os motivos levantados por Eric J. Hobsbawm? Quais eram as dificuldades enfrentadas no cotidiano dos civis? E dos soldados? Vamos fazer uma produção artística que represente essas reflexões? Defina com a ajuda do professor de que tipo será sua produção: pintura, poema, colagem, texto narrativo, entre outros. Em seguida, leve sua produção para a sala de aula e compartilhe-a com os colegas.

Estropiar: cortar um membro, ferir.

168

por um longo tempo. Por favor Deus, não deixe isso acontecer! Eu não poderia suportar. Não tenho mais vontades e nem desejos, a não ser estar novamente com meus pais.

[...]

CHALLENGER, Melanie; FILIPOVIC, Zlata. **Vozes roubadas**: diários de guerra. Tradução: Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 110-112, 117.

Resposta

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos consigam entender que a guerra traz alterações na vida de todos, militares ou civis. Para essa compreensão, utilize o fragmento do diário apresentado e retome assuntos já tratados, como a obra **Guernica**, a qual pode, inclusive, servir de inspiração para a produção que decidirem fazer: uma pintura, um poema etc.

Atividades

1. Resposta: De acordo com o Tratado de Versalhes, a Alemanha foi considerada a principal responsável pela Primeira Guerra Mundial. Os alemães tiveram que pagar indenizações, perderam colônias na África e tiveram seu poderio militar reduzido. Essas imposições geraram um sentimento de revanche nos alemães.

1. O que foi o revanchismo alemão? Por que ele é considerado um dos principais motivos da Segunda Guerra Mundial?
2. Quais fatos ocorridos em 1939 deram início à Segunda Guerra Mundial?
3. Explique como se deu a expansão nazista na Europa na primeira fase da Segunda Guerra Mundial. 3. Resposta: Os nazistas invadiram Noruega e Dinamarca, depois ocuparam Holanda, Bélgica, Luxemburgo e França. Com a tática da guerra-relâmpago, os nazistas ocuparam toda a Europa ocidental, com exceção da Inglaterra.
4. Quais foram os impactos da bomba atômica sobre o Japão? E sobre a humanidade, qual foi o principal impacto? Respostas das questões 4 e 5 nas orientações ao professor.
5. Em quais aspectos é possível observar a influência do fascismo no governo Vargas?
6. Você concorda que as guerras são atos de desumanidade? Por quê? Escreva alguns argumentos no caderno defendendo seu ponto de vista. Utilize exemplos de fatos e fontes históricas que você estudou neste capítulo para embasar suas ideias. 6. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos entendam as devastações geradas pelas guerras, como mortes, traumas e destruições.
7. Analise a charge a seguir e responda às questões.



2. Resposta: Em 1939, os alemães invadiram a Polônia para reaver a importante cidade de Danzig, que pertencia à Alemanha até o fim da Primeira Guerra Mundial. Diante disso, em 3 de setembro de 1939, a França e a Inglaterra declararam guerra à Alemanha, dando início à Segunda Guerra Mundial.

Charge de Belmonte, 1937.

- a) Descreva a charge.
- b) Como Getúlio Vargas foi representado em 1931, 1935 e 1937?
- c) Em sua opinião, qual mensagem o artista procurou transmitir por meio dessa charge? Comente. Respostas nas orientações ao professor.

7. a) Resposta: A charge mostra Getúlio Vargas representado de três maneiras diferentes e, em cada uma delas, ele apresenta um balão de fala. Há também um título na charge (à vontade do freguês...). 169

- Para a realização das atividades 1 e 2, retome com os alunos a relação entre o período Entreguerras, os tratados criados e a eclosão da Segunda Guerra Mundial.
- Na atividade 3, oriente os alunos a analisar novamente o mapa da página 152.
- Nas atividades 4 e 6, dialogue com a turma de modo que os alunos entendam as graves consequências da guerra e do lançamento das bombas atômicas em específico, destacando seu caráter desumanizador. Retome também a obra de Dalí, na página 143.
- Nas atividades 5 e 7, oriente os alunos a retomar as análises realizadas nas páginas 156 e 157, ressaltando a inicial neutralidade do Brasil no conflito, apesar da tendência fascista de Vargas em algumas ideias e práticas, e posteriormente apoiando os EUA devido ao lançamento da política da boa vizinhança.

Respostas

4. O lançamento das bombas atômicas sobre o Japão provocou um efeito devastador: milhares de pessoas morreram com as explosões, e dezenas de milhares pereceram nos anos seguintes por causa dos efeitos da radiação. Além da enorme destruição, as bombas atômicas causaram grande impacto psicológico em todo o mundo, e a humanidade passou a conviver com a possibilidade de ser destruída a qualquer momento.
5. A influência do fascismo se manifestava no governo de Getúlio Vargas desde a elaboração da Constituição

de 1937, a qual tinha vários elementos em comum com a Constituição italiana e com a Carta del Lavoro, elaboradas durante o governo de Benito Mussolini.

7. b) Na primeira representação ele aparece como um político de esquerda, por causa do contexto da Revolução de 1930. Na segunda, ele aparece vestido com uma roupa característica da burguesia, falando sobre sua tentativa de assumir uma posição de centralidade política. Na última representação, Vargas mostra uma posição mais autoritária, que se

relaciona ao contexto do Estado Novo, implantado em 1937.

7. c) Espera-se que os alunos percebam que o autor tentou mostrar e ironizar a inconstância do posicionamento político de Vargas. Muitas vezes, o presidente adotava medidas que se aproximavam das perspectivas fascistas, mas acabou apoiando o grupo dos aliados na Segunda Guerra Mundial.

• A atividade 8 propõe uma reflexão sobre as diferentes razões que levaram a sociedade alemã a apoiar o nazismo. Identificar essas diferentes interpretações e assim construir um panorama geral mobiliza a **competência específica de História 4**.

• Na atividade 8, utilize as duas fontes históricas apresentadas para desenvolver com a turma **métodos de interpretação e análise científica**, de modo a fomentar a autonomia de pensamento. A análise das respostas encontradas nos dois relatos mostra que não só muitos alemães conseguiram benefícios por causa da perseguição aos judeus, mas também grande parte foi convencida por meio de propagandas e discursos que afirmavam que tais ações estavam corretas.

8. As duas fontes a seguir tratam de motivos plausíveis para explicar a adesão da população alemã ao nazismo. Leia os textos e depois responda às questões.

Fonte A

Extremistas em seus atos, os líderes políticos do [nazismo] encontraram entre os alemães e, posteriormente, em grande parte da população dos territórios ocupados pela Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial uma massa permeável à propaganda antissemita. Insistindo diariamente na ideia de que os judeus atentavam contra a pureza da raça e contra a segurança da Nação alemã, os líderes próximos a Hitler cuidaram de formar um verdadeiro exército de fanáticos. O fanatismo [...] era incitado em todas as idades da vida: infância, juventude, maturidade e velhice. Em troca da adesão e da ação contra os indesejáveis (e, em especial, os judeus), o Estado nazista oferecia ao cidadão ariano puro a esperança de um mundo renovado.

[...]

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. A era nazi e o antissemitismo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime (org.). **Faces do fanatismo**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 117.

Fonte B

[...] o historiador alemão Götz Aly [...] [afirma que] Hitler conseguiu cooptar a população alemã não com seus discursos manipuladores ou com a defesa do ódio racial, mas oferecendo benefícios sem precedentes aos seus súditos mais pobres. Implacável contra os inimigos, mas grande benfeitor para seus seguidores - a versão do “Hitler boa-praça” é o novo quadro que se tenta desenhar do ditador que comandou o Terceiro Reich.

[...]

[Götz Aly] resume assim o objetivo de seu livro: “Quero fazer uma pergunta simples que nunca foi realmente respondida: como pôde ter acontecido? Como os alemães permitiram e cometeram crimes de massa sem precedentes, particularmente o genocídio dos judeus europeus?” Sua resposta é que isso aconteceu porque a grande maioria do povo alemão foi beneficiada pela matança e, por essa razão, permaneceu omissa aos crescentes horrores do regime de Hitler. [...]

ARTERO, Arthur Felipe. Hitler boa-praça. **Aventuras na História**, São Paulo, Abril, n. 5, maio 2006. p. 50. Edição Especial Conspirações.

- Qual dos dois textos defende que os alemães foram iludidos pelo governo nazista? Justifique sua resposta.
- Qual é o nome e a nacionalidade do historiador que defende a ideia de que os alemães apoiaram por vontade própria as atitudes dos nazistas em relação aos judeus? Como ele justifica essa afirmação?
- Considerando as fontes A e B, em sua opinião, que fatores contribuíram para o apoio do povo alemão ao governo nazista?

170

Respostas nas **orientações ao professor**.


Respostas

8. a) A fonte A defende que os alemães foram iludidos pelo governo nazista, pois grande parte da população dos territórios ocupados pelos nazistas era permeável à propaganda antissemita, o que levou à formação de um exército de fanáticos. Além disso, o texto afirma que o cidadão ariano aderiu à ação contra os “indesejáveis” em troca da es-

perança de um mundo renovado.

b) O historiador que defende a ideia de que os alemães apoiaram as atitudes dos nazistas em relação aos judeus se chama Götz Aly, e sua nacionalidade é alemã. Ele justifica essa afirmação argumentando que Hitler foi um grande benfeitor para seus seguidores, oferecendo benefícios sem precedentes aos seus súditos mais pobres.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam os dois lados que envolvem essa questão: o ódio que havia entre alguns europeus contra judeus, ciganos e outros povos que foram perseguidos e a situação de penúria pela qual passavam os alemães depois da Primeira Guerra Mundial, sem precedentes na sua história.

 **9.** A comunidade internacional, após as destruições causadas pelas bombas atômicas no Japão, passou a se preocupar com as diversas formas de uso da energia nuclear. Nesse sentido, foi criado o Tratado sobre a Não Proliferação de Armas Nucleares. Para saber mais sobre esse importante documento, reúnam-se em grupo e realizem uma pesquisa sobre as questões a seguir.

- Quando surgiu o tratado e por quê?
- Quais países o assinaram? Quais não o assinaram?
- Quais são os usos da energia nuclear pelos diferentes países na atualidade?
- Quais são os riscos do uso da energia nuclear?
- De que forma o Brasil utiliza a energia nuclear?

Após a pesquisa, reúnam o grupo e discutam o que descobriram. Depois, elaborem um texto coletivo que expresse os principais pontos encontrados e suas opiniões sobre o assunto. *Sugestões de condução nas orientações ao professor.*

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em grupos de três a quatro colegas. Nesta atividade, vocês vão imaginar que foram convidados a participar da primeira assembleia promovida pela ONU após o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945.

- 1.** Elaborem um manifesto contendo uma lista de propostas práticas voltadas à paz mundial e à proteção dos direitos humanos. Utilizem como justificativa para cada proposta uma breve explicação histórica sobre os itens a seguir.

- O pangermanismo e a xenofobia estimulada pelo governo nazista.
- A influência nazista e fascista na Guerra Civil Espanhola.
- As características e os impactos destrutivos da Segunda Guerra Mundial.
- As bombas atômicas lançadas sobre o Japão.
- O Holocausto.

- 2.** Organizem as propostas e justificativas do manifesto em uma folha de cartolina. Colem imagens ilustrativas e criem um título impactante e representativo. Apresentem o trabalho ao professor.

- 3.** Apresentem o manifesto à turma e organizem um debate sobre as maneiras possíveis de colocar em prática cada proposta, ressaltando os limites e as possibilidades de cada ideia levantada.

171



• Para auxiliar os alunos que apresentarem dificuldades na seção **Organizando o aprendizado**, lembre-os de que o nazismo buscou despertar um sentimento nacionalista nas pessoas ao propagar teorias, como o pangermanismo. Estabeleça uma discussão com os alunos que relacione a Segunda Guerra Mundial com a questão da violação dos direitos humanos. Comente que um conflito de tamanha proporção

como esse gerou muitas atrocidades e pôs em questionamento noções sobre a dignidade humana, por conta das políticas de extermínio, por exemplo. Problematicize com a turma os efeitos causados pelo lançamento das bombas atômicas no Japão e explique que muitos ainda têm a noção de que as bombas foram necessárias para acabar com a guerra. Destaque que as bombas não só afetaram fisicamente as populações das cidades,

mas também geraram impactos psicológicos em muitas famílias. Contextualize os objetivos da criação da ONU e sua importância no mundo atual. É importante que os alunos reconheçam o papel fundamental dessa instituição na manutenção das resoluções diplomáticas dos conflitos internacionais e na construção de uma cultura de paz.

BNCC

• A atividade **9** favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI16**, pois apresenta uma reflexão atual em relação ao Tratado sobre a Não Proliferação de Armas Nucleares, problematizando com os alunos ações e estratégias institucionais que visem à afirmação dos direitos humanos e à manutenção da paz entre os países.

• A seção **Organizando o aprendizado** proporciona a abordagem do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos** e promove a **cultura da paz**, ao propor aos alunos que elaborem um manifesto em defesa da paz mundial.

• Para a realização da atividade **9**, oriente os alunos a pesquisar em *sites* oficiais do governo e em *sites* de notícias.

Resposta

9. Resposta pessoal. Durante a elaboração do texto coletivo, solicite a participação ativa dos alunos no levantamento dos principais tópicos a serem discutidos e na escrita dos parágrafos. Oriente-os na composição da introdução, do desenvolvimento e da conclusão.

Objetivos do capítulo

- Entender que, após o final da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos e a União Soviética intensificaram suas disputas por áreas de influência em todo o mundo.
- Estudar os principais aspectos da Guerra Fria.
- Compreender a relação entre a Guerra Fria e a corrida tecnológica.
- Analisar os conflitos entre Israel e Palestina, as revoluções Chinesa e Cubana e a Guerra do Vietnã.
- Perceber a relação entre a Guerra Fria e os movimentos revolucionários dessa época.

Justificativas

Este capítulo aborda a configuração de diversos países durante o período da Guerra Fria. Os alunos poderão analisar várias fontes históricas sobre essa época, compreendendo as dinâmicas geopolíticas e como esse contexto influenciou a arte, por exemplo. O estudo dessas tensões criadas pelos blocos de influência liderados pelos Estados Unidos e pela União Soviética proporciona o trabalho com a habilidade **EF09HI28**.

CAPÍTULO

7

O mundo durante a Guerra Fria



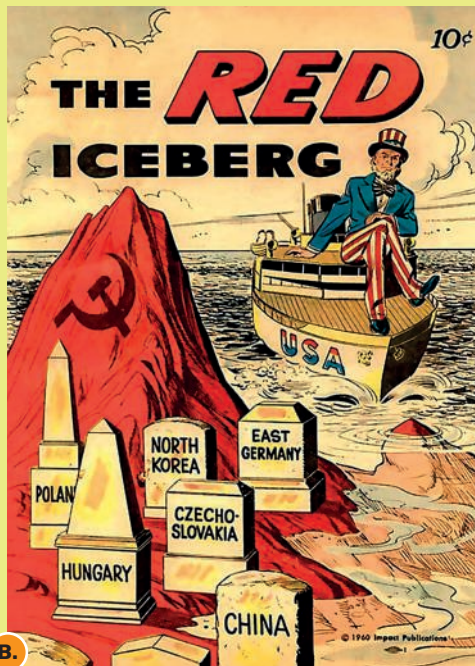
AKG-IMAGES/ALBUM/OTDARENA

A.

Muro de Berlim na região do Portão de Brandemburgo, logo após sua construção. De 1961 a 1989, o Muro de Berlim dividiu a capital alemã entre as zonas de influência soviética e ocidental. Berlim, Alemanha, 1962.

Após a Segunda Guerra Mundial, intensificou-se a tensão entre as duas maiores potências na época, os Estados Unidos (EUA) e a União Soviética (URSS), que disputavam áreas de influência. Essa situação de instabilidade e de rivalidade, comumente chamada de Guerra Fria, ocorreu entre 1945 e 1989.

172



BRIDGEMAN IMAGES/FOTARENA/COLEÇÃO PARTICULAR

B. Revista estadunidense *The Red Iceberg* com propaganda anticomunista, 1961.



FINE ART IMAGES/ALBUM/FOTARENA/BIBLIOTECA ESTADAL DA RÚSSIA, SÃO PETERSBURGO

C. Se isto é a liberdade, então o que é a prisão?, de Viktor Koretsky. Propaganda anticapitalista, 1968.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

- Em dupla, analisem as fontes históricas da abertura e anotem suas hipóteses sobre as seguintes questões.
 - O que teria motivado a construção do muro retratado na fonte **A**?
 - Quais seriam os objetivos dos autores das fontes **B** e **C**?
- Depois, dividam entre si os temas a seguir e façam uma pesquisa sobre eles em casa. Anotem os resultados e comparem-nos com as hipóteses levantadas.
 - O Muro de Berlim.
 - A propaganda ideológica na Guerra Fria.
- Apresentem os resultados à turma e levantem hipóteses sobre a questão: por que o período estudado neste capítulo é conhecido como Guerra Fria?

173

Respostas

1. Espera-se que os alunos levantem hipóteses sobre o muro retratado na fonte **A**, comentando, por exemplo, que esse tipo de construção geralmente é usado para separar territórios. Em relação às fontes **B** e **C**, espera-se que eles comentem que o objetivo dos cartazes era criticar o sistema socioeconômico

rival, promovendo respectivamente ideais anticomunistas e anticapitalistas.

2. Espera-se que os alunos compreendam em sua pesquisa que o Muro de Berlim foi uma barreira física, dividindo a cidade de Berlim com base nas suas zonas de influência. Já sobre as propagandas, é importante que ressaltem se tratar de uma prática usual

tanto para os países capitalistas como para os socialistas.

3. Auxilie os alunos a entender que o termo Guerra Fria foi adotado porque não se efetivou de forma oficial um contato bélico direto entre as potências que disputavam a hegemonia mundial.

- Durante a realização das atividades desta página, faça um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre a Guerra Fria. Levante hipóteses com a turma a respeito do motivo de o conflito receber esse nome. Compare a imagem do Muro de Berlim com outros muros que os alunos conheçam. Promova uma reflexão sobre a função exercida por muros em espaços urbanos. Em relação às fontes **B** e **C**, chame a atenção deles para a linguagem de propaganda e a crítica presente nos cartazes. Ressalte a presença de símbolos, como a Estátua da Liberdade, o Tio Sam, a foice, o martelo e o cifrão. E reforce também a importância de elaborar hipóteses sobre as fontes apresentadas.

- As atividades desta página possibilitam o trabalho com a metodologia ativa **sala de aula invertida**, cujo objetivo é desenvolver a autonomia dos alunos na análise das fontes históricas. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

- O conteúdo destas páginas possibilita o trabalho com a habilidade **EF09HI28** ao discutir os momentos iniciais da Guerra Fria, como o Plano Marshall, a Doutrina Truman e a Conferência de Potsdam, identificando algumas das tensões geopolíticas na formação dos dois blocos de influência formados ao final da Segunda Guerra Mundial, sob a liderança da União Soviética e dos Estados Unidos.

- Para trabalhar esta página com a turma, retome os conceitos de capitalismo e socialismo, discutidos no capítulo 1. Para isso, faça um quadro comparativo na lousa e peça aos alunos que citem as características de cada sistema socioeconômico. Preencha conforme forem respondendo e, se necessário, complemente com mais informações. Com base nos comentários dos alunos, verifique se é necessário retomar algum aspecto sobre o tema.

- Comente com eles que o museu Casa do Terror fica na cidade de Budapeste, em um prédio construído no século XIX. A exposição traz uma narrativa sobre a história política da Hungria no século XX, abordando principalmente atos de desumanidade incitados durante os regimes fascista e comunista. O acervo abriga objetos e memoriais das vítimas para o visitante conhecer detalhes da história nacional.



O prenúncio da Guerra Fria

Após a Segunda Guerra Mundial, a Europa estava destruída. As grandes potências imperialistas europeias, entre elas Inglaterra, França e Alemanha, haviam perdido sua hegemonia para os Estados Unidos. Por outro lado, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, apesar das perdas sofridas durante a guerra, ainda contava com um grande exército e passava por um rápido processo de industrialização. Além disso, o exército soviético ocupou territórios de vários países na Europa Oriental, expandindo ideias socialistas para essas regiões.

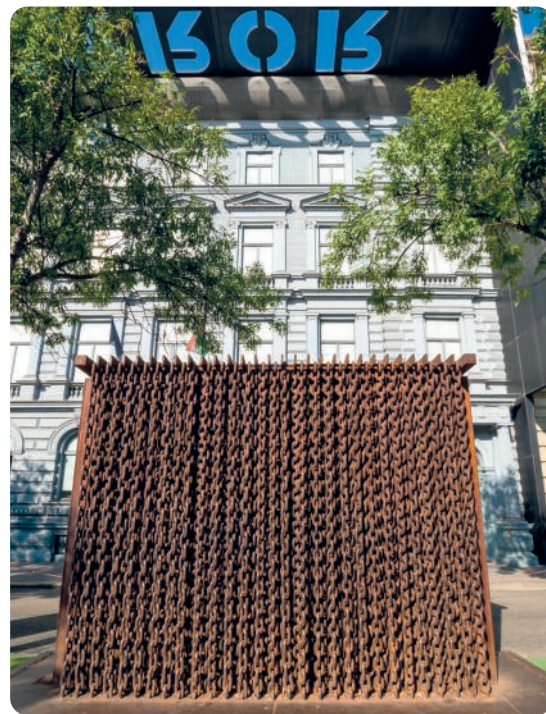
Nesse contexto, teve início uma disputa ideológica, política e econômica por áreas de influência entre os governos dos EUA, de orientação capitalista, e da URSS, de orientação socialista. Essa disputa ficou conhecida como Guerra Fria, já que as duas grandes potências não chegaram a se enfrentar diretamente, embora fornecessem ajuda militar aos países com os quais se aliaram.

A “cortina de ferro”

Em 1946, o ex-primeiro-ministro britânico Winston Churchill, em visita aos EUA, fez um discurso alertando os políticos estadunidenses sobre a dominação hegemônica da URSS no Leste Europeu, no qual ele usou a expressão “cortina de ferro”.

Essa expressão tornou-se símbolo da Guerra Fria, pois representava a divisão ideológica da Europa em duas partes: a Europa Oriental, sob influência socialista, e a Europa Ocidental, sob influência capitalista.

Em 1949, a “cortina de ferro” passou a ser também uma barreira física: os governos de países de orientação socialista, entre eles a Hungria, instalaram cercas de arame farpado ao longo de milhares de quilômetros, separando-se dos países ligados ao capitalismo.



Monumento **Cortina de Ferro**, de 2009, instalado em frente ao museu Casa do Terror, em memória das vítimas dos regimes fascista e comunista. Budapeste, Hungria, 2019.

GUMBAO/SHUTTERSTOCK.COM/MUSEU CASA DO TERROR, BUDAPESTE, HUNGRIA

A Doutrina Truman e o Plano Marshall

Em consonância com o discurso de Churchill, o então presidente estadunidense Harry Truman oficializou, em 1947, uma nova orientação política que visava conter a influência do comunismo em outros países.

De acordo com essa orientação, denominada Doutrina Truman, os EUA assumiram a posição de líder dos países capitalistas ocidentais para enfrentar o avanço soviético, oferecendo apoio econômico e, principalmente, militar aos países capitalistas da Europa.

Como complemento econômico dessa doutrina, ainda em 1947, foi lançado o Plano Marshall, idealizado pelo secretário de Estado estadunidense George Marshall. O plano previa ajuda econômica para a reconstrução dos países europeus arrasados pela guerra, principalmente para Inglaterra, França e Alemanha. O auxílio econômico não seria apenas uma obra de ajuda humanitária aos países europeus, afinal, os EUA tinham interesse na manutenção do capitalismo na Europa, caso contrário, aumentariam as chances de expansão da ideologia socialista no continente.

Atividades

1. Resposta: A crítica que a charge faz ao Plano Marshall se refere ao fato de que os EUA tinham a intenção de ajudar sua própria economia por meio do “tráfico” da paz aos países da Europa Ocidental em troca de fidelidade ao sistema capitalista.

1. Observe a charge a seguir e a tradução dos elementos escritos nela. Depois, responda à questão.

1. Plano de Autoajuda Marshall.
2. Europa Ocidental.
3. Traficante da paz.

Converse com os colegas sobre qual é a crítica que a charge faz ao Plano Marshall.

Charge de Daniel R. Fitzpatrick, 1947. >



DANIEL R. FITZPATRICK/THE GRANGER COLLECTION, NEW YORK/IMAGEPLUS/COLEÇÃO PARTICULAR

BNCC

- Na atividade 1, o trabalho com a charge permite aos alunos desenvolver a habilidade com a leitura e interpretação de fontes iconográficas, possibilitando que elaborem argumentos e hipóteses sobre a Guerra Fria por meio de diferentes linguagens. Com isso, corrobora para o trabalho com a **competência específica de História 3**.

- Mostre aos alunos os três textos principais destacados na charge: o “Plano de Autoajuda Marshall” sai da chaminé; “Europa Ocidental”, as duas palavras escritas na grama; e “traficante da paz” como subtítulo da imagem. Questione-os sobre como esses intertextos da charge podem estar ligados entre si e como podem ironizar o Plano Marshall, criado como um movimento de reconstrução da Europa Ocidental depois da Segunda Guerra por imensos empréstimos oferecidos pelos Estados Unidos.

- Na sequência, chame a atenção para a data de produção da charge: 1947. O objetivo é fazê-los questionar como o Plano Marshall, que se dizia um movimento de auxílio à Europa Ocidental para a reconstrução das nações após a Segunda Guerra, foi na verdade um investimento dos Estados Unidos para a própria economia e para a criação de laços de influência política durante a Guerra Fria, transformando-os em uma nação que “vende” a paz para os europeus em troca de fidelidade.

• As atividades 1 e 2 têm como objetivo estabelecer uma relação entre o conteúdo estudado e a realidade dos alunos, propiciando reflexões sobre o papel do Brasil na geopolítica do contexto da Guerra Fria. Comente com eles que, embora o nosso país não tenha tido protagonismo nos conflitos internacionais dessa época, o Brasil e os demais países da América do Sul foram considerados parte importante da área de influência dos Estados Unidos.

• A influência dos Estados Unidos na América do Sul era promovida por meio da influência cultural, do apoio econômico e da interferência política. Nessa época, por exemplo, era comum que o país fizesse oposição a governantes não alinhados às suas ideias, contribuindo com a ascensão de políticos favoráveis ao capitalismo.

Integrando saberes

• O conteúdo desta página possibilita uma articulação com o componente curricular **Geografia**. Verifique se os alunos entendem a necessidade de conhecer as fronteiras físicas das áreas de influência do bloco capitalista e do bloco socialista durante a Guerra Fria, problematizando com eles o conceito de "bloco" como um grupo territorialmente unido. Mostre a eles a pulverização das regiões de influência de cada uma das grandes potências, indicando as principais regiões de disputa. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da **competência específica de História 1**, visto que analisa como a Guerra Fria era concebida em espaços diferentes no mesmo período histórico, além de mobilizar elementos da **competência específica de Ciências Humanas 7**, pela utilização da linguagem cartográfica para explicar um momento histórico.

A OTAN e o Pacto de Varsóvia

A política de contenção do avanço soviético lançada pela Doutrina Truman foi reforçada com a criação, em 1949, da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Esse tratado foi firmado para funcionar como um escudo militar do Ocidente capitalista contra a expansão do bloco soviético. Além dos EUA, faziam parte dessa aliança a maioria dos países da Europa Ocidental, o Canadá e outros Estados capitalistas.

Em 1955, a Alemanha Ocidental se vinculou à OTAN. Em resposta, os países de orientação socialista do leste europeu, sob a liderança da URSS, assinaram o Pacto de Varsóvia, que previa o apoio mútuo entre os países de orientação socialista em caso de conflitos armados. Participaram desse tratado URSS, Polônia, Alemanha Oriental, Tchecoslováquia, Hungria, Romênia e Bulgária.



Símbolo da OTAN.



Símbolo do Pacto de Varsóvia.



Atividades

1. Observe o mapa: em qual área de influência se encontra o Brasil?
Resposta: Na área de influência dos Estados Unidos.
2. Reflita e levante hipóteses com os colegas sobre o porquê desse alinhamento brasileiro.
Resposta: Espera-se que os alunos retomem o conteúdo do capítulo anterior, analisando que o Brasil foi aliado dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial e se alinhou com os países capitalistas também por causa das relações comerciais existentes na época.

A divisão da Alemanha e o Muro de Berlim

Um dos eventos que marcou o fim da Segunda Guerra Mundial foi a **Conferência de Potsdam**. Realizada em 1945, na Alemanha, essa conferência foi liderada por representantes dos países Aliados, que negociaram a política de ocupação territorial da Alemanha e o cenário geográfico e político da Europa no pós-guerra. A Alemanha foi dividida em quatro partes, cada uma entregue a um país vencedor do conflito: Inglaterra, França, EUA e URSS.

No final da década de 1940, os países capitalistas se uniram e formaram, no lado ocidental alemão, a República Federal Alemã (RFA), também conhecida como Alemanha Ocidental, com capital em Bonn. O lado oriental, por sua vez, ficou vinculado à URSS, recebendo verbas de origem soviética. Nessa região foi formada a República Democrática Alemã (RDA), ou Alemanha Oriental, com capital em Berlim.

Assim como a Alemanha, a cidade de Berlim foi dividida em duas áreas de influência: uma capitalista e outra socialista. Para impedir a passagem de pessoas de uma área para a outra, em 1961 o governo da Alemanha Oriental iniciou a construção de um grande muro para dividir a cidade: o Muro de Berlim, que era vigiado 24 horas por dia. Esse muro existiu por 28 anos e foi um dos símbolos da Guerra Fria.

Leia o texto a seguir.

Quando o Muro subiu, a Cortina de Ferro, expressão [usada] por Churchill para a separação entre a Europa Ocidental e a Oriental, ganhou feição definitiva, transformando-se em obstáculo concreto também em Berlim, o único espaço, dentro da Alemanha Oriental, no qual havia a presença de forças inglesas, americanas e francesas. [...]

SERRANO, Luiz Roberto. Cruzamos o Muro de Berlim antes que batesse a meia-noite ou ficaríamos retidos. **Jornal da USP**, 8 nov. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/cruzamos-o-muro-de-berlim-antes-que-batesse-a-meia-noite-ou-ficaríamos-retidos/>. Acesso em: 19 mar. 2022.



◀ Trecho preservado do Muro de Berlim, Alemanha, 2021.

- Mesmo antes da construção do Muro de Berlim, os países que ocupavam a Alemanha tentavam com frequência invadir as áreas ocupadas por seus adversários. Em 1948, por exemplo, Stálin estabeleceu o Bloqueio de Berlim como tentativa de atenuar a influência dos Estados Unidos, França e Reino Unido no local. Para isso, buscava enfraquecer a República Federal da Alemanha (RFA) por meio do impedimento do abastecimento de itens de necessidade básica. Contudo, os países ocidentais não aceitaram esse bloqueio de forma pacífica. Passaram a usar aviões da força aérea para o transporte de mercadorias, promovendo assim a derrota da medida implementada pelos soviéticos.

- Explique aos alunos que antes da construção do Muro de Berlim e de uma vigilância que impedia e punia quem desejasse passar de um lado para outro, era comum as pessoas circularem entre as regiões de Berlim. Algumas pessoas moravam de um lado da cidade e trabalhavam em outro, por exemplo. Contudo, por conta do aumento no fluxo de migrações, principalmente de pessoas saindo do lado oriental e até mesmo de outros países do Leste europeu para morar no lado ocidental, os soviéticos passaram a buscar estratégias para evitar a passagem de pessoas para o lado inimigo.

• A discussão acerca do sistema capitalista e da identificação de suas dinâmicas permite o trabalho com aspectos da habilidade **EF09HI10**. Já os debates sobre as divisões dos blocos de influência liderados pelos Estados Unidos, regidos pelo sistema capitalista, e pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, com sistema socialista, permitem a discussão e análise de uma das principais tensões geopolíticas da Guerra Fria, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF09HI28**.

• Na atividade **1**, os alunos vão analisar fontes históricas que expressam **diferentes pontos de vista** sobre um mesmo contexto histórico. Explique que as imagens evidenciam discursos antagônicos dos modelos socioeconômicos adotados nas potências protagonistas da Guerra Fria. Auxilie-os com a tradução dos textos de cada uma das fontes e com a interpretação dos simbolismos. Permita-lhes que expressem suas ideias oralmente e estabeleçam um **diálogo** com os colegas com base em suas considerações pessoais. Peça-lhes que identifiquem quem são os personagens da imagem **A**, o que a expressão de cada um deles denota e qual é o motivo de estarem posicionados dessa forma. Já na imagem **B**, peça a eles que identifiquem os objetos representados, qual é a ação realizada pelo personagem e o que isso significa.

A propaganda ideológica

O mundo dividido ideologicamente suscitou intensa propaganda patrocinada pelos governos de orientação capitalista e socialista. Nos Estados Unidos, a propaganda veiculada em desenhos, cartazes e filmes procurava ressaltar o progresso material alcançado pelo capitalismo, a liberdade e o conforto material proporcionados por esse sistema econômico.

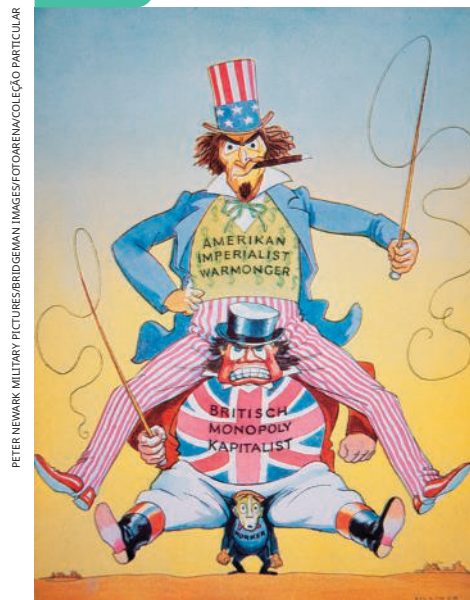
Na União Soviética, a propaganda da ideologia socialista era feita de maneira semelhante, em campanhas que enalteciam as virtudes do igualitarismo e da justiça social, divulgando os valores do regime socialista, principalmente para os jovens. Além da exaltação de seus respectivos sistemas econômicos, EUA e URSS também recorriam a insultos e ironias com o objetivo de desqualificar o regime defendido por seu oponente.

Atividades

1. Analise as fontes **A** e **B** e responda às questões.

1. Resposta: O cartaz **A**, produzido pelo governo soviético, apresenta três personagens: um estadunidense, um britânico (ambos reconhecíveis pelos seus trajes) e um trabalhador. O cartaz **B** foi produzido pelos estadunidenses, pois veicula a mensagem traduzida do inglês: “Parar o comunismo! É um trabalho de todos”. O personagem representado está segurando uma arma com a palavra “democracia” enquanto combate o comunismo, representado pelo símbolo da foice e do martelo.

Fonte A



Cartaz de propaganda, 1951.

Fonte B



Cartaz de propaganda, 1951.

- Qual dos cartazes foi produzido pelo governo estadunidense e qual foi produzido pelos soviéticos? Justifique sua resposta.

Sugestão de atividade

Diálogo

Durante a Guerra Fria, as propagandas veiculadas pelos governos eram recorrentes. Aproveite essas fontes para dialogar com a turma. Questione-os, por exemplo: “o que você sabe sobre esses tipos de propagandas na atualidade?”; “Do que elas tratam?”. Espera-se que os alunos falem das propagandas veiculadas pelos governos federal, estadual ou mu-

nicipal na atualidade. Eles podem citar, por exemplo, as propagandas relacionadas às obras públicas, aos programas assistencialistas, a dados estatísticos e aspectos eleitorais. Oriente a conversa com uma perspectiva crítica, problematizando os conteúdos dessas propagandas, por meio de questionamentos, como: “a propaganda política atualmente é neutra ou ela pretende difundir determinado ponto de vista?”; “Como é possível perceber isso?”.



O Terceiro Mundo

Enquanto os EUA e a URSS disputavam áreas de influência, as potências imperialistas europeias, desgastadas pela guerra, não conseguiram impedir o processo de independência de suas colônias na Ásia e na África. Muitos governantes dessas novas nações independentes não pretendiam se alinhar a um dos dois blocos, o estadunidense ou o soviético.

A Conferência de Bandung

Em abril de 1955, governantes de 29 países da Ásia, do Oriente Médio e da África se reuniram na Conferência de Bandung, realizada na Indonésia, e criaram um documento no qual exigiam que todos os povos tivessem o direito de se constituírem como nações plenamente independentes, condenavam o imperialismo e o racismo, além de exigirem o direito de ter um papel mais ativo nas questões internacionais, sobretudo naquelas que os afetavam diretamente.

Esses países deram início ao grupo que ficou conhecido como Movimento dos Países Não Alinhados, ao qual aderiram Índia, Egito, Iugoslávia. Entre eles, havia países de orientação socialista e capitalista. Eles rejeitavam a ideia de divisão do planeta em dois blocos ideológicos, o capitalista e o socialista, e enfatizavam que o mundo, na realidade, estava dividido entre países ricos e pobres.

Dessa maneira, os Não Alinhados se autodefiniram como países formadores do Terceiro Mundo, criando o chamado terceiro-mundismo. O Primeiro Mundo, por sua vez, seria constituído pelos países desenvolvidos alinhados aos EUA, e o Segundo Mundo seria composto de países desenvolvidos alinhados à URSS.

BETHRUS/SHUTTERSTOCK.COM/BANDUNGLUE, INDONÉSIA



Monumento Solidariedade Ásia África, de 2015, que mostra o nome dos países que participaram da conferência. Bandung, Indonésia, 2022.

• Ressalte para os alunos que os delegados dos países participantes da Conferência de Bandung relacionaram dez pontos para a promoção da cooperação e da paz mundial, tendo como base a Carta das Nações Unidas. Entre esses pontos estão o respeito à integridade e à soberania das nações, o respeito aos direitos fundamentais, o reconhecimento da igualdade racial e nacional entre todos, a autodeterminação dos povos e a solução dos conflitos internacionais de forma pacífica.

• Comente com os alunos quais foram os países participantes da Conferência de Bandung:

> Ásia: Afeganistão, Birmânia, Camboja, Ceilão, China, Filipinas, Índia, Indonésia, Japão, Laos, Nepal, Paquistão, Vietnã do Norte, Vietnã do Sul e Tailândia.

> Oriente Médio: Arábia Saudita, Iêmen, Irã, Iraque, Jordânia, Líbano, Síria e Turquia.

> África: Costa do Ouro (atual Gana), Etiópia, Egito, Líbia, Libéria e Sudão.

• O primeiro registro do uso da palavra **astronauta** foi em um livro de ficção científica de autoria de Neil R. Jones, em 1930, de maneira que o conceito foi empregado pelos estadunidenses antes mesmo de a Nasa utilizá-lo. Já a Agência Espacial Soviética criou outro conceito para denominar os homens que enviava ao espaço: eram os **cosmonautas** (*kosmo*, que significa Universo), utilizando esse termo oficialmente com a viagem de Yuri Gagarin, em 1961. Ainda que astronauta e cosmonauta pudessem ser considerados sinônimos, durante a corrida espacial, eles tinham significados políticos muito distintos: os cosmonautas eram membros da corrida espacial socialista, e os astronautas, da capitalista. Nesse sentido, havia ainda os **taiconautas** (nome dado pelos chineses aos seus viajantes do espaço) e os **espaçonautas** (como os franceses os denominavam).



A corrida espacial

Durante a Guerra Fria, os EUA e a URSS também investiram no desenvolvimento de tecnologia espacial. Esses investimentos eram estratégicos, pois os foguetes utilizados nos lançamentos de espaçonaves e satélites podiam ser utilizados para lançar mísseis nucleares a longa distância. Além disso, os satélites colocados na órbita terrestre poderiam servir para a monitoração e o controle do que acontecia nas mais diversas regiões do planeta.

Cosmonautas soviéticos

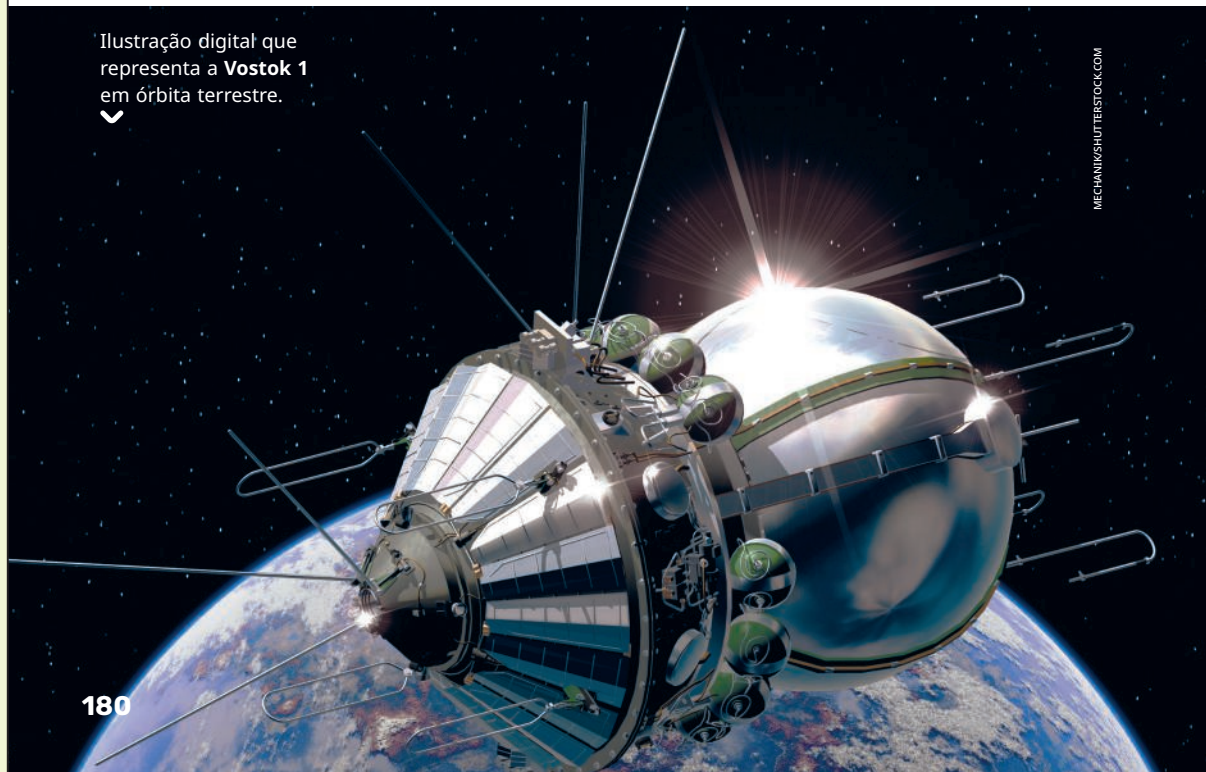
Os soviéticos saíram na frente, dando início à corrida espacial ao lançar um satélite artificial na órbita terrestre, o **Sputnik 1**, em 1957. Eles também foram os primeiros a enviar um homem ao espaço, o cosmonauta Yuri Gagarin, em 1961, a bordo da espaçonave **Vostok 1**; e uma mulher, a cosmonauta Valentina Tereshkova, em 1963, a bordo da **Vostok 6**.



ROS/COSMOS/PICTORIAL PRESS/ALAMY/FOTODARENA

Valentina Tereshkova a bordo da espaçonave **Vostok 6**, 1963.

Ilustração digital que representa a **Vostok 1** em órbita terrestre.



MECHANIKSHUTTERSTOCK.COM

Astronautas estadunidenses

Para competir com os soviéticos, em 1958, os EUA criaram a Administração Nacional de Aeronáutica e Espaço (Nasa). A Nasa coordenou três projetos de exploração do espaço durante a Guerra Fria: o Mercury, o Gemini e o Apollo.

O Projeto Apollo foi o primeiro a levar o ser humano a Lua. O astronauta Neil Armstrong, que participou da missão Apollo 11, foi o primeiro homem a pisar em solo lunar, em 1969.

Leia o texto a seguir.

[...]

Após os projetos Mercury e Gemini, que prepararam as tecnologias necessárias para alcançar o objetivo de pousar uma nave tripulada na superfície da Lua, finalmente a Nasa iniciou o programa Apollo. No total, foram onze missões tripuladas, e seis delas pousaram na Lua. Doze astronautas caminharam no solo lunar e fizeram experimentos científicos por lá.

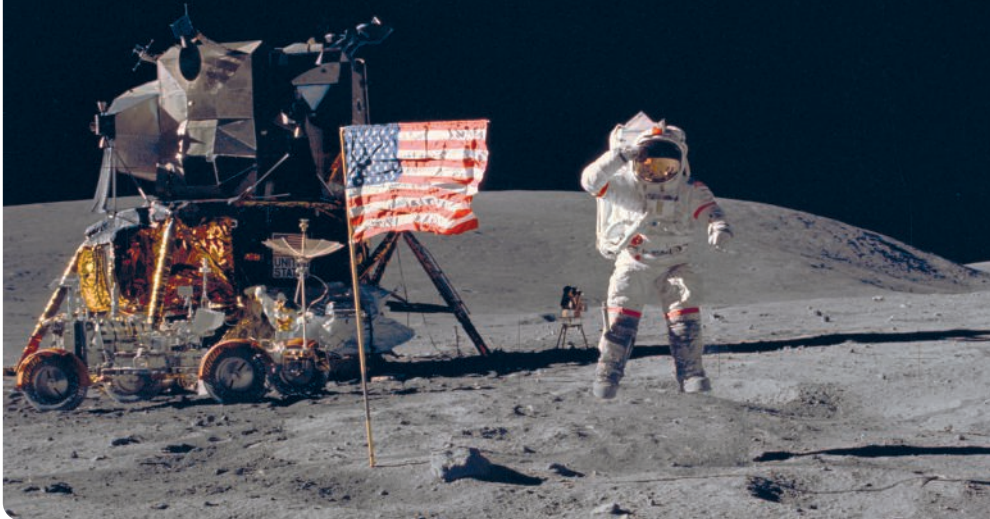
[...]

CAVALCANTE, Daniele. Da Apollo 1 à Apollo 17: o que fez cada missão do programa lunar da Nasa? **Canaltech**, 31 out. 2019. Disponível em: <https://canaltech.com.br/espaco/da-apollo-1-a-apollo-17-o-que-fez-cada-missao-do-programa-lunar-da-nasa-154105/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

- Para explorar com detalhes a missão Apollo 11 com a turma, acesse os vídeos oficiais no *site* da Nasa. No acervo, é possível visualizar Neil Armstrong descendo da espaçonave, caminhando na Lua e colocando a bandeira estadunidense no solo.

> APOLLO 11 HD Videos. **NASA**. Disponível em: https://www.nasa.gov/multimedia/hd/apollo11_hdp.html. Acesso em: 4 jun. 2022.

Astronauta estadunidense na Lua durante a missão Apollo 16, 1972.



KENNEDY SPACE CENTER/MARSHALL SPACE FLIGHT CENTER/NASA

181

- Auxilie os alunos na análise da charge. Mostre-lhes que o braço à esquerda segurando a bomba atômica em forma de míssil traz consigo uma estrela, símbolo da bandeira dos EUA, enquanto o braço à direita traz consigo a foice e o martelo, símbolo da bandeira da União Soviética. Discuta com eles que a foice e o martelo inicialmente representavam o trabalho agrícola e o trabalho na indústria, tornando-se o símbolo da classe trabalhadora, mas, desde a Revolução Russa, passaram a ser associados diretamente ao comunismo.

- Na sequência, chame a atenção para o momento de produção da charge, a década de 1950, e para seu título, **Manuseie com cuidado!**. O objetivo é fazê-los questionar como os testes com bombas atômicas eram uma forma de ameaça no contexto da Guerra Fria, permitindo aos blocos que exibissem seu poder de fogo para o caso da eclosão de um conflito armado direto.

- Chame a atenção dos alunos para o movimento duplo que as duas mãos fazem enquanto seguram a bomba atômica. Ao mesmo tempo que elas disputam o domínio da bomba, precisam segurá-la para que não exploda, o que mostra como a Guerra Fria foi um período de controle e de negociações políticas entre os dois blocos.



A corrida armamentista

A rivalidade entre EUA e URSS se manifestava de modo dramático na chamada corrida armamentista, que era a disputa pela capacidade de produzir armas cada vez mais destrutivas.

Em 1946, os EUA iniciaram uma série de testes atômicos no Atol de Bikini, nas Ilhas Marshall. Em resposta, os soviéticos aceleraram seu programa nuclear e, em 1949, testaram a sua primeira bomba atômica no deserto do Cazaquistão.

À medida que os dois países desenvolviam suas armas, o potencial destrutivo aumentava consideravelmente. Além das bombas atômicas, foram criadas as bombas de hidrogênio, com poder destrutivo muitas vezes maior do que o da bomba atômica.



BY PERMISSION OF THE MARCUS FAMILY/ARCHIVES/PHOTO 12/AP/FY/ BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, D.C., EUA

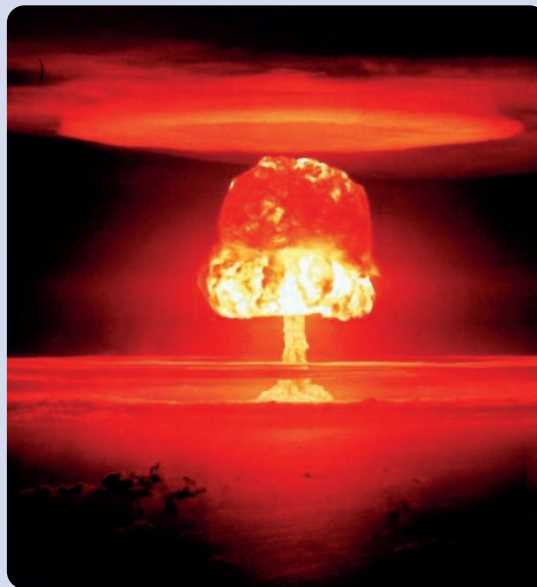
Manuseie com cuidado! Charge da década de 1950 sobre a disputa entre EUA e URSS pelo domínio da bomba atômica.

Danos ambientais

Os testes atômicos realizados pelos EUA causaram muitos danos ambientais nas Ilhas Marshall. Além de exterminar a vida marinha local na época das explosões, os testes resultaram em intensa contaminação radioativa, tornando a região imprópria para a habitação humana até os dias atuais.

Os destroços radioativos dos testes foram guardados na Ilha de Runit, em um imenso depósito coberto com concreto. Esse depósito, conhecido como “tumba” ou “caixão”, apresenta atualmente sérios riscos de vazar e contaminar toda a região.

Teste atômico no Atol de > Bikini, Ilhas Marshall, 1954.



EVERETT/ISTOCK/REDA

O pesadelo nuclear

Além das bombas nucleares, os EUA e a URSS desenvolveram mísseis intercontinentais que podiam ser lançados a longas distâncias para atingir o território inimigo. A produção dessas armas e a possibilidade de uma guerra nuclear provocavam pânico nos habitantes desses países.

Em 1961, o presidente estadunidense John Kennedy iniciou uma política de incentivo à construção de abrigos antinucleares, para que a população pudesse se proteger de ataques inimigos. As pessoas, dominadas pelo temor de uma possível guerra nuclear, construíram muitos desses abrigos, abastecendo-os com mantimentos suficientes para algumas semanas.

O secretário de Defesa dos Estados Unidos, Robert McNamara, criou um termo que resumia a situação crítica em que se encontravam os EUA e a URSS: *mutual assured destruction (MAD)*, do inglês, “destruição mútua assegurada”. Leia o texto a seguir.

[...]

Significava que, mesmo após sofrer uma primeira leva de ataques atômicos, qualquer uma das duas potências teria ainda condições de infligir uma poderosa retaliação, assegurando a destruição de ambos os pelegantes.

[...]

ONÇA, Fabiano. Corrida suicida. *Aventuras na História*, São Paulo, Abril, n. 18, jul. 2007. Edição especial: Grandes Guerras. p. 47.

Diante do grande potencial destrutivo das armas nucleares e da catástrofe que ocorreria no caso de uma nova guerra mundial, os governos dos EUA e da URSS procuraram fazer acordos estabelecendo limites à corrida armamentista.

Assim, em 1963, os governantes dos dois países assinaram o Tratado de Baniamento Parcial de Testes Nucleares e, em 1968, o Tratado de Não Proliferação de Armas Nucleares (TNP).



Entrada (acima) e interior (abaixo) de um abrigo antinuclear em Nova York, EUA, 1955.

BETTMAN/GETTY IMAGES

183

- Caso julgue conveniente, explique aos alunos que a destruição mútua assegurada se baseia na premissa de que a posse de armas de destruição em massa por dois países inimigos é o que impossibilita seu uso. Isso significa que o uso de armas nucleares por um dos lados implicaria a destruição de ambas as partes.

- Durante a Guerra Fria, o acesso às informações secretas era essencial, e, por isso, tanto os EUA como a URSS passaram a manter serviços de inteligência. Os estadunidenses tinham a Agência Central de Inteligência (CIA, na sigla em inglês), criada em 1947, e os soviéticos, o Comitê de Segurança do Estado (KGB, na sigla em russo), criado em 1954. O objetivo desses serviços de inteligência era obter informações do país rival por meio da espionagem. Além disso, praticavam a contraespionagem, isto é, a proteção de informações de seu país contra espões do país rival. Planos políticos confidenciais e projetos militares para a construção de aviões supersônicos, submarinos atômicos e espaçonaves, por exemplo, não estavam totalmente seguros.

- Sobre o Tratado de Não Proliferação de Armas Nucleares, leia o texto a seguir.

O Tratado de Não Proliferação de Armas Nucleares é um acordo internacional histórico cujo objetivo é impedir a disseminação de armas nucleares e tecnologia de armas, promover a cooperação nos usos pacíficos da energia nuclear e promover o objetivo de alcançar o desarmamento nuclear e o desarmamento geral e completo. [...] O Tratado foi assinado em 1968 e entrou em vigor em 1970. Em 1995, foi prorrogado por tempo indeterminado. [...]

[...] As disposições do Tratado determinam que ele seja revisado a cada cinco anos.

UNITED NATIONS. **Treaty on the Non-Proliferation of Nuclear Weapons (NPT)**. (Tradução nossa). Disponível em: <https://www.un.org/disarmament/wmd/nuclear/npt/>. Acesso em: 27 maio 2022.

• O conteúdo desta página possibilita aos alunos elaborar reflexões sobre a garantia das liberdades individuais e analisar situações de perseguição e intolerância em contextos específicos. Converse com eles sobre contextos em que houve a perseguição e a violência empreendidas pelo Estado contra aqueles que buscavam exercer a liberdade de pensamento. E questione-os sobre as consequências dessa situação para as sociedades e os indivíduos. Esta abordagem favorece o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**.

• Comente com os alunos que a chamada “caça às bruxas” causou grande impacto psicológico na população dos Estados Unidos. A notícia de que a URSS havia feito o primeiro teste nuclear em 1949 colocou o país em alerta. Nesse momento, cogitou-se a transferência da capital de Washington para o interior do país. A ideia era tornar o centro político do país inacessível para os possíveis bombardeios russos.

• Comente com os alunos que as agências de inteligência exerciam um papel importante dentro dos próprios países, pois, por serem controladas pelo governo, perseguiam pessoas consideradas subversivas ou mesmo traidoras, que pudessem agir de forma a favorecer o rival. Assim, as agências de espionagem representavam também um mecanismo de controle ideológico sobre a população do próprio país.



A “caça às bruxas”

Em 1947, o governo estadunidense reativou o Comitê de Atividades Antiamericanas do Congresso estadunidense para investigar supostas infiltrações de agentes considerados comunistas em suas instituições.

O senador anticomunista Joseph McCarthy passou a liderar a chamada “caça às bruxas”, também conhecida como macarthismo, que incentivava as acusações contra “suspeitos”. Isso criou um ambiente de medo e intolerância na sociedade estadunidense.

Propaganda anticomunista veiculada nos EUA, em 1947, com a seguinte inscrição: “Este é o amanhã. América sob o comunismo”.



PICTORIAL PRESS/AMV/FOTORENA/COLEÇÃO PARTICULAR

Leia o texto a seguir.

[...] Explorando o “temor vermelho”, McCarthy e seu principal assistente, Roy Cohn, alardeavam uma conspiração em ação no país desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Submetendo os “suspeitos” a insinuações ou acusações abertas, na maioria jamais comprovadas, cineastas, escritores, atores, diretores, músicos, jornalistas, advogados, membros do próprio governo e das forças armadas foram intimados aos bancos do Comitê. [...]

TOTA, Antonio Pedro. **Os americanos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 191-192.

As ações do Comitê geraram protestos em diferentes cidades dos EUA, principalmente entre estudantes universitários e profissionais da indústria do entretenimento.

Pessoas manifestando contra a prisão de profissionais da indústria do entretenimento de Hollywood durante a “caça às bruxas”, EUA, 1950.



EVERETT/FOTORENA

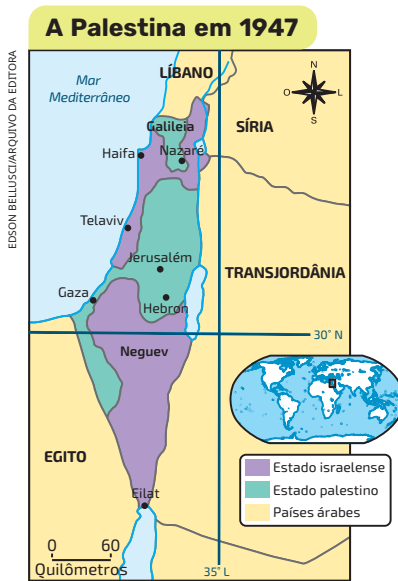


Israel e Palestina

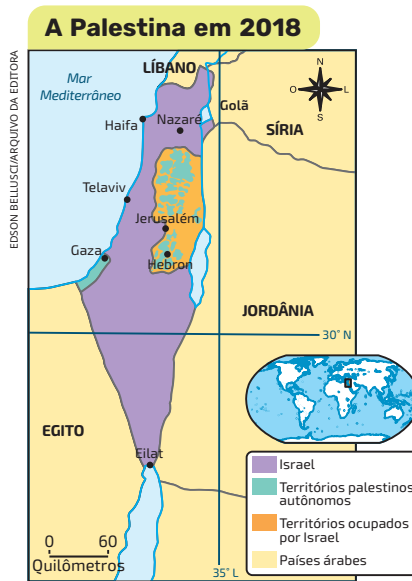
No final do século XIX, ganhou força o Movimento Sionista, promovido por líderes judeus que reivindicavam uma pátria para seu povo. Judeus que viviam em diferentes lugares passaram, então, a comprar lotes de terra na Palestina. Os palestinos que já viviam na região, por sua vez, sentiam-se prejudicados com a crescente presença de judeus.

Após a Segunda Guerra Mundial, em que milhões de judeus foram mortos durante o Holocausto, o Movimento Sionista recebeu o apoio de muitos países. Assim, por determinação da ONU, em 1947, o território da Palestina foi dividido entre judeus e palestinos para que cada povo formasse um Estado independente. Os palestinos, no entanto, não concordaram com essa determinação da ONU, por terem sido expropriados de suas terras. Por isso, desde 1948, quando os judeus proclamaram a criação do Estado de Israel, vários países árabes vizinhos envolveram-se em guerras contra os israelenses. Contando com o apoio dos EUA, os israelenses venceram essas guerras e anexaram a maior parte da Palestina ao território de Israel.

Veja nos mapas os Estados palestino e israelense, conforme estabelecido pela ONU em 1947, e a situação da região em 2018.



Fonte: SASAKI, Fábio (ed.). **Guia do Estudante**: atualidades vestibular. São Paulo: Abril, 2018. p. 36.



Fonte: SASAKI, Fábio (ed.). **Guia do Estudante**: atualidades vestibular. São Paulo: Abril, 2018. p. 37.

Atividades

1. Compare os mapas: o que aconteceu com os territórios do Estado palestino?

Resposta: Parte desses territórios foi ocupada por Israel.

185

BNCC

• Ao propor reflexão acerca da ocupação da Palestina por meio da comparação de mapas, a atividade 1 favorece a utilização da linguagem cartográfica para o desenvolvimento do raciocínio histórico-temporal, contribuindo para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 7**.

• O texto a seguir apresenta informações a respeito da partilha da Palestina. Leia-o com os alunos para desenvolver a abordagem sobre o conflito entre israelenses e palestinos.

Na impossibilidade de dar uma solução política que fosse aceita tanto por judeus como árabes, a Grã-Bretanha, em 1947, ao mesmo tempo em que preparou sua saída da região, transferiu o problema para a ONU. A organização, em novembro do mesmo ano, propôs um plano de partilha da Palestina em dois Estados, um árabe e outro judeu. Em razão de sua importância histórica-religiosa, Jerusalém passaria a ter status internacional e seria administrada pela ONU. De certa maneira, essa proposta da ONU levou em conta uma outra proposta, feita pelos britânicos em 1938, através da Comissão Peel, nomeada em 1936 pelo governo britânico para examinar o problema da Palestina e que levou o nome de seu presidente — Lord Peel.

O critério levado em consideração pela ONU quando do plano de partilha baseou-se pretensamente na repartição geográfica da população das duas comunidades. Obser-

vando o mapa do plano de partilha, pode-se perceber que os dois Estados propostos ficaram com formatos esdrúxulos. Além disso, como o critério não pode ser aplicado a todas as áreas, ocorreram casos em que setores territoriais com maioria de população árabe acabaram ficando no interior do Estado que seria destinado aos judeus, enquanto o contrário também acabou se verificando em outros setores.

Os judeus, apesar de algumas restrições, apoiaram o plano. Os árabes, sentindo-se lesados, não só o rejeitaram, como ameaçaram deflagrar uma guerra caso o plano de partilha fosse aprovado pela Assembleia Geral, que se reuniria para este fim.

OLIC, Nelson Bacic; CANEPA, Beatriz. **Oriente Médio e a Questão Palestina**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 73-74. (Polêmica).

• A atividade 1 propõe análise das transfor-

mações na ocupação do território palestino, oportunizando aos alunos a percepção de como a criação do Estado de Israel proporcionou mudanças na ocupação da região. Oriente-os a iniciar a interpretação dos mapas com a leitura dos títulos. E, na sequência, atencem para como era a distribuição do território palestino no ano de 1947 e em 2018. Essa proposta de **análise comparativa** visa desenvolver os **conhecimentos cartográficos** dos alunos.

• A discussão acerca da importância multicultural do Oriente Médio, especialmente da cidade de Jerusalém como centro de peregrinação religiosa das três principais religiões monoteístas do mundo Ocidental (Cristianismo, Islamismo e Judaísmo), permite aos alunos o reconhecimento das diversas identidades, levando-os ao exercício do respeito às diferenças em uma sociedade plural, dialogando diretamente com a **competência específica de Ciências Humanas 1**.

• Os conteúdos sobre fundamentalismo e conflitos religiosos que ocorrem na região da Palestina favorecem a abordagem do tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**. Converse com os alunos sobre as religiões que eles conhecem. Questione se na região onde moram existem espaços destinados a práticas de diferentes religiões, quais são elas e como consideram ser a convivência entre indivíduos que professam crenças diferentes. Por fim, pergunte quais acreditam que devem ser as posturas e atitudes ao conviver com pessoas de culturas e religiões diferentes. Oriente o debate de modo que eles tenham oportunidade de **argumentar** e expressar suas ideias, mas sempre se pautando na ética e na compreensão e respeito da diversidade. Essa abordagem favorece também o desenvolvimento da **competência geral 9**.

Conflitos no Oriente Médio

Ao longo do século XX, o petróleo tornou-se um recurso indispensável ao desenvolvimento econômico das potências mundiais, acirrando os conflitos no Oriente Médio, que é rico em reservas petrolíferas. Desde a criação do Estado de Israel pela ONU, em 1948, esses conflitos na região da Palestina têm sido constantes. Alguns países ricos que têm interesse no petróleo do Oriente Médio, como os EUA e a Inglaterra, interferiram na política regional, muitas vezes agravando a situação. Por causa dessas disputas, cerca de quatro milhões de palestinos tiveram que se refugiar em outros países.

No centro desses conflitos está a cidade de **Jerusalém**, considerada sagrada para três religiões: o judaísmo, o islamismo e o cristianismo. Quando a ONU criou o Estado de Israel, deu a Jerusalém o *status* de “cidade internacional”. No entanto, palestinos e israelenses ainda não conseguiram chegar a um acordo sobre o futuro dessa cidade.

Vários acordos de paz já foram assinados entre os líderes israelenses e palestinos. Apesar do apoio da maior parte das populações israelense e palestina pela paz, há muita dificuldade para pôr em prática esses acordos. Entre essas dificuldades estão a delimitação das fronteiras do Estado palestino, a volta de refugiados palestinos e o controle dos rios e lagos da região, pois nessa área a água é extremamente escassa.

Jerusalém, Israel, 2021.



186

O fundamentalismo

Um dos maiores obstáculos aos acordos de paz no Oriente Médio é o **fundamentalismo** de alguns grupos, tanto israelenses como palestinos. Entre os fundamentalistas, existem grupos extremistas organizando ataques que causam destruição e matam civis. Muitas das ações dos fundamentalistas israelenses e palestinos têm como objetivo interromper as negociações de paz.

Fundamentalismo: movimento étnico e religioso que busca a integração de uma etnia específica segundo princípios que devem ser seguidos como verdades indiscutíveis.

• Comente com os alunos que a cidade de Jerusalém é o principal núcleo religioso para as três maiores religiões do mundo Ocidental, possuindo locais sagrados, templos e alguns dos edifícios considerados por elas os mais importantes. As igrejas do Santo Sepulcro e de São João Batista, por exemplo, são

muito importantes para os cristãos. Para os muçulmanos, o patrimônio mais importante é o Domo da Rocha, que, segundo sua crença, foi construído no lugar onde Maomé teria subido aos céus. Já para os judeus, o Muro das Lamentações e os túmulos de Davi e Absalão são considerados locais sagrados.



A Revolução Chinesa

No início do século XX, a China era um país monarquista e industrialmente pouco desenvolvido. Nessa época, crescia cada vez mais o descontentamento da população por causa da conivência do monarca com a exploração imperialista que os britânicos praticavam na China. Liderados por Sun Yat-sen, os nacionalistas derrubaram a monarquia e instauraram a república no país, em 1911. No ano seguinte, eles fundaram o Kuomintang (Partido Nacionalista do Povo).

Em 1921, foi fundado o Partido Comunista da China (PCC), liderado por Mao Tsé-tung, que, no início, se uniu ao Kuomintang para impedir a volta da monarquia no país. Porém, a partir de 1925, os dois partidos passaram a lutar por projetos diferentes. Os nacionalistas do Kuomintang se aliaram aos conservadores. Os comunistas, por sua vez, alinharam-se à URSS, que mantinha sua política de expansão de áreas de influência.



PHOTO: TIZUMA PRESS/IMAGEPLUS

Mao Tsé-tung (a cavalo) durante a Longa Marcha, 1935.

As disputas entre os nacionalistas e os comunistas acabaram provocando uma guerra civil. Liderados por Mao Tsé-tung, os comunistas realizaram a Longa Marcha (1934-1935), para organizar o Exército Vermelho que, além de ações militares, fazia propaganda dos ideais socialistas em todo o país.

Leia o texto a seguir.

[...]

A Longa Marcha é momento fundamental do processo revolucionário chinês, pois nela Mao e outros dirigentes e intelectuais conhecem a realidade do campo que domina a paisagem social do país. [...] A partir daí, pode-se dizer que Mao nasce como um teórico socialista com lugar próprio na história do socialismo, ou, alternativamente, que se funda um socialismo chinês distinto do socialismo ocidental cuja herança a URSS havia elaborado. [...]

LEÃO, Igor Zanoni Constant Carneiro. Paralelos entre a Revolução Russa e a Revolução Chinesa: camponeses, teóricos e revolucionários. *História*, São Paulo, v. 40, 2021. p. 11. Disponível em: <https://www.scielo.br/his/a/3mxvKxggjqVxKby6c8My5hk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

- Explique aos alunos que, no início do século XX, a China era um país monarquista e industrialmente pouco desenvolvido. Nessa época, crescia cada vez mais o descontentamento da população por causa da conivência do monarca com a exploração imperialista praticada pelos britânicos em território chinês. Liderados por Sun Yat-sen, os nacionalistas derrubaram a Monarquia e instauraram a República no país, em 1911. Mostre aos alunos que, já no ano seguinte, eles fundaram o Partido Nacionalista do Povo, conhecido como Kuomintang.

- Para ampliar seus conhecimentos sobre a Revolução Chinesa, consulte os recursos indicados a seguir.

> CUNXIN, Li. **Adeus China:** o último bailarino de Mao. Curitiba: Fundamento, 2003.

> ÚLTIMO dançarino de Mao, de Bruce Beresford, 2009. 117 min.

- Apresente aos alunos a obra literária de maior importância durante a Revolução Chinesa, o **Pequeno Livro Vermelho**, que continha várias citações de Mao Tsé-tung e servia como um “guia” da revolução. Nas décadas de 1960 e 1970, o **Pequeno Livro Vermelho** foi amplamente difundido na China, tornando-se leitura obrigatória para os seguidores de Mao.

- Explique aos alunos que, embora as mulheres tenham alcançado certa emancipação no período da Revolução Chinesa, muitas contradições ainda estavam presentes em seu dia a dia. Ao mesmo tempo que foram libertadas da dominação masculina e familiar pela regulamentação do divórcio e pela nova lei do casamento, que lhes garantia igualdade perante os homens, essas mulheres ainda eram mal remuneradas pelos trabalhos prestados, ganhando menos do que os homens, além de estarem constantemente sujeitas à violência.

- Comente com os alunos que, apesar de o **Grande Salto Adiante** ser um plano para acelerar a economia e desenvolver a indústria e a agricultura, melhorando a vida da população chinesa, na prática seus resultados foram controversos. No campo, a China foi dividida em comunas em um processo de reforma agrária forçada, que estabelecia metas de produção bem rígidas. Os camponeses dificilmente conseguiam cumpri-las e acabavam sofrendo forte repressão do governo. Além disso, aos poucos, a produção ficou debilitada, e a China passou por um período caracterizado por fome e miséria.

A República Popular da China

Em 1946, comunistas e nacionalistas entraram novamente em conflito, retomando a guerra civil. Em 1949, o Exército Vermelho venceu as forças governamentais e conquistou Pequim, a capital. Mao Tsé-tung proclamou então a República Popular da China, assumiu o governo e implantou um regime de orientação socialista no país.

A Revolução Cultural

Em 1958, Mao Tsé-tung lançou um plano econômico com o objetivo de promover uma rápida industrialização da China. Chamado de **Grande Salto Adiante**, o plano não funcionou, abalando a popularidade de Mao entre os chineses, incluindo os líderes do PCC e Liu Shaoqi, cotado para ser sucessor de Mao.



◀ Propaganda maoísta contra Liu Shaoqi, acusado de se alinhar ao socialismo soviético e trair os princípios da Revolução Cultural, 1967.

Para se manter no poder e combater seus adversários políticos, Mao lançou um movimento denominado Grande Revolução Cultural Proletária (1966-1976), mais conhecido como Revolução Cultural. Sob o pretexto de reeducar a população, as principais propostas de Mao eram: modificar os costumes tradicionais chineses, acabar com as influências capitalistas no país, combater os burocratas, realizar mudanças no ensino e unir o trabalho manual ao intelectual.

Mao pretendia, com isso, construir uma China em que os valores individuais dessem espaço aos valores coletivos. A arte engajada foi incentivada, e as atitudes consideradas anticomunistas foram duramente reprimidas.

Para disseminar seus ideais, Mao incentivou milhões de crianças e jovens chineses a compor a chamada **Guarda Vermelha**. Aos Guardas Vermelhos, que atuaram na China entre 1966 e 1968, cabia a responsabilidade de propagar as ideias maoístas e reprimir as pessoas consideradas inimigas da revolução.

As tensões entre China e URSS

Nas décadas de 1950 e 1960, os governos da China e da URSS entraram em atrito pela disputa de poder e influência no movimento comunista internacional. Com a morte do ditador soviético Stálin, em 1953, Mao Tsé-tung viu uma oportunidade de ascender como principal líder do comunismo mundial, mas acabou entrando em atrito com Nikita Krushev, sucessor de Stálin na liderança da URSS.

Em várias ocasiões, Mao e Krushev se desentenderam ideologicamente. Krushev defendia uma coexistência pacífica entre as nações de orientação socialista e capitalista, já Mao era radicalmente contra essa possibilidade.

O ápice das tensões entre eles, porém, aconteceu durante os chamados conflitos sino-soviéticos de 1969, quando soldados chineses e soviéticos se enfrentaram na fronteira da ilha Zhenbao. A partir desse momento, a disputa entre Mao e Krushev escancarou a ruptura entre as duas maiores potências comunistas durante a Guerra Fria.

Atividades

1. a) Resposta: O autor é Mao Tsé-tung. Ele pensa que as guerras revolucionárias são inevitáveis na sociedade de classes, pois seriam o único meio de derrubar as classes governantes reacionárias e conquistar o poder político.

1. Leia o texto e analise a charge a seguir. Depois, responda às questões.

Fonte A

As revoluções e as guerras revolucionárias são inevitáveis numa sociedade de classes. Sem elas é impossível realizar um salto no desenvolvimento social, é impossível derrubar as classes dominantes reacionárias, ficando o povo impossibilitado de conquistar o poder político.

[...]

TSÉ-TUNG, Mao. *O Livro Vermelho*: citações do comandante Mao Tsé-tung. São Paulo: Martin Claret, 2002. p. 52.

Charge de David Low, 1963. >

Fonte B



1. Coexistência. 2. Guerra inevitável.

a) Quem é o autor da fonte A? O que ele pensa sobre as guerras revolucionárias?

b) Qual personagem representa Mao Tsé-tung na fonte B? E qual representa Nikita Krushev? Justifique sua resposta.

c) Explique o contexto de produção da fonte B. **Respostas nas orientações ao professor.**

• A atividade 1 possibilita aos alunos o exercício do pensamento histórico **amparado no método científico**, pois, por meio da análise de duas fontes históricas de naturezas distintas, eles podem compreender os debates políticos internos do bloco soviético após a morte de Stálin. Oriente-os a interpretar as fontes, identificando qual é a mensagem que transmitem. Caso seja necessário, solicite que retomem as páginas anteriores sobre o tema.

• Enfatize para os alunos que o **Livro Vermelho** foi produzido por Mao Tsé-tung no período da Guerra Fria. O ano de 2002 que consta no crédito da fonte B é apenas o ano da edição dessa publicação em Língua Portuguesa. Desse modo, ambas as fontes apresentadas na atividade foram produzidas no mesmo contexto histórico.

Respostas

1. b) O personagem segurando um cachorro rotulado com os dizeres “guerra inevitável” representa Mao Tsé-tung. Já Nikita Krushev é representado pelo personagem que segura um cachorro rotulado com o dizer “coexistência”. Espera-se que os alunos justifiquem a resposta explicando os princípios defendidos por esses líderes.

c) A charge foi feita no contexto das tensões entre China e URSS durante a Guerra Fria, tensões essas expressas nas ideias socialistas divergentes defendidas por Mao Tsé-tung e Nikita Krushev.

• Os conteúdos ligados à Guerra do Vietnã propiciam reflexões sobre as disputas políticas e as lógicas de resistência das populações locais diante de questões internacionais, propiciando, assim, o desenvolvimento da habilidade **EF09HI14**.

• Caso julgue conveniente, explique aos alunos que a palavra *vietcong* significa “comunista vietnamita”. O termo é a forma abreviada para *Viet Nam Cong Sam* e foi cunhado por volta dos anos 1950 no Vietnã do Sul. *Vietcong* era utilizado para se referir aos inimigos do regime de Ngo Dim Diem. No entanto, os próprios *vietcongs* não aceitavam o termo, pois se autodenominavam Frente Nacional para Libertação do Vietnã do Sul. Segundo essa organização, a palavra *vietcong* carregava um sentido pejorativo e forjava uma ideologia, pois o grupo englobava também guerrilheiros não comunistas.

• Auxilie os alunos na análise da segunda imagem desta página. Mostre-lhes que ela representa um cartaz da propaganda nacional do Vietnã do Norte, representando três *vietcongs* armados para a defesa do seu território contra os Estados Unidos com baionetas e com a bandeira de seu país, entre os quais está uma mulher, mostrando o papel feminino na luta pela defesa do comunismo vietnamita. Na sequência, chame a atenção para a frase inscrita no cartaz cuja tradução é “A população vietnamita resiste ao agressor americano”. Mostre aos alunos a importância dessa chamada nacionalista contra o “inimigo americano”, questionando-os sobre os possíveis usos do cartaz: seria uma convocação para a luta contra o imperialismo estadu-



A Guerra do Vietnã

Situada no Sudeste asiático, a Indochina foi uma colônia francesa a partir do final do século XIX. Depois da Segunda Guerra Mundial, no entanto, ganhou força um movimento pela independência, comandado pelo líder comunista Ho Chi Minh. Após anos de resistência e lutas, em 1954, os franceses foram derrotados e abandonaram a Indochina. Nesse mesmo ano, na Conferência de Genebra, a Indochina foi dividida em quatro países: Laos; Camboja; Vietnã do Sul, que adotou o sistema capitalista e contava com o apoio dos EUA; e Vietnã do Norte, governado pelos comunistas apoiado pela URSS e China.

A divisão do Vietnã em dois países causava grande insatisfação popular, porém as manifestações em favor da unificação eram reprimidas com violência pelo governo do Vietnã do Sul. Teve início, então, uma luta pela unificação do Vietnã, movida pelos *vietcongs* – nome dado aos revolucionários comunistas do Norte e do Sul, liderados por Ho Chi Minh.

EUA x Vietnã

O governo dos EUA, por sua vez, temia que o Vietnã fosse unificado sob o regime comunista, ampliando assim a área de influência da URSS. Por isso, os EUA envolveram-se diretamente no conflito, enviando mais de 500 mil soldados para os campos de batalha no Vietnã, além de uma grande quantidade de armamentos.

Cartaz de propaganda comunista com os dizeres “A população vietnamita resiste ao agressor americano”, 1967.

190

nidense? Seria uma afirmação da soberania nacional? Ou uma propaganda política acerca da união dos *vietcongs*? Levante as hipóteses com os alunos, apontando a eles que todas essas possibilidades são complementares, e não excludentes entre si.



Cartaz de propaganda anticomunista com os dizeres “Alerta do Vietnã! A China está reabastecendo o Viet Minh!”, 1952.



O uso das armas químicas

Os *vietcongs*, no entanto, conheciam muito bem a região onde viviam e levavam vantagem sobre os soldados estadunidenses nas guerrilhas travadas nas florestas. Diante da superioridade deles, o governo dos EUA apelou para as armas químicas. Assim, milhões de litros de herbicidas e desfolhantes foram jogados em solo vietnamita e cambiano com o objetivo de desmatar as florestas e dificultar a guerrilha. Também foi usada grande quantidade de napalm, um composto químico incendiário.

Leia o texto a seguir.

[...]

Uma das estratégias utilizadas pelos Estados Unidos na guerra foi o uso de bombas incendiárias como o napalm, e armas químicas como o agente laranja, específicas para a destruição de plantas e vilas. O uso dessas armas [gerou] sequelas que duram até os dias atuais, várias crianças nasceram com deficiências físicas e as plantações não conseguiram se restabelecer.

Outra característica marcante nesse conflito foi a forte presença da mídia, a guerra do Vietnã moldou como é feito o jornalismo de guerra até os dias atuais, e assim, imagens de violência e horror logo correram o mundo, o que gerou uma forte pressão interna nos Estados Unidos para encerrar o conflito.

[...]

LIMA, Renan. Guerra do Vietnã: o conflito mais emblemático da Guerra Fria. **Politize!**, 28 out. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/guerra-do-vietna/>. Acesso em: 23 mar. 2022.



◀ Casal estadunidense assistindo às cenas da Guerra do Vietnã pela televisão, 1968.

191

BNCC

- A abordagem a respeito do uso de armas químicas na Guerra do Vietnã favorece o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos** ao articular temas do componente curricular História às demandas do tempo presente, propiciando aos alunos que reflitam a respeito de **temas sensíveis** aos indivíduos e suas comunidades.

Estudo de recepção

Apesar de o uso de armas químicas ser condenado desde o final da Primeira Guerra Mundial, elas foram amplamente utilizadas pelo exército estadunidense, tornando a Guerra do Vietnã um conflito devastador para a população local. Nesse contexto, as fotografias que retratavam os horrores do conflito foram amplamente divulgadas pela mídia, como é o caso da imagem de Kim Phuc tirada pelo fotógrafo Nick Út. Oriente os alunos a se organizarem em grupos para realizar um estudo de recepção sobre essas fotografias do conflito. Nesse tipo de análise, busca-se verificar detalhes sobre o contexto sócio-histórico de circulação de uma fonte. Desse modo, proponha aos alunos os seguintes questionamentos.

- Como essas fotografias foram recebidas pelos estadunidenses na época da Guerra do Vietnã?
- Houve algum tipo de reação em relação ao que estava sendo veiculado na mídia?
- Qual foi o impacto da circulação dessas imagens no mundo?
- O que Kim Phuc e Nick Út pensam sobre a fotografia e sua repercussão?

Os alunos podem reunir reportagens e anotar as principais informações sobre o tema. Reúna-os em uma roda de conversa para que possam compartilhar a pesquisa e discutir as conclusões. Para subsidiar o debate, leia o texto a seguir.

[...]

Essa história já teve ampla divulgação na imprensa do mundo todo, com a foto retratando de forma clara os horrores da guerra, talvez tão clara a ponto de ser usada como propaganda. Segundo Nick:

“Tanto as forças do Norte como as do Sul usaram a foto de Kim Phúc como propagan-

da. Os norte-vietnamitas diziam: ‘Esta é uma foto da América jogando uma bomba para matar inocentes.’ Enquanto que no Sul diziam: ‘Esta é uma foto dos comunistas lançando mísseis.’ A meu ver, estou mostrando a verdade. Já os propagandistas, bem, nós sabemos o que eles dizem.”

Muitos reverenciam Nick pela importância dessa imagem para a retirada das forças norte-americanas do Vietnã e para o fim da guerra. Há também muitos que lamentam pela divulgação da imagem, pois para



EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK.COM

Aviões estadunidenses lançando napalm no Vietnã, 1966.



ANG-IMAGES/ALBUM/FOTORENA/COLEÇÃO PARTICULAR

Jornal francês **France-Soir** noticiando as atrocidades causadas pelas armas químicas dos EUA no Vietnã, 1972.

Apesar da desigualdade bélica, os vietnamitas resistiram ao poderio militar estadunidense e, em 1975, tomaram Saigon, a capital do Vietnã do Sul. Nesse mesmo ano, o governo dos EUA retirou suas tropas do país e os lados Norte e Sul foram unificados, formando a República Socialista do Vietnã.

Ao fim da guerra, cerca de um milhão de vietnamitas tinha morrido e milhares de pessoas estavam mutiladas e feridas. As consequências do uso de armas químicas sobre as pessoas foram muito intensas: além de mortes, esses agentes químicos causaram cânceres, **malformações congênitas** e distúrbios neurológicos, respiratórios e digestivos. As cidades estavam destruídas e as áreas rurais foram arrasadas por armas químicas, minas terrestres e bombas.

O país enfrentou grandes dificuldades econômicas, agravadas por um embargo imposto pelos EUA que durou cerca de 20 anos.

A Guerra do Vietnã (1959-1975) é considerada um dos conflitos bélicos mais violentos após a Segunda Guerra Mundial. Para os EUA, ela representou uma catástrofe: além de cerca de 60 mil soldados mortos, é considerada uma humilhação para a história militar do país.

Malformação congênita: anomalia, doença causada ao feto no útero da mãe.

estes, ela foi crucial para a vitória das forças norte-vietnamitas, em uma divergência natural contra as forças do Sul.

[...]

COMO a fotografia influenciou nossa visão sobre a Guerra do Vietnã. **Global Voices**, 16 maio 2017. Disponível em: <https://pt.globalvoices.org/2017/05/16/como-a-fotografia-influenciou-nossa-visao-sobre-a-guerra-do-vietna/>. Acesso em: 3 jun. 2022.



Sujeito em foco

Kim Phuc

Kim Phuc nasceu no vilarejo de Trang Bang, Vietnã, em 1963. Durante a Guerra do Vietnã, em 1972, foi atingida por napalm lançado pelos EUA. A fotografia de Phuc correndo em pânico com outras crianças causou grande impacto no mundo e foi publicada em diversos jornais da época (como no jornal francês mostrado na página anterior).

Alguns familiares de Phuc morreram no ataque, mas ela sobreviveu. Atualmente, é embaixadora da Boa Vontade da Unesco e luta contra as sequelas do napalm.



GEOFFROY VAN DER HASSELT/PIRELLA GÖTTSCHE LOWE

Kim Phuc posa em frente da fotografia que se tornou um símbolo da violência da Guerra do Vietnã. Paris, França, 2019.

Atividades

1. a) Resposta: Com esse discurso, John F. Kennedy deixa claro naquele contexto que qualquer nação que esteja sob influência do comunismo e, conseqüentemente, ameace a hegemonia dos EUA, sofrerá a intervenção do país, independentemente do preço a se pagar.

1. Leia um trecho do discurso de posse de John Kennedy como presidente dos EUA, em 1961. Depois, responda às questões.

[...]

Que a mensagem parta deste momento e lugar, para amigos e inimigos, que a tocha foi passada para uma nova geração de americanos, nascida neste século, temperada pela guerra, disciplinada por uma paz difícil e amarga, orgulhosa de sua herança e sem vontade de testemunhar ou permitir a lenta ruína daqueles direitos humanos com os quais esta nação sempre esteve comprometida... Que toda a nação saiba, quer nos deseje o bem ou o mal, que pagaremos qualquer preço, suportaremos qualquer fardo, enfrentaremos qualquer privação, apoiaremos qualquer amigo, **obstaremos** a qualquer inimigo, para assegurar a sobrevivência e o triunfo da liberdade.

[...]

KENNEDY, John F. Discurso de posse, 1961. In: NEVINS, Allan; COMMAGER, Henry Steele. **Breve história dos Estados Unidos**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986. p. 591.

Obstar: dificultar, criar obstáculo.

- a) Qual é a relação entre esse trecho do discurso de Kennedy e a Guerra do Vietnã?
- b) Em seu discurso, Kennedy afirma que a nação estadunidense sempre esteve comprometida com os direitos humanos. Com base nas ações do governo dos EUA no Vietnã, você concorda com essa afirmação do presidente? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reflitam sobre a contradição entre o discurso do presidente Kennedy e as atrocidades cometidas pelo governo dos EUA contra a população vietnamita durante a Guerra do Vietnã.

193

- Comente sobre a Guerra sino-vietnamita com os alunos. Esse conflito ocorreu em 1979, entre a República Socialista do Vietnã e a República Popular da China. No conflito, o Vietnã invadiu a região do atual Camboja, e a China, por sua vez, invadiu o Vietnã. Os motivos da guerra foram a rivalidade entre a China e a URSS e suas disputas pela hegemonia no bloco soviético. O conflito acabou sem um vencedor definido.

- Na atividade 1, os alunos podem analisar uma fonte histórica de modo a **construir narrativas plausíveis e fundamentadas** sobre os fatos históricos. Incentive-os a considerar o autor do discurso apresentado no texto, sua data de produção e as justificativas citadas para as possíveis intervenções em outros países. Na sequência, solicite a eles que façam uma análise comparativa em relação à seção **Sujeito em foco**, analisando o ponto de vista de Kim Phuc sobre a Guerra do Vietnã e o uso de violência extrema no conflito bélico.

• Ao abordar o processo da Revolução Cubana, compreendendo-o com base em suas relações geopolíticas, estas páginas favorecem o trabalho com a habilidade **EF09HI28**.

• Explique aos alunos que a economia cubana se baseava, principalmente, na produção de açúcar e de tabaco, exportados em grande parte para os EUA. Além disso, havia o turismo, que rendia grandes lucros ao país, e os cassinos, administrados por cubanos e estadunidenses.

Sugestão de atividade

Análise de filme

Caso julgue oportuno, prepare a exibição do documentário **Cuba e o Cameraman** (Estados Unidos, 2017, 113 min) dirigido por Jon Alpert. O diretor coletou histórias de quatro famílias cubanas durante 45 anos, além de vários contatos diretos com o presidente Fidel Castro, mostrando as transformações sofridas pela população do país desde o período imediatamente posterior à Revolução até os anos seguintes à morte de Castro. Discuta com os alunos os principais impactos da implantação de um regime socialista em curto, médio e longo prazo, como ocorreu em Cuba, mostrando a eles como os bloqueios internacionais, fruto das políticas ligadas à Guerra Fria, transformaram a realidade do país. Mostre também como a imagem que os cubanos têm de seus líderes foi se transformando ao longo dos anos, retomando a atividade acerca da propaganda política feita neste capítulo.

A Revolução Cubana

Na década de 1950, durante o governo do ditador Fulgêncio Batista, a estrutura social e econômica de Cuba era comandada por uma elite latifundiária, subordinada aos interesses estadunidenses. Muitas pessoas, entretanto, expressavam insatisfação com esse governo. Entre elas, o advogado Fidel Castro, que se empenhou em denunciar os abusos do governo e a situação do povo cubano.

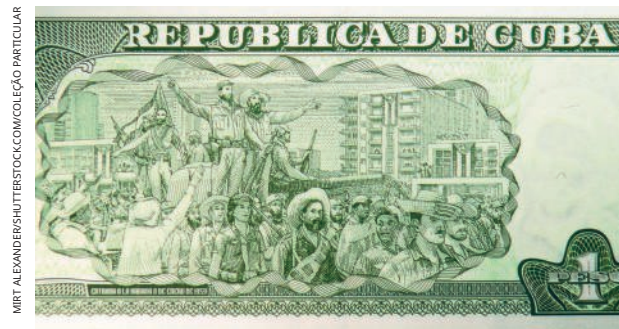
Após ser preso por tentar tomar um quartel militar em 1953, Castro planejou e realizou o desembarque de revolucionários em Santiago de Cuba, no final de 1956. Entre os rebeldes, desembarcaram seu irmão Raúl Castro, Ernesto Che Guevara e Camilo Cienfuegos.

A partir de então, na região montanhosa de **Sierra Maestra**, o movimento revolucionário se organizou e cresceu, contando com a adesão dos camponeses, a quem foram ensinadas táticas de guerrilha na mata. Além disso, os revolucionários desenvolveram um trabalho de sanitização, alfabetização e ajuda médica para a população local.

O governo de Fidel Castro

Apesar de mais numeroso e apoiado pelos EUA, o exército de Fulgêncio Batista não conseguiu conter os guerrilheiros de Sierra Maestra, que, com o apoio da população, tomaram Havana, a capital de Cuba, em 1º de janeiro de 1959.

Ao assumir o poder, os revolucionários puseram em prática algumas medidas, como a reforma agrária e a estatização de empresas e bancos. Em abril de 1961, Fidel Castro declarou abertamente que o regime instalado em Cuba era de orientação socialista.



◀ Cédula atual de dinheiro cubano que representa a tomada de Havana em 1959 pelos revolucionários.

A proximidade de Castro com o socialismo desagradava o governo estadunidense, pois isso representava o fim de seu controle sobre a economia cubana e uma ameaça à hegemonia dos EUA sobre o restante da América.

Reação estadunidense

Sentindo-se prejudicados, proprietários rurais e donos de usinas açucareiras de Cuba, muitos dos quais eram estadunidenses, passaram a incentivar boicotes contra o novo governo cubano. Em 1961, os EUA tentaram sem sucesso invadir Cuba e derrubar Fidel Castro. Também tentaram, por meio da Agência Central de Inteligência (CIA, na sigla em inglês), assassinar o líder cubano.



RIDEROOT/SHUTTERSTOCK.COM/MUSEU PRAIA GIRON, BAÍA DOS PORCOS, CUBA

Avião usado pelos revolucionários cubanos durante a tentativa de invasão de Cuba pelos EUA em 1961. Museu Giron, Baía dos Porcos, Cuba, 2017.

Diante dessa situação, em 1962, o acordo dos EUA, apoiado por outros países da América, decretaram um bloqueio econômico a Cuba e expulsaram o país da Organização dos Estados Americanos (OEA). Nesse contexto, Fidel Castro estreitou relações econômicas e diplomáticas com a URSS.

A crise dos mísseis de Cuba

Em outubro de 1962, Cuba foi palco de um dos momentos mais tensos da Guerra Fria. Em resposta à instalação estadunidense de mísseis nucleares em regiões vizinhas a URSS, o governo soviético também instalou mísseis em Cuba.

Devido à proximidade da ilha com seu território, o governo estadunidense percebeu que podia sofrer um ataque nuclear soviético. Com isso, os estadunidenses e os soviéticos mobilizaram forças militares em torno de Cuba. Após alguns dias de ameaças mútuas de ataque nuclear, o presidente dos EUA, John F. Kennedy, e o líder soviético, Nikita Krushev, fizeram um acordo: a URSS se comprometia a retirar os mísseis de Cuba desde que os estadunidenses não invadissem a ilha.

Exposição de mísseis soviéticos. > Museu da Revolução, Havana, Cuba, 2020.



KIKLIKOV/SHUTTERSTOCK.COM/FORTALEZA MORRO-CABANA, HAVANA, CUBA

195

- Sobre a crise dos mísseis, leia o texto a seguir.

A menos de duzentos quilômetros do sul do estado da Flórida, um país pequeno, Cuba, desafiou o imperialismo norte-americano. Ante a relutância dos Estados Unidos em reconhecer o novo governo e ajudar o país depois da Revolução Nacionalista de 1959, o líder cubano Fidel Castro radicalizou em 1960 e 1961, nacionalizando a economia, que antes era controlada pelos interesses econômicos americanos. Castro aproximou-se cada vez mais da União Soviética, assinando, com o país líder do bloco comunista, vários acordos comerciais. Em represália, a administração de Eisenhower implementou um embargo parcial aos bens cubanos no fim de 1960. Kennedy rompeu relações diplomáticas com Cuba logo depois de assumir o poder em 1961.

[...]

A clara ameaça ideológica representada por Cuba motivou o governo Kennedy a tomar medidas mais duras. Clandestinamente treinando refugiados cubanos contra Castro, orquestrou uma invasão à ilha no dia 17 de abril de 1961. A operação foi um fracasso total: [...]

No ano seguinte, Castro, cada vez mais próximo da União Soviética, concordou com a instalação de mísseis nucleares soviéticos em Cuba. Em outubro de 1962, os americanos confrontaram os soviéticos e o mundo viu-se à beira de uma guerra nuclear. Novos documentos, liberados somente décadas depois do episódio,

revelaram que os líderes políticos e militares dos Estados Unidos, inclusive os irmãos Kennedy, estavam mesmo prontos a começar uma guerra nuclear. A guerra só não ocorreu porque os dois superpoderes acabaram negociando uma saída. Um acordo entre Kennedy e o líder soviético, Krushev, definiu a retirada dos mísseis em troca da promessa de que os

Estados Unidos não mais invadiriam Cuba.

Nos anos seguintes, vários esquemas da CIA para assassinar Castro falharam e até hoje as relações entre Cuba e os Estados Unidos são tensas [...].

KARNAL, Leandro *et al.* **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 240.

• Comente com os alunos a situação atual das relações entre Cuba e Estados Unidos. Explique-lhes que desde a década de 1960 existem diversos embargos econômicos que limitam o estabelecimento de relações econômicas entre esses países. Esse embargo foi criado como retaliação aos eventos da Revolução Cubana, no contexto das rivalidades entre capitalistas e socialistas. Na década de 1990, as limitações foram ampliadas, mas, durante o governo do presidente Barak Obama (2009 a 2017), o diálogo entre os países cresceu e algumas medidas para aliviar o embargo foram criadas. Atualmente, o embargo gera bastante controvérsia na comunidade internacional, sendo condenado, por exemplo, pela Organização das Nações Unidas (ONU). De acordo com o governo e a população cubana, as limitações comerciais impedem o crescimento econômico da ilha e contribuem para o isolamento da região no meio internacional.

O governo dos irmãos Castro

Desde que assumiu o comando de Cuba após a Revolução, Fidel Castro permaneceu quase 50 anos no poder. Entre 1959 e 1976, foi o primeiro-ministro de Cuba e, entre 1976 e 2008, foi o presidente do país.

Leia o texto a seguir.

[...]

Ao longo dos anos 70, consolidou-se em Cuba um governo autoritário e repressivo, que suprimiu a liberdade de criação e de expressão, além de limitar em muito a participação democrática efetiva da maioria da população nos órgãos de poder. A falta de liberdade política e cultural, expressa no regime de partido único do Partido Comunista Cubano, na centralização do poder nas mãos de Fidel Castro, no controle dos meios de comunicação e na censura de produções culturais também se constituíram em problemas recorrentes ao longo dos anos. [...]

MISKULIN, Sílvia Cezar. A Revolução Cubana. **ANPHLAC**. Disponível em: https://www.anphlac.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=506. Acesso em: 1º abr. 2022.

Com a saída de Fidel, quem assumiu o poder foi seu irmão mais novo, Raúl Castro. Ele tomou posse como presidente **interino** de Cuba em 2006, quando Fidel adoeceu. Em 2008, Raúl assumiu efetivamente o cargo, permanecendo até 2018.

Os períodos de governo dos irmãos Castro, que eram militares, foram marcados por intensa repressão aos seus opositores e pelo controle sobre a população de Cuba. Pelo fato de limitarem demais a efetiva participação democrática nos cargos do governo cubano, os irmãos Castro constituíram uma forma de poder que muitos consideram como uma ditadura.

O primeiro presidente civil eleito pela Assembleia Nacional cubana foi Miguel Díaz-Canel, em 2018. Membro do Partido Comunista de Cuba (PCC), Díaz-Canel anunciou que manterá o regime de partido único em Cuba e a orientação socialista de governo do país.



Fidel (à direita) e Raúl Castro durante evento militar em Havana, Cuba, 1996.

Interino: provisório.



Os movimentos de contestação

A **Contracultura** foi uma série de movimentos de contestação realizados principalmente por grupos de jovens da classe média urbana de países capitalistas, criticando a cultura ocidental tradicional.

Eles criticavam o capitalismo, a industrialização em larga escala e a sociedade de consumo. Além disso, discordavam da política imperialista dos EUA e de alguns países europeus e eram contra os conflitos bélicos, em especial a Guerra do Vietnã.

A Pop Art

O movimento artístico *Pop Art* surgiu em Londres, na Inglaterra, no final da década de 1950. Entretanto, foi na década de 1960, em Nova York, Estados Unidos, que esse movimento encontrou mais espaço para se desenvolver.

Os artistas da *Pop Art* se valiam da ironia para criticar a sociedade de consumo, pois utilizavam os próprios objetos da cultura de massa, como propagandas publicitárias, histórias em quadrinhos e fotografias de artistas, como matéria-prima para a criação de suas obras. Os principais nomes da *Pop Art* estadunidense foram Andy Warhol e Roy Lichtenstein.



Marilyn Diptych, acrílico e serigrafia sobre tela de Andy Warhol, 1962.

O movimento hippie

O movimento *hippie* fazia oposição aos valores morais dominantes nas sociedades ocidentais industrializadas. Os *hippies* criticavam o racismo e apoiavam o Movimento Negro, questionavam o intelectualismo universitário e a educação tradicional de seus países.

197

• Comente com os alunos que a palavra *hippie* é uma derivação do termo *hipster*, expressão usada pelos estadunidenses para se referir às pessoas que simpatizavam com o Movimento Negro. O termo *hippie* foi difundido pela mídia e usado para se referir principalmente aos grupos de jovens da classe média estadunidense que se opunham aos valores morais dominantes na sociedade ocidental, defendendo a liberdade sexual e criticando o consumismo.

Integrando saberes

O conteúdo desta página possibilita uma articulação com o componente curricular **Arte**. Para promover essa integração, proponha aos alunos uma pesquisa das obras de Andy Warhol. Realize uma discussão a respeito do artista e suas críticas à sociedade de massa, mostrando a eles as principais temáticas trabalhadas por Warhol e como elas dialogam com os questionamentos trazidos pela Guerra Fria.

BNCC

• Ao propor uma reflexão sobre a Contracultura, as novas formas de arte e as experimentações culturais e sociais propiciadas por esse movimento no século XX, esta página possibilita aos alunos que compreendam esse movimento por meio de suas críticas políticas e sociais e valorizem as suas vivências e expressões artísticas e culturais. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da **competência geral 3**.

• Comente com os alunos que o movimento *beatnik* despontou nos Estados Unidos, na década de 1950, criticando a moral conservadora estadunidense e propondo o estabelecimento de relações interpessoais mais livres. Esse movimento teve como marco fundador a publicação de **Uivo** (1956), obra de Allen Ginsberg. Seus principais expoentes foram o próprio Ginsberg, William Burroughs, Jack Kerouac e John Fante. Esses escritores criticavam o intelectualismo e o racionalismo científico. Eles se vincularam às filosofias orientais e exerceram grande influência sobre os movimentos de Contracultura, especialmente o *hippie*.

• Explique aos alunos que os *hippies* promoviam manifestações pacíficas nas ruas das cidades, distribuindo flores e pregando a paz e o amor. Essas manifestações tinham como objetivo principal criticar as guerras, especialmente a Guerra do Vietnã. Apesar de pacíficas, muitas dessas manifestações acabaram em conflito com a polícia.

• O tema abordado nesta página leva os alunos a refletir sobre os movimentos sociais desenvolvidos durante a Guerra Fria, promovendo o questionamento sobre a maneira como os diversos grupos reagiram às transformações sociais, políticas e culturais do período. Essa abordagem permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**.

• Mostre aos alunos a origem do Movimento Negro dos Estados Unidos, colocando-o em diálogo com as atuais manifestações internacionais e brasileiras pela luta a favor dos direitos das populações afrodescendentes, o que permite iniciar o trabalho com a habilidade **EF09HI26**, abordada de maneira mais ampla nos capítulos seguintes. Ao desenvolver o respeito à diversidade e às identidades individuais e coletivas, essa atividade promove o trabalho com a **competência específica de Ciências Humanas 1**.

O Movimento Negro estadunidense

O Movimento Negro, que teve forte impacto nos EUA, lutava pela igualdade civil entre brancos e negros e pelo fim da discriminação racial. Seus principais líderes foram Martin Luther King Jr. e Malcolm X.

Luther King acreditava na luta multirracial contra a segregação, a pobreza e a marginalização dos afro-americanos. Ele estimulou boicotes aos meios de transporte que discriminavam os negros e organizou diversas manifestações pacifistas pelos direitos civis e pela igualdade racial.

Em 1963, Luther King liderou a **Marcha pelos Direitos Civis**, em Washington, D.C., tendo a participação de cerca de 200 mil pessoas, e, em 1964, recebeu o prêmio Nobel da Paz. Por causa das ideias que defendia, Martin Luther King foi assassinado em 1968.

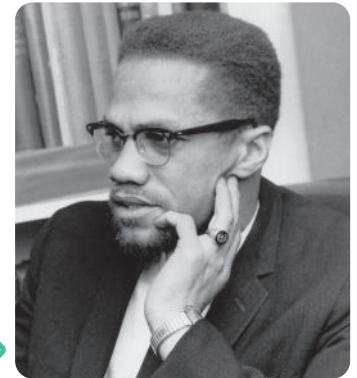


EVERETT COLLECTION/FOTARENA

↑ Martin Luther King Jr. saúda a multidão durante a Marcha pelos Direitos Civis. Washington, D.C., 1963.

Malcolm X organizou muitas manifestações em favor da causa negra, mas, ao contrário de Luther King, incentivava a luta armada se fosse necessária. Ele participou do Movimento Negro de 1952 a 1965, quando foi assassinado.

Malcolm X, 1964. >



BRIDGEMAN IMAGES/FOTARENA



Sujeito em foco

Angela Davis

Angela Davis nasceu em 1944, em Birmingham, EUA. Na década de 1960, ela estudou Filosofia e passou a se dedicar à defesa dos direitos das mulheres e a atuar no Movimento Negro.

Em 1969, tornou-se professora da Universidade da Califórnia, mas foi demitida em 1970, após declarar-se membro do Partido Comunista. No mesmo ano, foi presa sob a acusação de envolvimento na tentativa de fuga de George Jackson, um militante do Movimento Negro.

Seu julgamento causou uma enorme comoção nos EUA e em outros países. Diversas passeatas pediam sua libertação, e muitos intelectuais e artistas se manifestaram em seu favor. Após 18 meses do início do julgamento, ela foi inocentada de todas as acusações e libertada.

Angela escreveu vários livros, entre eles **Mulheres, raça e classe** (1981). Leia o texto a seguir.

[...]

Obra de referência para o feminismo negro e os estudos integrativos, **Mulheres, raça e classe**, publicada em 1981, é constituída por um estudo histórico e filosófico amplo sobre as condições de existência das mulheres negras. Remontando à escravização de africanas e africanos e seus descendentes nas Américas, às campanhas feministas e abolicionistas do século XIX e XX e à dificuldade do movimento negro estadunidense em elaborar estratégias de enfrentamento ao sexismo na luta antirracista, o livro trata também do enfrentamento ao racismo na luta pelos direitos das mulheres e da tendência desses movimentos a não levar em consideração as especificidades das mulheres negras e trabalhadoras.

[...]



PICTURE ALLIANCE/SPYX

Angela Davis, 1973.

RODRIGUES, Thais; FERREIRA, Laíssa. Angela Davis. **Blog mulheres na filosofia**. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/angela-davis/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

- Explique que uma nova onda dos movimentos feministas também ganhou força nas décadas de 1960 e 1970. Iniciada nos EUA por mulheres de classe média, rapidamente se espalhou pela Europa e pelas nações do chamado Terceiro Mundo, abarcando manifestantes de várias classes sociais. A possibilidade de as mulheres trabalharem fora de casa e se dedicarem à esfera política colaborou para a mudança de pensamento que prevalecia até o século XIX. Além disso, a disponibilidade de métodos anticoncepcionais e sua maior aceitação social permitiram uma queda na taxa de natalidade, possibilitando o engajamento feminino em esferas inéditas da vida social, para além do circuito familiar.

• Ao abordar com os alunos a importância de uma sociedade justa e inclusiva, por meio da verificação de argumentos e pontos de vista que respeitem os direitos humanos, a atividade **2** desenvolve a **competência específica de Ciências Humanas 6** e a **competência geral 7**. Caso considere pertinente, utilize esta atividade como meio de **avaliar** o processo de aprendizagem dos alunos.

• Aproveite a abordagem da trajetória de Rosa Parks para explorar com os alunos a importância de perpetuarmos a **cultura de paz** na nossa sociedade. Ao se recusar a ceder o lugar onde estava sentada, ela manifestou de maneira pacífica sua indignação com a discriminação, contribuindo com o questionamento de valores vigentes. Informações relacionadas a Rosa Parks contribuem para a compreensão e valorização da diversidade étnica e cultural, aspectos fundamentais da **cultura da paz**.

• Para a realização da atividade **1**, incentive os alunos a fazer uma **leitura inferencial**. Informe a importância de compreender os textos com base em indícios apresentados pelo autor e de relacionar o texto aos seus conhecimentos prévios. Para isso, faça questões como: “Por que os afrodescendentes tinham que conceder assentos às pessoas brancas?”; “O que era o sistema de segregação?”; “Como ele funcionava?”; “Por que a população afrodescendente se mobilizou contra o sistema de segregação?”.

• A atividade **2** permite explorar noções introdutórias da prática de pesquisa **revisão bibliográfica**. Assim, os alunos podem aprofundar seus conhecimentos acerca da luta dos afrodescendentes contra o racismo e em defesa da igualdade. Para esta atividade, eles

Atividades

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

O Movimento Negro nasce nos Estados Unidos em resposta à segregação institucionalizada [...] durante os anos 50 no país. Esse sistema impunha à população negra a segregação [...] por meio da distinção entre uma sociedade branca e outra negra (afro-americana). Sendo assim, os termos do regime tendiam a designar os lugares sociais em que a população negra deveria ocupar e frequentar, como: escolas, banheiros, assentos de transportes públicos, igrejas, hotéis etc. [...]

Nesse contexto, o ano de 1955 foi marcado por protestos em massa da população negra nos EUA e foi também o ano que marcou o boicote aos transportes públicos em Montgomery, Alabama. Isso ocorreu quando Rosa Parks, uma ativista do NAACP [*National Association for the Advancement of Colored People*], se recusou a conceder seu assento para um homem branco e seu posicionamento influenciou uma onda de boicotes aos transportes públicos, os quais foram capazes de demonstrar o poder de mobilização da comunidade negra contra o sistema de segregação institucional no país.

[...]



Rosa Parks no ônibus em Montgomery, EUA, 1955.

1. a) Resposta: O Movimento Negro surgiu como resposta à política de segregação racial existente no país.

PEREIRA, Mariana Morena. O Movimento Negro e as Revoluções de 1968: uma análise da relação e ressignificação do negro e o histórico do movimento no Brasil. *Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, Pernambuco, v. 8, n. 1, 2019. p. 40-41.

- O que motivou o surgimento do Movimento Negro nos Estados Unidos?
- Como era o sistema de segregação racial institucionalizado nos EUA?
- Qual fato citado no texto desencadeou a mobilização da população negra a partir do ano de 1955?

2. Com os colegas, façam uma **revisão bibliográfica** sobre o Movimento Negro nos Estados Unidos. Busquem em diversas fontes dados sobre como esse movimento surgiu, quem eram as pessoas atuantes, quais as suas principais ações e conquistas. Reúna o material pesquisado para compartilhar em uma roda de conversa com a turma.

Sugestões de condução nas orientações ao professor.

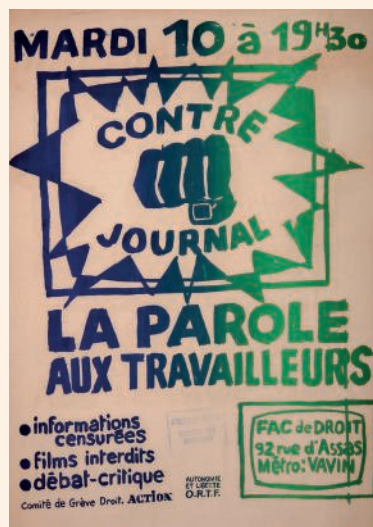
podem se organizar em duplas ou grupos e realizar a pesquisa na biblioteca da escola ou na internet. Contudo, é importante lembrá-los de que as fontes pesquisadas devem ser confiáveis, produtos de investigação científica. Dessa forma, explique-lhes quais são os *sites* considerados confiáveis, que não devem ser feitas cópias dos textos pesquisados e que as fontes devem ser reunidas ao final da pesquisa em um item denominado “referências bibliográficas”.



Em maio de 1968, milhares de estudantes tomaram as ruas de Paris, na França, para protestar. Eles questionavam os códigos morais que regiam as relações pessoais, especialmente entre homens e mulheres.

Nessas manifestações, carregavam cartazes e gritavam *slogans* como: “É proibido proibir”, “Sejam realistas, exijam o impossível”, “A imaginação no poder”, entre outros. Aos estudantes uniram-se milhares de operários franceses, que lutavam por melhorias nas condições de trabalho e por aumento salarial. A polícia entrou em confronto com os manifestantes, que, por sua vez, montaram barricadas nas ruas para enfrentar a repressão.

Essas manifestações provocaram uma revolução cultural e comportamental que acabou influenciando os jovens de diversos países ocidentais.



ANG-IMAGES/ALBUM/FOTODARENA/COLEÇÃO PARTICULAR

↑ Panfleto estudantil convocando para uma reunião na Faculdade de Direito em Paris, França, em 10 de maio de 1968.



MANUEL BIDERMANSKAG-IMAGES/ALBUM/FOTODARENA

↑ Estudantes protestando em Paris, França, em 27 de maio de 1968.

- A discussão das diferentes manifestações da Contracultura ao redor do mundo, como o desenvolvimento do Movimento Negro estadunidense e o estudo dos episódios de maio de 1968 na França, contempla a **competência específica de Ciências Humanas 5** ao comparar vários eventos distintos ocorridos simultaneamente em diversos espaços, ligados a um mesmo contexto socio-cultural, como uma resposta à Guerra Fria.

- O trabalho com a música e com os festivais durante o período da Contracultura permite aos alunos o contato com diferentes manifestações artístico-culturais tanto locais (como o Tropicalismo e as músicas de resistência à ditadura) quanto internacionais (como o surgimento das bandas de *rock*, dos Beatles e da música *hippie*), contemplando a **competência geral 3**.

- A compreensão dessas diferentes produções em espaços distintos no mesmo contexto cultural, discutindo-as como produtos das manifestações contrárias às tensões geopolíticas intensificadas pelo advento da Guerra Fria, permite o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**.

Hora do tema

Música e Contracultura

Na década de 1950, surgiu um estilo musical que expressava uma postura contestadora perante a sociedade, o *rock and roll*. Marcado por influências de estilos musicais já consagrados, como o *blues*, o *folk*, o *gospel* e o *country*, o *rock and roll* revolucionou a história da música dos EUA.

A partir da segunda metade da década de 1960, o *rock*, assim como outras vertentes musicais, foi influenciado pelos movimentos de Contracultura. Com isso, suas letras passaram a tratar de temas controversos, fazendo críticas sociais que chocaram os setores mais conservadores da sociedade.

Os Beatles

No início da década de 1960, formou-se um conjunto de *rock* que alcançaria sucesso mundial: Os Beatles. Os quatro jovens ingleses George Harrison, Paul McCartney, Ringo Starr e John Lennon lançaram em 1962 a música “*Love me do*” e, no ano seguinte, o primeiro disco do grupo, **Please please me**, que, em poucos dias, bateu o recorde de vendas na Inglaterra. Nos anos seguintes, eles se apresentaram em vários países, gravaram filmes e participaram de programas de televisão.

O grupo, que se desfez em 1970, é considerado uma das bandas musicais mais influentes do mundo.

Capa do álbum **Abbey Road**, do grupo Os Beatles, 1969. >



Disco de vinil de Chuck Berry, um dos artistas mais influentes do *blues* e do *rock*, 1960.

BUJEE77/SHUTTERSTOCK.COM/COLEÇÃO PARTICULAR



REPRODUÇÃO/APPLE RECORDS

Os festivais de música

Em 1967, um grupo de músicos estadunidenses e ingleses se reuniu e organizou o Festival de Monterrey, no estado da Califórnia, EUA. Calcula-se que cerca de 50 mil pessoas participaram do evento, assistindo a apresentações de vários artistas do *rock*, como Jimi Hendrix e Janis Joplin, e de grupos musicais como The Who e Jefferson Airplane.

Em 1969, realizou-se, em uma fazenda no estado de Nova York, o maior festival de *rock* ao ar livre da época: o Woodstock. Foram três dias de apresentações que contaram com a participação de músicos como Neil Young, Joan Baez, Ravi Shankar, Santana, Jimi Hendrix e Janis Joplin.



Jimi Hendrix se apresentando em Fehmarn, Alemanha, 1970.

Agora, responda às questões.

1. O que o *rock* representava para os jovens das décadas de 1960 e 1970? Relacione esse estilo musical com o movimento da Contracultura.
2. Você já ouviu alguma música dos artistas citados nesta página e na anterior? Comente com os colegas o que você sabe sobre esses artistas e sua produção musical.

Respostas nas orientações ao professor.

Janis Joplin se apresentando em Nova York, EUA, 1969.



GES PHOTO ARCHIVE/GETTY IMAGES

203

Respostas

1. O *rock and roll* representava um estilo musical de postura contestadora perante a sociedade, e muitos jovens integrantes dos movimentos de Contracultura passaram a se identificar com o estilo por suas críticas sociais, que rompiam com os setores mais conservadores da sociedade.
2. Resposta pessoal. Se julgar necessário, apresente aos alunos algumas canções de

músicos que participaram do festival de Woodstock, em 1969, como Jimi Hendrix, Janis Joplin, Neil Young ou outros artistas da Contracultura, como Chuck Berry, Rolling Stones e The Doors, identificando o caráter revolucionário e contestador das letras e do ritmo em relação aos costumes conservadores das décadas anteriores.

- Para complementar o tema desta seção, leia para os alunos o relato a seguir, feito por um jornalista e crítico musical que estava presente em Woodstock.

Era uma tarde de domingo e Joe Cocker and the Grease Band haviam terminado seu show poderoso quando, de repente, o céu ficou preto e todos souberam que a chuva cairia novamente. E caiu. O chão onde 200 ou 300 mil jovens estavam sentados implorava para voltar a virar lama e teve seu desejo atendido, o que não fez a menor diferença para ninguém. O vento também começou a soprar; parecia vir de algum apocalipse bíblico meio esquecido, mas ninguém estava preparado para o Julgamento Final, então transformamos a calamidade em celebração.

[...]

A polícia estimava que havia um milhão de pessoas na estrada naquele dia tentando chegar ao festival. Um milhão de pessoas. 186 mil ingressos tinham sido vendidos e os promotores achavam que, no máximo, 200 000 pessoas compareceriam. Isso parecia de outro mundo, mas crível, só que ninguém estava preparado para o que aconteceu, nem poderia estar.

[...]

Todos nos EUA haviam visto fotos da multidão. Era maior do que parecia? Quem já tinha visto tanta gente no mesmo lugar com a mesma ideia? [...] Elas vieram ouvir a música e ficaram para aproveitar a cena, as pessoas e o campo e, a qualquer momento, independentemente de quem estava tocando, era possível ver milhares se movendo em todas as direções, e mais gente acampada em cada colina e pelas matas. A música se tornou algo que estava acontecendo ali, e era maravilhosa, mas de nenhuma forma era todo o show. [...]

MARCUS, Greil. O Festival de Woodstock. **Rolling Stone**, 16 maio 2011. São Paulo, Spring. Disponível em: <http://rollingstone.uol.com.br/noticia/noticia-6098/#imagem0>. Acesso em: 4 jun. 2022.

• As atividades **1 a 6** retomam as reflexões sobre a Guerra Fria, favorecendo a compreensão dos alunos da contextualização desse processo histórico. Caso eles apresentem dificuldades, retome esse conteúdo com a produção de um **mapa mental**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

• Na atividade **7**, auxilie os alunos na leitura da imagem. Mostre-lhes que os cosmonautas usam capacetes com a sigla CCCP, abreviação em russo para União das Repúblicas Socialistas Soviéticas em competições e para exposições tecnológicas. Aponte o fato de toda a comunidade soviética aplaudir a missão dos cosmonautas, o que é referendado pela frase “Glória à pátria dos heróis”. Por fim, comente com eles que a imagem retoma a ideia de que a Terra é azul, como Yuri Gagarin havia afirmado na primeira missão tripulada.

Respostas

2. Para que os países vencedores da Segunda Guerra Mundial pudessem controlar a região. A finalidade do Muro era separar as partes ocidental e oriental da cidade de Berlim.

3. A propaganda foi o mecanismo utilizado para exaltar a imagem dos sistemas capitalista e socialista. Tanto os EUA como a URSS utilizavam insultos e ironias para desqualificar o oponente.

4. A expressão “Terceiro Mundo” surgiu na Conferência de Bandung, quando os 55 países rejeitaram a ideia de divisão do planeta em dois blocos ideológicos, o capitalista e o socialista.

5. O líder chinês Mao Tsé-tung e o líder soviético Nikita Krushev disputaram a hegemonia comunista no

Atividades

1. Resposta: A Guerra Fria foi uma disputa ideológica, política e econômica por áreas de influência entre o governo capitalista dos EUA e o governo socialista da URSS. Essa disputa ficou conhecida como Guerra Fria porque as duas grandes potências mundiais não chegaram a se enfrentar diretamente, apesar de fornecerem ajuda militar aos países com os quais se aliaram.

Lembre-se: não escreva no livro.

- Escreva um pequeno texto explicando o que foi a Guerra Fria.
- Por que a Alemanha foi dividida durante a Guerra Fria? Qual era a finalidade do Muro de Berlim? Respostas das questões **2 a 5** nas **orientações ao professor**.
- Explique o que foi a propaganda ideológica no contexto da Guerra Fria.
- Como surgiu a expressão “Terceiro Mundo”? O que ela significa?
- Escreva um pequeno texto sobre as tensões entre China e URSS durante a Guerra Fria.
- Resposta: A Contracultura foi uma série de movimentos de contestação promovidos por grupos de jovens da classe média urbana de países capitalistas que criticavam a cultura ocidental tradicional. Alguns exemplos são: *Pop Art*, movimento *beatnik*, movimento *hippie*.
- Explique o que é a Contracultura e cite exemplos.
- Observe o cartaz a seguir e responda às questões.



Cartaz de propaganda soviético, década de 1960, com a frase traduzida do russo: “Glória à pátria dos heróis”.

- Descreva a fonte histórica apresentada. Respostas nas **orientações ao professor**.
- Relacione essa fonte com o contexto da Guerra Fria e levante hipóteses sobre por que esse cartaz foi produzido.
- O que foi a corrida espacial? Explique.

204

mundo. Krushev defendia uma coexistência pacífica entre as nações de orientação socialista e capitalista, mas Mao era radicalmente contrário a isso.

7. a) A ilustração consagra os cosmonautas como heróis da pátria. Os homens de vermelho são cosmonautas que estão sendo felicitados por toda a comunidade soviética.

b) O cartaz de propaganda representa a corrida espa-

cial e reflete o contexto da Guerra Fria. Nele os EUA e URSS buscavam aprimorar suas tecnologias de modo a exaltar seus respectivos sistemas político-econômicos.

c) A corrida espacial foi uma série de investimentos feita pelos EUA e pela URSS no desenvolvimento de tecnologia espacial, caracterizando uma disputa pela supremacia na exploração espacial.

8. O relato a seguir foi escrito por Ange Zhang, chinês que fez parte da Guarda Vermelha durante a Revolução Cultural. Leia-o e responda às questões.

[...] Os Guardas Vermelhos arrebanhavam os “maus”, incluindo professores, artistas e escritores. Eles os forçavam a usar compridos chapéus de papelão, “chapéus de burro”, e a pendurar grandes cartazes no pescoço. Eles os obrigavam a andar de quatro na frente de multidões aos gritos. Alguns dos “inimigos” foram mandados para a prisão ou para campos onde deviam dedicar-se ao trabalho braçal. Outros foram espancados até a morte. [...]

ZHANG, Ange. **Terra vermelha, rio amarelo**: uma história da Revolução Cultural. Tradução: Claudio Figueiredo. São Paulo: SM, 2005. p. 57.

- De acordo com o relato, o que os Guardas Vermelhos faziam com os opositores do regime chinês? **Respostas nas orientações ao professor.**
- Explique o contexto da Revolução Cultural Chinesa e quais eram os objetivos de Mao Tsé-tung com sua implantação.
- Cite algumas ações dos Guardas Vermelhos durante a Revolução Cultural.

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em dupla ou trio com os colegas. Nesta atividade, vocês organizarão um debate entre os pontos de vista dos Estados Unidos e da União Soviética. Para isso, sigam as instruções.

- Com intermediação do professor, definam quais grupos escolherão os Estados Unidos e quais escolherão a União Soviética.
- Em uma folha de papel sulfite, escrevam, para cada item a seguir, um argumento que explique e justifique o ponto de vista de seu país sobre o tema em questão. Lembrem-se de argumentar e explicar por que seu país é “superior” em cada aspecto.

- Influência mundial e alianças com outros países.
- Corrida espacial e tecnológica.
- Interferência em conflitos ao redor do mundo.

- Troquem de folha com um grupo que tenha elaborado argumentos para um país diferente. Analisem os argumentos do grupo e debatam possíveis contestações a eles.
- Apresentem oralmente à turma as contestações aos argumentos do outro grupo. Acompanhem as apresentações dos demais colegas e observem as semelhanças e diferenças entre os argumentos.

205

Respostas

8. a) Eles forçavam os opositores a passar por situações vexatórias, mandavam-nos para a prisão e para campos de trabalho braçal e até mesmo impunham ações violentas.

b) Mao Tsé-tung implantou a Revolução Cultural. Sob o pretexto de reeducar a população, Mao tinha como objetivos modificar os costumes tradicionais chineses, acabar com as influências capitalistas,

combater os burocratas, fazer mudanças no ensino e unir o trabalho manual ao intelectual.

c) Os Guardas Vermelhos eram responsáveis pela propagação das ideias maoístas e pela repressão às pessoas consideradas inimigas da revolução. De acordo com o relato de Ange Zhang, eles humilhavam seus “inimigos”, e os mandavam para a prisão ou para os campos de trabalho forçado.

• A atividade 8 solicita aos alunos que realizem a **leitura inferencial** de um texto sobre a história da China no contexto da Guerra Fria. Auxilie-os a relacionar o texto com os conteúdos trabalhados no capítulo para que possam responder às questões.

• Na seção **Organizando o aprendizado**, distribua aos grupos os países que serão trabalhados por meio de um sorteio. Nesse momento, é importante reforçar para eles o objetivo de **argumentar**, considerando o contexto de disputa ideológica e propagandística típico da Guerra Fria, contrastando os discursos que referendavam o ponto de vista de cada uma das potências. Após a apresentação oral dos grupos, promova uma tomada de consciência sobre a atividade, reforçando a diferença entre os discursos baseados em opiniões ideológicas e os discursos baseados em evidências científicas e historiográficas. Esta seção proporciona a utilização da metodologia ativa **debate**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

Objetivos do capítulo

- Conhecer os principais motivos que levaram às lutas pela independência em alguns países da África.
- Estudar os processos de independência de alguns Estados africanos.
- Identificar as principais características dos países africanos independentes.
- Compreender criticamente o conceito de “descolonização”.
- Conhecer alguns aspectos da arte africana pós-independências.

Justificativas

Os assuntos trabalhados ao longo deste capítulo contribuem para o desenvolvimento das habilidades **EF09HI14** e **EF09HI31**, visto que abordam o contexto das independências no continente africano e como ele se articula com a questão do colonialismo na África e a resistência dos povos africanos.

As imagens **A** e **B** permitem explorar aspectos introdutórios sobre os assuntos que serão abordados ao longo do capítulo, sobretudo em relação à independência dos países africanos. Ao abordar a fonte **C** com a turma, explique que além da atuação no contexto literário, muitos escritores tiveram importante participação política nos movimentos de independência na África. O moçambicano Mia Couto, por exemplo, participou ativamente do processo de independência de seu país; os angolanos Viriato da Cruz e Antônio Jacinto atuaram na luta pela libertação de Angola; e Agostinho Neto foi o primeiro presidente desse país.

CAPÍTULO

8

As independências na África



A.

Monumento da Renascença Africana, de Pierre Goudiaby Atepa, 2008. Esse monumento foi construído no Senegal, em comemoração aos 50 anos de independência do país. Dacar, Senegal, 2019.

Na segunda metade do século XX, em um contexto mundial de Guerra Fria, grande parte dos países africanos conquistou sua independência. Neste capítulo, vamos estudar os processos de independência desses países e as formas de resistência das populações locais.

206

**B.**

Líderes de países africanos durante reunião no Centro de Conferências e Complexo de Escritórios da União Africana. Adis Abeba, Etiópia, 2013.

C.

[...]

O tempo passeava com mansas lentidões quando chegou a guerra. [...] No princípio, só escutávamos as vagas novidades, acontecidas no longe. Depois, os tiros foram chegando mais perto e o sangue foi enchendo nossos medos. A guerra é uma cobra que usa os nossos próprios dentes para nos morder. Seu veneno circulava agora em todos os rios da nossa alma. De dia já não saímos, de noite não sonhávamos. O sonho é o olho da vida. Nós estávamos cegos.

[...]

COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. Lisboa: Caminho, 1993. p. 7.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

1. Quais são as principais imagens e impressões que vêm à sua mente quando você pensa na África? Anote-as no caderno em forma de palavras-chave.
2. Em seguida, analise as fontes históricas **A**, **B** e **C** e responda a cada uma delas:
 - a) qual impressão esta fonte causou em você?
 - b) quais ideias e sentimentos essa fonte transmite?
 - c) quais dúvidas e curiosidades você teve ao analisar esta fonte?
3. Agora, compartilhe oralmente suas respostas com os colegas e compare as diferenças e semelhanças entre suas ideias.

207

- Se possível, inicie o capítulo apresentando um mapa político da África. Retome com a turma os conhecimentos prévios dos processos de independência na América, o neocolonialismo e o Imperialismo europeus.

- Durante a realização das atividades, comente com a turma as imagens mais comuns que associam a África a características negativas, como miséria, guerras, escravidão e doenças. Ressalte a importância das heranças africanas para a história e a cultura brasileira, que não são apenas expressas na língua, na religião, nas artes, na culinária etc., mas também no trabalho dos afro-brasileiros como escravizados, bem como na permanência do racismo e do preconceito no país.

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compartilhem com os colegas suas impressões iniciais sobre a África. Essa proposta promove o trabalho com a estratégia de **brainstorming** (tempestade de ideias). Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

2. Na fonte **A**, espera-se, por exemplo, que os alunos comentem o orgulho e a força do povo africano a respeito dos movimentos de independência. Na fonte **B**, espera-se que percebam que a legenda explica o esforço político pela União Africana. Na fonte **C**, espera-se que eles demonstrem interesse pelo sentimento de medo manifestado pelo autor sobre a guerra, entre outros aspectos possíveis.

3. Resposta pessoal. Oriente um momento de compartilhamento de ideias e diálogo entre os alunos.

• Ao problematizar o uso do termo **descolonização** para se referir às independências dos países africanos, esta página propicia o desenvolvimento da **competência específica de História 6**, pois visa à compreensão e problematização do campo da historiografia.

• Aprofunde a discussão proposta na atividade **1** lendo o texto a seguir para os alunos.

[...]

No seu nascedouro, a palavra descolonização já vem carregada de ideologia, parecendo definir um destino histórico dos povos colonizados: depois de ter colonizado, o europeu descoloniza, estando, pois, implícita a *vontade* do país colonizador de abrir mão de pretensos direitos adquiridos em determinado momento. A generalização do termo implica, de certa forma, uma interpretação eurocêntrica da História, ou seja, a noção de que só a Europa possui uma História ou é capaz de elaborá-la. Os *outros* não têm História: nem passado a ser contado nem futuro a ser elaborado.

[...]

LINHARES, Maria Yedda L. Descolonização e lutas de libertação nacional. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (org.). **O século XX**: o tempo das dúvidas: do declínio das utopias às globalizações. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. v. 3. p. 41.



Descolonização?

Antes de prosseguirmos com o estudo deste capítulo, vamos refletir sobre um conceito bastante utilizado quando se trata dos processos de independência da África: o conceito de “descolonização”.

Leia o texto a seguir.

[...] a história de lutas, às vezes violentas e trágicas, das antigas colônias desmente essa visão eurocêntrica da descolonização, substituindo-a por uma visão africana e asiática, mais fiel aos acontecimentos históricos. Desse ponto de vista, a descolonização é produto dos movimentos nacionais que encurralaram o colonialismo, obrigando-o pela força a abrir mão daquilo que tinha tomado pela força. [...]

SERRANO, Carlos; MUNANGA, Kabengele. **A revolta dos colonizados**: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia. São Paulo: Atual, 1995. p. 10. (História Geral em documentos).

Do ponto de vista eurocêntrico, o conceito de descolonização transmite a ideia de que as metrópoles teriam concedido por vontade própria a independência aos africanos.

No entanto, essa interpretação nega as lutas que ocorreram, e mesmo o fato de que, até nas independências negociadas politicamente, foram fundamentais a pressão e a resistência dos povos colonizados.

Liberdade, monumento de 1974 em memória dos que lutaram pela independência da Zâmbia. Lusaca, Zâmbia, 2020.



BORIS MAVESHUTER/ISTOCK.COM/LUSACA, ZÂMBIA

Atividades

1. Procure o significado da palavra eurocêntrico no dicionário e anote no caderno.

Resposta: Centralizado na Europa e/ou tendência a analisar o mundo segundo os valores europeus.

208

• Comente com os alunos que a estátua apresentada nesta página foi inspirada em Zanco Mpundu Mutembo, que lutava contra a opressão na Zâmbia. Após um protesto, ele foi preso e mantido acorrentado. Desafiado a quebrar as correntes em alternativa a ser fuzilado, Zanco conseguiu o feito, que agora foi imortalizado na figura da estátua. O mo-

numento faz uma homenagem àqueles que lutaram pela liberdade da região da Zâmbia, tendo sido inaugurado em 1974 (aniversário de dez anos da independência do país). Devido à importância dos eventos de independência para o povo da Zâmbia, uma imagem similar à estátua é usada na nota de cem *kwacha*, a moeda oficial do país.



Os movimentos nacionalistas

Quando estudamos os processos de independência dos países da África, devemos levar em consideração alguns aspectos relevantes, entre eles, a ação dos movimentos nacionalistas africanos e o **contexto das nações imperialistas**.

Pan-africanismo e pan-arabismo

O pan-africanismo e o pan-arabismo foram movimentos político-ideológicos de caráter nacionalista. O **pan-africanismo** foi elaborado no final do século XIX por intelectuais negros estadunidenses e antilhanos, espalhando-se depois entre intelectuais africanos na Europa e difundidos por eles na África.

Os pan-africanistas defendiam a autonomia e a união dos países do continente africano, divulgando suas ideias principalmente por meio da literatura, de conferências e de congressos. Um dos maiores defensores do pan-africanismo foi o poeta e escritor senegalense Léopold Sédar Senghor.

O **pan-arabismo** teve maior influência no Norte da África, entre os países de tradição árabe-muçulmana, como Argélia, Mauritânia, Tunísia, Líbia e Egito. O maior propagador desse movimento foi Gamal Abdel Nasser, presidente do Egito entre 1954 e 1970, que defendia a união desses povos para o seu fortalecimento na luta contra o imperialismo ocidental.

O contexto das nações imperialistas

Ao final da Segunda Guerra Mundial, as potências imperialistas europeias estavam enfraquecidas. Os governos enfrentavam uma grave crise econômica e, além disso, tinham que investir grandes quantias de dinheiro na reconstrução das cidades que haviam sido bombardeadas e destruídas. Nesse contexto, os imperialistas europeus já não tinham condições de reprimir os movimentos de independência em suas colônias na África e na Ásia.



◀ Bombeiros tentam controlar as chamas em edifícios londrinos após bombardeio na Segunda Guerra Mundial. Londres, Inglaterra, 1941.

209

• Leia o texto a seguir para ampliar a abordagem sobre o pan-africanismo.

[...]

É interessante notar como os intelectuais negros sul-americanos e africanos praticamente não participam deste debate acerca da temática negra entre fins do século XIX e início do XX. Em parte, como observa o historiador Devés-Valdés (2008), tal fato pode ser explicado pela inexistência de redes de contato entre os intelectuais negros destas regiões com o centro da produção intelectual negra da época, os EUA. Afinal, era a partir de lá que se formam as frágeis redes de relações entre os dois lados do Atlântico [...]. Por outro lado, tal fato revela o massacre que as políticas anti-negro – eugenistas na América e colonialista na África –, trouxeram para a comunidade negra nos dois lados do Atlântico à época. Nesta política de aniquilamento, qualquer crítica à superioridade branca era silenciada. [...]

Por outro lado, no campo das ideias, contribuições como as de Edward Blyden e W. E. Du Bois mostram a importância que uma postura crítico-assimilativa acerca da tradição ocidental teve para a formulação de uma percepção mais positiva acerca da comunidade e da contribuição negro-africana para o mundo. Falando para um público majoritariamente americano e europeu, os intelectuais desta geração (1870-1920) reformularam teorias e ideias ocidentais para os seus próprios propósitos, consolidando um sentimento de coparticipação do negro em uma mesma comunidade de

interesses, enquanto raça, etnia, povo, espírito, comunidade, etc. Assim se funda a ideia força do Pan-Africanismo, dialogando com o universo simbólico contemporâneo para embasar uma luta comum do negro (africano e afrodescendente) contra o colonialismo e o racismo. Desta práxis surgiu o lema clássico que definiu o Pan-Africanismo do século XX: liberdade e integração. Uma

ideia que será retomada pelas gerações posteriores dos intelectuais negros e não negros.

[...]

BARBOSA, Muryatan Santana. Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica. **África**, São Paulo, v. 31-32, 2011/2012. p. 140-141. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/afrika/article/download/115352/113006/>. Acesso em: 4 jun. 2022.



O movimento da negritude

- Chame a atenção dos alunos para a importância da linguagem para os intelectuais pan-africanistas e da negritude. Ao explicar sobre o jornal **O Estudante negro**, comente com eles que guadalupense é quem nasce em Guadalupe, uma ilha no sul do Caribe, e que malgaxe é um grupo étnico da ilha de Madagascar. As outras nacionalidades citadas por Léon-Gontran Damas são dos países Martinica e Guiana Francesa. Explique-lhes que todos eram, à época, territórios ultramarinos da França, sendo, portanto, francófonos (que tem o francês como língua oficial ou dominante).

- Para aprofundar seus conhecimentos sobre o conteúdo abordado nesta página, leia a obra indicada.

> MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

No contexto do pan-africanismo surgiu o movimento da negritude. Esse movimento foi promovido por escritores negros originários de colônias francesas da América e da África.

No início da década de 1930, Aimé Césaire (Martinica), Léon-Gontran Damas (Guiana Francesa) e Léopold Sédar Senghor (Senegal) fundaram o **L'Étudiant noir** (**O Estudante negro**), um jornal no qual trataram do conceito de negritude.

Leia a seguir como Damas definiu o jornal.

“L'Étudiant noir, jornal corporativo e de combate, tinha como objetivo o fim da tribalização, do sistema de clãs vigente no **Quartier Latin**! Deixamos de ser estudantes martinicanos, guadalupenses, guianenses, africanos e malgaxes, para ser um e o mesmo estudante negro.”

DAMAS, Léon-Gontran. **L'Étudiant noir**, 1934. Disponível em: https://www.assemblee-nationale.fr/histoire/aimé-cesaire/etudiant_noir-photo.asp. Acesso em: 23 mar. 2022. (Tradução nossa).

O negritude foi um movimento de resistência que defendia a formação da identidade negra e criticava a exploração europeia sobre as nações africanas.

Quartier Latin: bairro em Paris, França, onde se localiza a Universidade Sorbonne e há grande concentração de estudantes.



Sujeito em foco

Léopold Sédar Senghor

Léopold Sédar Senghor (1906-2001) nasceu em Joal-Fadiout, Senegal. Ele participou ativamente dos movimentos pan-africanista e da negritude.

Formado em línguas e culturas clássicas na Universidade Sorbonne, em Paris, tornou-se deputado na Assembleia Nacional Francesa.

Senghor foi um dos principais articuladores da independência do Senegal, em 1960, tornando-se o primeiro presidente desse país.



BRIDGEMAN IMAGES/FOTORENA

Léopold Sédar Senghor, 1963.

210

- Leia o texto a seguir para os alunos para aprofundar seus conhecimentos sobre o conceito de negritude.

A palavra *négritude* em francês deriva de *nègre*, termo que no início do século XX tinha um caráter pejorativo, utilizado normalmente para ofender ou desqualificar o negro, em contraposição a *noir*, outra palavra para designar

negro, mas que tinha um sentido respeitoso. A intenção do movimento foi justamente inverter o sentido da palavra *négritude* ao polo oposto, impingindo-lhe uma conotação positiva de afirmação e orgulho racial. Nessa perspectiva, a tática foi de desmobilizar o inimigo em um de seus principais instrumentos de dominação racial: a linguagem. O próprio Aimé Césaire assinalava que o movimento da

negritude representou uma revolução na linguagem e na literatura.

[...]

DOMINGUES, Petrónio. **Movimento da negritude**: uma breve reconstrução histórica. <https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74041/77683>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Atividades

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

Os contatos frequentes entre africanos e negros americanos levariam à expansão do pan-africanismo, com sua transformação em movimento político organizado. [...]

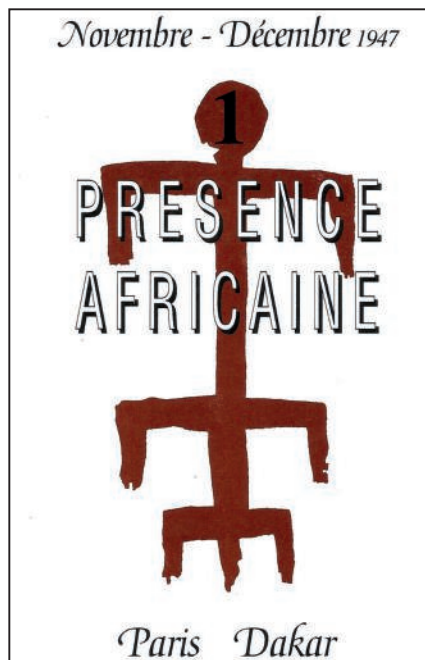
Dessa forma, pouco a pouco ocorreria um processo de reafirmação da cultura negra, tanto na Europa como nas Antilhas e na própria África Ocidental, o que levaria ao surgimento do conceito de negritude. [...] Os líderes da negritude passariam, então, a desenvolver a noção de que existe um movimento histórico e cultural a partir de uma solidariedade racial entre os negros e que, portanto, todos os africanos e os povos de origem africana têm um patrimônio cultural comum, motivo pelo qual deveriam ser reforçados os laços entre os integrantes do mundo negro.

Dentre os principais expoentes do movimento da negritude, destacam-se: Aimé Fernand David Césaire (1913-2008), escritor, poeta e político martinicano; Camara Laye (1928-1980), escritor da Guiné; Festus Claudius “Claude” McKay (1889-1948), poeta jamaicano; e Léopold-Sédar Senghor (1906-2001), poeta e escritor do Senegal, primeiro presidente do país (1960-1980), e um dos fundadores do movimento da negritude. [...]

MENDONÇA, Marina Gusmão de. A descolonização da África: nacionalismo e socialismo. **Sankofa**, São Paulo, ano 12, n. 22, maio 2019. p. 126-127. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/158261/153444>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Capa da revista **Présence Africaine**, 1947. >
Essa publicação era voltada para os conteúdos do movimento da negritude.

1. a) Resposta: Porque todos os africanos e os povos de origem africana têm um patrimônio cultural comum, além de que sofriram com o imperialismo em suas terras.



- a) Por que os líderes do movimento da negritude defendiam a formação de laços entre os integrantes do mundo negro?
- b) Quem foi Léopold Sédar Senghor e qual a relação dele com o movimento da negritude? Resposta: Léopold Sédar Senghor foi um poeta, escritor e político senegalês, um dos criadores do movimento da negritude.
- c) O que o movimento da negritude defendia?

Resposta: O movimento da negritude defendia a formação da identidade negra e criticava a exploração europeia sobre as nações africanas.

211

Sugestão de atividade

Pesquisa em grupos

Peça aos alunos que pesquisem outros intelectuais africanos, caribenhos e pan-africanistas. Alguns exemplos de pensadores que podem ser pesquisados são: Edward Blyden, Marcus Garvey, Franz Fanon, W.E.B. Du Bois, Kwame Nkrumah, Amy Ashwood Garvey e Alma La Badie. Peça a eles que registrem a nacionalidade, a formação, as especialidades, quando viveram, a profissão e fotografias, se possível.

As referências a seguir podem subsidiar a condução dessa proposta.

> DURÃO, Gustavo de Andrade. Intelectuais africanos e pan-africanismo: uma narrativa pós-colonial. **Tempo e Argumento**, v. 10, n. 25, p. 212-242, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018212>. Acesso em: 4 jun. 2022.

> SANTOS, Blenda. Quem são as mulheres pan-africanistas e como podem reescrever as relações internacionais? **Nexo**, 28 jun. 2021. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/ponto-de-vista/2021/Quem-s%C3%A3o-as-mulheres-pan-africanistas-e-como-podem-reescrever-as-rela%C3%A7%C3%B5es-internacionais>. Acesso em: 4 jun. 2022.

> FAUSTINO, Deivison Mendes. “Por que Fanon? Por que agora?”. Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7123>. Acesso em: 4 jun. 2022.

• Na atividade desta página, os alunos vão realizar uma **leitura inferencial** do texto, estabelecendo relações entre as informações apresentadas e os conteúdos estudados na página anterior.

• Para subsidiar o trabalho com o período em que a União Soviética apoiou os movimentos de independência na África, leia o texto a seguir.

[...] Segundo Iba Der Thiam e James Mulira, no caso da África, esse apoio pode ser dividido em quatro períodos: a) 1917-1945, em que houve uma influência indireta, por meio dos partidos comunistas europeus e do movimento pan-africanista; b) 1945-1965, apoio direto ou indireto aos movimentos de independência e ao estabelecimento dos novos Estados no continente; c) 1965-1975, período em que predominaram ações diplomáticas; e d) a partir de 1975, em que a derrota dos EUA na Guerra do Vietnã levou ao enfraquecimento de sua capacidade de intervenção no continente africano e possibilitou um reforço da influência soviética em algumas regiões, como é o caso de Angola [...].

MENDONÇA, Marina Gusmão de. A descolonização da África: nacionalismo e socialismo.

Sankofa, São Paulo, ano 12, n. 22, maio 2019. p. 130. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/158261/153444>. Acesso em: 6 jun. 2022.

A influência da ideologia socialista

O governo da União Soviética apoiou os movimentos de independência na África, mantendo algumas regiões como sua área de influência econômica. Defendendo uma postura anti-imperialista e anticolonial, os soviéticos procuravam também aumentar a influência da ideologia socialista nos países em luta pela independência ou recém-emancipados. Como o colonialismo era uma prática econômica do capitalismo, os socialistas argumentavam que lutar contra o capitalismo era uma forma de combater o colonialismo.

Cartaz soviético contra o imperialismo na África. Ilustração de Viktor Semenovich Ivanov, 1935.



LOOK AND LEARN/ELGAR COLLECTION/BRIDGEMAN IMAGES/FOOTPRINTS

O apoio soviético à África aconteceu antes, durante e depois das independências. No período anterior às emancipações, o apoio se deu por meio da formação dos estudantes e intelectuais do movimento pan-africanista e por meio do auxílio às organizações africanas anti-imperialistas, como o Congresso Nacional Ugandense (CNU), a União Nacional Africana do Quênia (KANU) e a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo).

Durante o processo emancipatório, o apoio principal aconteceu no campo diplomático, quando o líder soviético Nikita Krushev apresentou à ONU em 1960 uma proposta para que todas as nações imperialistas emancipassem suas colônias.

Depois, prestou apoio às nações africanas recém-emancipadas assinando contratos ligados, principalmente, à pesquisa e ao ensino universitário.

A declaração da ONU

A proposta soviética à ONU foi votada em dezembro de 1960. Cerca de 90 países votaram a favor dela, nenhum país votou contra e cerca de 10 países se abstiveram, como Estados Unidos, França, Bélgica, Inglaterra, Espanha e Portugal. Esse documento da ONU foi intitulado Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e Povos Coloniais.

212

• Com o objetivo de ampliar a reflexão sobre o tema desta página, leia o texto a seguir para os alunos.

O período em torno de meados do século XX foi um momento de importantes transformações para o pensamento africano, marcado por grande otimismo e autoconfiança. As

escolas de pensamento ligadas aos poetas na negritude e aos militantes do Pan-africanismo independentista e do socialismo africano exerciam, nesse momento, um forte impacto no continente, com grande repercussão mundial.

[...] Esse movimento passa a tratar de temas como a integração continental e a unidade po-

lítica, econômica e cultural, tornando-se assim um amplo movimento de libertação da África.

[...]

PARADA, Maurício; MEIHY, Murilo Sebe Bon; MATTOS, Pablo de Oliveira de. **História da África contemporânea**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Pallas, 2013. p. 55-56.



Os processos de independência

A maneira como cada país africano conquistou a independência variou conforme as especificidades das áreas coloniais e as particularidades políticas das potências colonizadoras. Em alguns casos, como nas colônias inglesas e na maioria das colônias francesas, o processo de independência não envolveu grandes combates armados e foi conduzido por meio de negociações diplomáticas entre os dirigentes europeus e as elites africanas. Em outros casos, como nas colônias portuguesas e na Argélia francesa, ocorreram lutas violentas que causaram a morte de milhares de pessoas.

A maioria dos países africanos tornou-se independente a partir da década de 1950. As exceções foram a Etiópia e a Libéria, que não eram colônias, e o Egito, que conquistou sua independência em 1922.



Fonte: ALLAN, Tony (ed.). *A era nuclear: 1950-1990*. Rio de Janeiro: Abril, 1993. p. 92.

Nas próximas páginas, vamos estudar alguns dos processos emancipatórios e de resistência na África, como os que aconteceram em Cabo Verde, Guiné-Bissau e África do Sul.

Sugestão de atividade

Pesquisa

Muitas das fronteiras territoriais dos países africanos, no pós-independência, não consideraram a **divisão étnica** do continente. Portanto, muitos países na atualidade apresentam várias etnias e uma grande diversidade cultural. Esse fator é importante para compreender muitos dos conflitos que envolvem a África nos dias atuais. Para

explorar esse tema, peça aos alunos que façam uma pesquisa de acordo com o roteiro a seguir.

- Organize-os em quatro grupos e peça a cada um que escolha um país africano que já tenha passado por um conflito étnico.
- Cada grupo deverá investigar, na internet, em livros e revistas, informações sobre o país escolhido, por exemplo: como são as relações entre as principais etnias que formam

o país? Como se estrutura essa diversidade cultural no dia a dia das pessoas? Isso afeta a convivência social? De que maneira? Por que o país obteve tal configuração territorial? Ainda existem conflitos étnicos na região?

- Com as informações da pesquisa, cada grupo deve escrever um texto.
- Depois, em um dia combinado, os grupos podem compartilhar o texto com a turma.

• Comente com a turma que a história da Libéria está relacionada com a escravidão no continente americano. Esse país foi fundado em 1824 por meio da ação da *American Colonization Society*, uma organização religiosa dos EUA que incentivava ex-escravizados de origem africana a se mudarem para a África. Em 1847, os liberianos se declararam independentes dos EUA e mantiveram várias características do modelo de governo estadunidense, como o sistema constitucional presidencialista. Em 1989, um grupo de rebeldes invadiu o país, o que desencadeou uma guerra civil sangrenta que durou de 1989 a 1996, tempo em que mais de 200 mil pessoas morreram e cerca de um milhão de pessoas foram para campos de refugiados nos países vizinhos. Para evitar mais mortes, a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental interveio e mediu a transição para um novo governo na Libéria. Charles Taylor e seu partido venceram as eleições, e ele permaneceu no poder até 2003, quando, após pressões, renunciou ao cargo e partiu para o exílio na Nigéria.

• O conteúdo trabalhado nesta página permite uma articulação com o componente curricular **Língua Portuguesa**. Peça aos alunos que investiguem os países africanos que falam português. A seguir, são sugeridas algumas questões que podem ser feitas em sala de aula.

> Os países africanos que adotaram a língua portuguesa falam apenas o português?

> Caso não, quais são os dialetos locais desses países?

> Como a língua portuguesa foi inserida culturalmente nesses locais?

O *site* a seguir pode auxiliar nessa pesquisa e orientar o trabalho em sala de aula.

> A LÍNGUA Portuguesa. Disponível em: http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt_3.4.php. Acesso em: 6 jun. 2022.

Cabo Verde

Os portugueses invadiram e colonizaram as ilhas de Cabo Verde no século XV. O território foi explorado pelos portugueses e usado como entreposto no comércio transatlântico de africanos escravizados. No século XIX, mesmo com a abolição da escravidão em diversos países, os europeus continuaram a usar Cabo Verde como centro comercial.

Na década de 1950, cresceu o sentimento nacionalista entre os cabo-verdenses, que desejavam a emancipação do domínio português. O governo de Portugal, na tentativa de conter a emancipação, mudou o *status* de Cabo Verde de colônia para província ultramarina.

Entretanto, os cabo-verdenses, unidos aos guineenses, fundaram em 1956 o Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC). No início, o partido tentou negociar a independência por vias diplomáticas, porém, o governo de Portugal não queria perder seus domínios africanos. Com isso, os africanos resistiram e entraram em conflito com os portugueses.



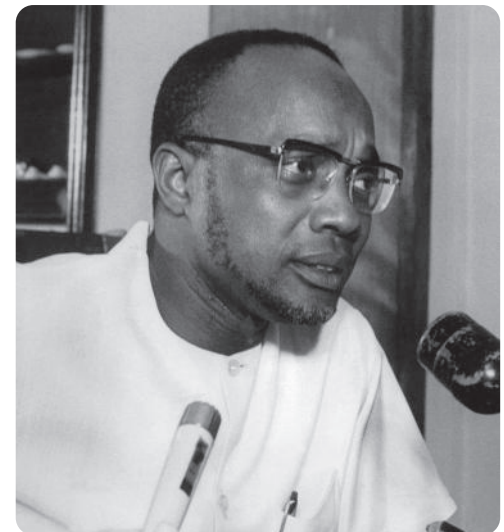
Bandeira do PAIGC.

PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E CABO VERDE/COLEÇÃO PARTICULAR

Guiné-Bissau

Um dos criadores do PAIGC foi Amílcar Cabral, da Guiné-Bissau. Esse país foi colônia de Portugal entre 1558 e 1951, quando passou a ser uma província ultramarina.

Assim como em Cabo Verde, o sentimento nacionalista e o desejo de emancipação ganharam força na década de 1950. A partir da resistência organizada pelo PAIGC, guineenses e cabo-verdenses entraram em combate com as forças militares portuguesas. Após vários anos de disputas, o governo português foi obrigado a reconhecer a independência de Guiné-Bissau, em 1974, e de Cabo Verde, em 1975.



Amílcar Cabral, 1970.

ARQUIVO/AFIP

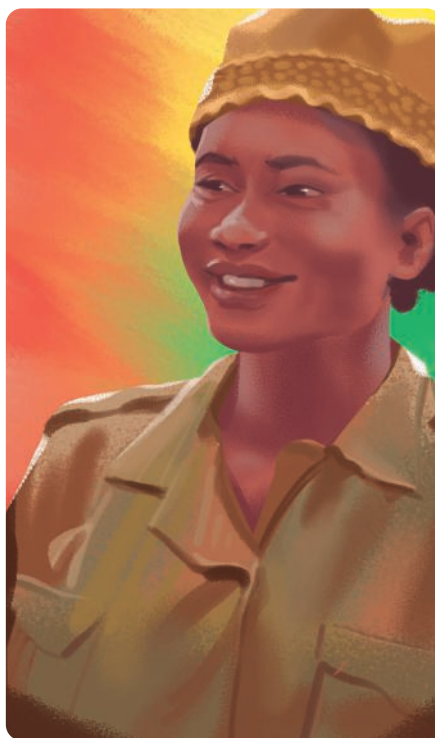
Titina Silá

Ernestina Silá (1943-1973) nasceu em Cadique Betna, Guiné-Bissau. No início da década de 1960, aderiu ao PAIGC e engajou-se na luta pela independência do país. Na URSS, ela recebeu treinamento militar e de socorrismo.

Ao retornar para a África, ajudou nos combates contra os portugueses até ser assassinada por eles em uma emboscada, quando se dirigia para o funeral de Amílcar Cabral, morto alguns dias antes.

Titina Silá, como ficou conhecida, é considerada uma heroína em Guiné-Bissau. Está sepultada no Memorial aos Heróis da Pátria e, em sua homenagem, foi instituído o Dia Nacional da Mulher Guineense, em 30 de janeiro de 2003.

Esta ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em: Fotografias de Titina Silá.



WANDSON ROCHA/RUIVO DA EDITORA

- Se julgar pertinente, a pesquisa e a produção de texto propostas na atividade **1** podem ser desenvolvidas em duplas. Explique aos alunos que uma biografia é um texto que apresenta dados sobre a vida de uma pessoa, como a época em que viveu, a nacionalidade e os fatos importantes de sua trajetória. Eles podem ter como modelo o conteúdo da seção **Sujeito em foco** desta página. Oriente-os a usar fotografias de Deolinda Rodrigues e Josina Machel, ou então criar desenhos que acompanhem seus textos biográficos. Se julgar interessante, proponha a realização da atividade em uma folha separada para expor os trabalhos depois. É possível, por exemplo, produzir um varal com barbante, no qual as biografias sejam coladas como cordéis, expondo-as na sala de aula ou no corredor da escola. Oriente-os a usar referências confiáveis para produzir esse trabalho.

Atividades

1. Assim como Titina Silá, outras mulheres africanas participaram ativamente dos processos de emancipação de seus países, entre elas, Deolinda Rodrigues (Angola) e Josina Machel (Moçambique). Agora, siga as instruções para fazer uma biografia dessas mulheres.
 - Escolha uma dessas duas mulheres e faça uma pesquisa sobre ela. Anote informações como a data e o local de nascimento, a origem da família, onde estudou e qual a atuação dela nos movimentos de resistência.
 - Com essas informações, produza um texto de caráter biográfico, descrevendo sua trajetória de vida. Não se esqueça de anexar uma fotografia ou produzir um desenho retratando a personagem escolhida.

Sugestão de condução nas **orientações ao professor**.

• O texto a seguir complementa o assunto sobre o *apartheid* imposto aos africanos. Leia-o para aprofundar seus conhecimentos.

Com o início da exploração marítima iniciada no século XV foi possível o conhecimento de novos continentes e das suas possibilidades de enriquecimento da Europa. A consequência foi o impacto visível dessa exploração em diversas regiões, no continente africano especialmente, onde os navios eram abastecidos de mão de obra escrava e a terra era explorada em busca de minerais preciosos para os centros urbanos europeus e que virou alvo de disputa entre países da Europa ao longo de séculos. O contato da África com essas culturas diversas contribuiu para tornar sua própria cultura ainda mais heterogênea e diversificada e fortalecer-se culturalmente mesmo em meio à dor. O continente é tão rico culturalmente e tão diverso que é um erro tratá-lo como um bloco homogêneo.

Não sendo o bastante a intensa exploração e degradação do continente africano, lhes foi tirado o direito sobre a própria terra durante o *apartheid*. A África do Sul sentiu os impactos desse triste período ainda mais fortemente. Apesar dos negros serem uma maioria numérica, os brancos tinham a posse de 87% das terras, maior poder econômico e social, ocupavam a maior parte das vagas em escolas e universidades e livre acesso a maior parte do país. Nascer negro no período do *apartheid* significava ser isento de qualquer oportunidade. Permaneceu dessa forma até manifestações e protestos no século XX e o fim desse período sombrio só se deu em 1990. O fim da escravidão no mundo Ocidental não resolveu a desigualdade racial que permanece até os dias atuais.

[...]

SOUZA, Luana Lima de. *Apartheid* e questões raciais em Gem Squash Tokoloshe. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 5. *Anais* [...]. Goiás: UFG, 2016. p. 8.

África do Sul

A região sul do continente africano foi alvo de disputas por nações imperialistas desde o século XVII. Os holandeses iniciaram a colonização em 1652, instalando um povoado para servir de apoio aos navios que faziam a rota das especiarias.

Nos séculos XVIII e XIX, holandeses e ingleses disputaram o domínio da região, até que os ingleses a ocuparam entre 1806 e 1910. Nesse ano, fundaram a União da África do Sul, mas o território continuou sob domínio inglês. Em 1931, a União tornou-se independente da Inglaterra. Entretanto, o domínio do país continuou nas mãos da elite branca.

O *apartheid*

O *apartheid* foi um regime que oficializou a segregação racial na África do Sul. Implantado em 1948 pela elite de origem europeia, esse regime privava a população negra de direitos e a impedia de frequentar os mesmos lugares que os brancos. Graças às lutas promovidas pelo Movimento Negro da África do Sul, e por causa da pressão internacional, o *apartheid* foi abolido em 1994.

Leia o texto a seguir.

[...]

Apartheid era um sistema rígido de segregação racial, de separação entre brancos e negros, que teriam lugares separados onde morar e manteriam suas culturas próprias. [...] A separação racial deveria ser completa: um negro não poderia sequer rezar na igreja de brancos. [...] Na lógica *apartheid*, cabia aos brancos a riqueza e aos negros, a pobreza.

[...]

COSTA E SILVA, Alberto da. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 140.



“Brancos”, “Não Brancos”, placas que eram comuns na época da segregação racial sul-africana. Museu do *Apartheid*, Joanesburgo, África do Sul, 2019.

216

• O conteúdo abordado nesta página é relevante para os alunos reconhecerem a importância de combater o racismo. Estabeleça uma relação entre o assunto estudado e as **demandas históricas do presente**, segundo a perspectiva de **reconhecimento e compreensão de temas sensíveis** no

estudo da História. Para isso, questione os alunos sobre as políticas instituídas no regime do *apartheid*, do ponto de vista deles, abordando o contexto do racismo na atualidade. Oriente a discussão para o fortalecimento de uma sociedade democrática.



Sujeito em foco

Nelson Mandela

Uma das pessoas mais conhecidas por lutar contra o *apartheid* foi o sul-africano Nelson Mandela (1918-2013). Nascido em uma aldeia do distrito de Umtata, conheceu desde cedo a opressão por parte da elite branca que governava a África do Sul.

Mandela tornou-se advogado e passou a defender os direitos dos negros. Por causa de sua atuação política contra o *apartheid*, foi condenado à prisão perpétua no início da década de 1960. Ele ficou preso por cerca de 30 anos, sendo libertado em 1990.

Ao sair da prisão, Mandela foi eleito presidente do Congresso Nacional Africano. Ele garantiu o direito dos negros de votar nas eleições e, em 1994, foi eleito o primeiro presidente negro da África do Sul.



MARK REINSTEIN/SHUTTERSTOCK.COM

Nelson Mandela, 1990.

Atividades

1. a) Resposta: Mandela considera o *apartheid* como uma ferida profunda na África do Sul e nos sul-africanos.

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...] 1. b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos componham sua resposta com base no respeito aos direitos humanos.

A política do *apartheid* havia criado uma ferida profunda e perene no meu país e no meu povo. Todos nós passaremos muitos anos, senão gerações, nos recuperando daquele ferimento profundo. [...]

Na África do Sul, um homem de cor que tentasse viver como um ser humano era punido e isolado. Na África do Sul, um homem que tentasse cumprir seu dever com o seu povo era inevitavelmente arrancado do convívio de sua família, de seu lar e era forçado a viver uma vida em separado, uma existência na penumbra do mistério e rebelião. [...]

A verdade é que ainda não estamos livres; meramente conseguimos a liberdade de sermos livres, o direito de não sermos oprimidos. Ainda não demos o passo final da nossa jornada, mas o primeiro passo em uma estrada mais longa e ainda mais difícil. [...]

MANDELA, Nelson. **Longa caminhada até a liberdade**. Tradução: Paulo Roberto Maciel Santos. Curitiba: Nossa Cultura, 2012. p. 760, 762-764.

a) Qual é a opinião de Nelson Mandela sobre o *apartheid*?

b) E você, o que pensa sobre o *apartheid*? Justifique sua resposta.

• A atividade proposta nesta página traz uma fonte histórica escrita por Nelson Mandela, líder de extrema importância na defesa do fim do *apartheid*. Primeiro, peça aos alunos que leiam o texto de modo silencioso, individualmente. Em seguida, leia o texto com eles pausadamente em voz alta, ressaltando o uso do pronome em primeira pessoa e anotando na lousa as principais ideias defendidas pelo autor. O item **b** solicita a opinião dos alunos para que possa ser trabalhada sua **capacidade de argumentação**. Nesse procedimento, oriente-os a se apoiarem nos conteúdos estudados e nas fontes históricas analisadas no capítulo. Se julgar pertinente, promova um momento para os alunos compartilharem suas opiniões e seus argumentos com os colegas.

• O item **d** da atividade **2** aborda a **competência específica de História 3**, pois os alunos deverão elaborar hipóteses e opiniões sobre determinado contexto histórico, exercitando a questão do respeito e da diversidade.

• O item **e** aborda a **competência geral 9** ao incentivar os alunos a promover o respeito aos direitos humanos e a exercitar a empatia e a resolução de conflitos no combate a todas as formas de racismo.

• A atividade **2**, ao propor uma situação pedagógica que estimula a defesa dos direitos humanos, promove a formação de cidadãos aptos a colaborar socialmente na construção e no **fortalecimento da sociedade democrática**. Além disso, os alunos poderão desenvolver noções de **trabalho com o método científico da história**, pois vão analisar fontes históricas e formular **reflexões de modo fundamentado**.

2. Observe as fontes históricas a seguir e responda às questões.

Fonte A



THE GRANGER COLLECTION/IMAGEPLUS

Placa instalada em bairro de pessoas brancas na África do Sul. Na placa, com texto em inglês, lê-se: “Qualquer negro que ultrapassar levará tiro”. A palavra *kaffir*, que aparece na placa, era uma maneira pejorativa de denominar as pessoas negras. Fotografia da década de 1950.

Respostas nas orientações ao professor.

- Faça uma descrição da fonte **A**.
- Descreva também a fonte **B**.
- Por que existiam placas como essas na África do Sul, entre as décadas de 1950 e 1970?
- O que você sente ao observar imagens como essas? Explique.
- Em sua opinião, o que podemos fazer para combater as atitudes discriminatórias e racistas do nosso dia a dia?

Fonte B



BETTMANNGETTY IMAGES

Mulher sai de um banheiro para mulheres não brancas na África do Sul. A placa, com texto em inglês, africânder e tswana, apresenta os seguintes dizeres: “Mulheres não europeias”. Fotografia de 1970.

Respostas

2. a) A fonte **A** é a fotografia de uma placa instalada em um bairro de população branca na África do Sul, durante a vigência do *apartheid*. A placa traz a seguinte mensagem: “Qualquer negro que ultrapassar levará tiro”.

b) A fonte **B** também é uma fotografia da época do *apartheid* na África do Sul e retrata

uma mulher negra saindo de um banheiro público. Acima da porta, há uma placa que identifica o banheiro como sendo para “mulheres não europeias”.

c) As placas retratadas nas fotografias são decorrentes do regime do *apartheid* instaurado na África do Sul, que suprimia os direitos dos negros, inclusive sobre sua locomoção e lugares que poderiam frequentar.

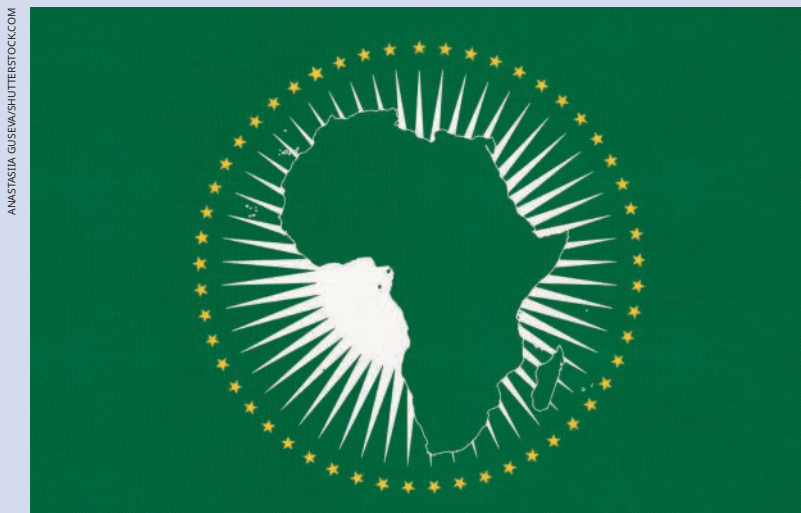
d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos abordem o contexto histórico do *apartheid* e que se posicionem de maneira democrática, respeitando os direitos humanos.

e) Resposta pessoal. Incentive os alunos a levantar possibilidades de ação para evitar e combater atitudes discriminatórias e racistas no cotidiano.

União Africana

Em 1963, durante os processos de consolidação das independências dos países africanos, foi criada a Organização pela Unidade Africana (OUA). Formada por diversos países do continente, essa instituição tinha como objetivos principais a solidariedade regional, a cooperação e a integração entre os países-membros e a eliminação de estruturas coloniais do território africano. Além disso, tinha a função de mediar conflitos étnicos e territoriais decorrentes do processo de colonização.

Em 2002, a Organização pela Unidade Africana foi reestruturada e deu lugar a outra instituição, chamada União Africana (UA). Além dos princípios herdados da organização anterior, a União Africana tem como propostas a integração econômica e a adequação do mercado africano à dinâmica da globalização.



Bandeira da União Africana.

Agora, realize a atividade a seguir.

1. Em grupo, realizem uma pesquisa sobre a União Africana. Procurem descobrir: quais são os países-membros e os países que não fazem parte da UA e por quê; como é sua bandeira e o que ela representa; qual é o papel dessa organização nos dias atuais. Depois, elaborem um texto coletivo com as informações pesquisadas e apresentem-no aos colegas.

Resposta nas **orientações ao professor**.

Resposta

1. Se julgar conveniente, estabeleça um prazo de dois dias para a entrega da pesquisa e oriente os grupos a buscar essas informações em livros, revistas e sites. Peça-lhes que, com o resultado da pesquisa, apresentem um mapa do continente africano

com a localização de cada um dos países-membros. Também comente que, além do texto coletivo, eles podem elaborar cartazes com fotografias e imagens relacionadas à União Africana e apresentá-los ao restante da turma.

- Para auxiliar os alunos na atividade proposta nesta página, leia para eles o texto a seguir.

[...]

A ideia da criação da UA inspira-se na ideologia do pan-africanismo. Segundo Vinentini, sua fundação se insere no contexto da necessidade de uma organização capaz de fazer frente aos desafios potencializados pela situação gerada pelo encerramento do conflito bipolar [...].

Ante este novo contexto, a organização teria sido criada com o intuito de corrigir o legado negativo deixado pela antecessora OUA e recolocar a África no novo cenário que se vislumbrava. Com sede em Abis Abeba (Etiópia), compõem a UA todos os Estados africanos, à exceção do Marrocos. Com a admissão da República Árabe Saaraui Democrática (não reconhecida pela ONU), a organização totaliza 53 membros.

[...]

Com todo o aparato institucional implementado, cabe à União Africana desempenhar um papel de liderança no continente no que diz respeito, sobretudo, à harmonização e racionalização de políticas e programas de intercâmbio de experiências, de fortalecimento e capacidades institucionais. Assim sendo, a Comissão da UA foca especialmente na paz e segurança, desenvolvimento social, questões ligadas à igualdade de gênero e água [...].

HAFFNER, Jacqueline A. H.; VIANA, Genivone Etmy Sequeira. União Africana (U.A.): desafios e oportunidades da integração. *Conjuntura Austral*, v. 4, n. 20, out./nov. 2013. p. 70-72. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/ConjunturaAustral/article/viewFile/38134/27328>. Acesso em: 6 jun. 2022.

• O trabalho com o mapa da atividade 1 permite aos alunos a discussão acerca das dinâmicas do colonialismo no continente asiático durante os séculos XIX e XX, caracterizando as lógicas de resistência dos povos locais no período frente às ações internacionais, dialogando com a habilidade **EF09HI14**. Além disso, a atividade permite aos alunos que conheçam e avaliem os processos de descolonização do continente asiático, contemplando a habilidade **EF09HI31**.

• A atividade de análise de mapa proposta nesta página possibilita valorizar as práticas de leitura, análise e interpretação de diferentes representações cartográficas. Oriente os alunos a ler o título e a legenda do mapa, prestando atenção às cores de cada país. Explique que as cores representam o período em que determinado país asiático se tornou independente. Se julgar pertinente, faça um quadro na lousa com a ajuda dos alunos com os nomes dos países referentes a cada período indicado na legenda. Isso pode ajudá-los a interpretar esse recurso cartográfico. Para a realização do item **c**, será necessário retomar os conteúdos estudados no capítulo.



Ao mesmo tempo...

na Ásia

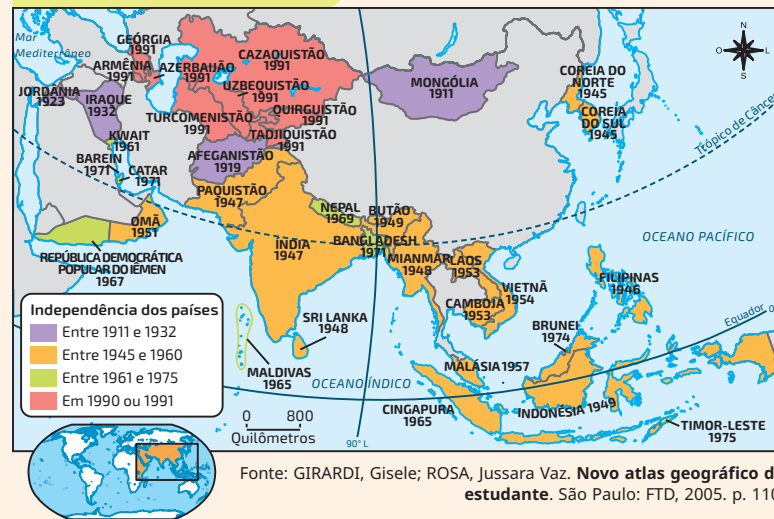
No período em que as novas nações africanas consolidavam sua independência política, muitos países da Ásia também estavam se tornando independentes. Durante a Segunda Guerra Mundial, o imperialismo japonês havia estabelecido zonas de ocupação em várias regiões asiáticas.

O domínio japonês nessas regiões incentivou o surgimento de grupos nacionalistas “nativos”, que colaboraram com os Aliados para expulsar os japoneses de seus territórios. Com o fim da guerra, esses grupos nacionalistas asiáticos passaram a resistir e a lutar contra as antigas potências europeias pela sua independência.

Os Estados Unidos e a União Soviética fomentaram movimentos de independência na Ásia por meio de apoio financeiro, logístico e militar, procurando atrair os novos países independentes para suas respectivas áreas de influência.

Observe o mapa a seguir.

Independências na Ásia



1. Analise o mapa e responda às questões.

- Cite o nome de dois países asiáticos que conquistaram sua independência entre 1911 e 1932. **Resposta: Iraque, Afeganistão, Jordânia e Mongólia.**
- Em que ano a Índia conquistou sua independência? **Resposta: A Índia conquistou sua independência no ano de 1947.**
- Por que a maioria dos países asiáticos conquistou sua independência a partir de 1945? **Resposta: Muitos países se tornaram independentes após 1945, ao final da Segunda Guerra Mundial. Potências coloniais como a França e a Inglaterra, apesar de saírem vitoriosas da guerra, ficaram enfraquecidas e, com isso, os movimentos de independência nas colônias ganharam forças a partir de então.**

A resistência na Índia britânica

Na Índia britânica, havia dois grupos que lutavam pelo fim do domínio inglês. Um deles, liderado pelo Partido do Congresso, reunia as camadas médias da sociedade indiana, formada por professores, advogados e jornalistas, principalmente de religião hindu. De outro lado, havia um grande número de muçulmanos formando a Liga Muçulmana, que defendia a separação da Índia britânica em dois países: a Índia, de maioria hindu, e o Paquistão, destinado aos muçulmanos.

Leia o texto a seguir.

[...]

A aspiração à independência transbordou os círculos nacionalistas, para se tornar um fenômeno de massa. Na Índia, todas as camadas da população apoiaram o Partido do Congresso; no Vietnã, elas apoiaram Ho Chi Minh e seus companheiros; na Indonésia, elas apoiaram Sukarno. Não havia mais como evitar o confronto entre as colônias e as potências coloniais europeias. [...]

SERRANO, Carlos; MUNANGA, Kabengele. **A revolta dos colonizados**: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia. São Paulo: Atual, 1995. p. 11. (História Geral em documentos).

A independência da Índia britânica foi oficializada em agosto de 1947, após uma série de negociações entre ingleses e indianos. A divisão foi feita e dois novos países independentes foram criados: a Índia e o Paquistão, dividido em Paquistão Ocidental e Paquistão Oriental.

Mahatma Gandhi e a resistência pacífica

Mahatma Gandhi liderou a resistência pacífica por meio da **desobediência civil**, tornando a Índia ingovernável para os ingleses. Essa tática consistia em boicotar tudo que fosse inglês: das mercadorias às escolas e universidades, além de tribunais e Assembleias Legislativas. Caso fossem reprimidos, os manifestantes não deveriam reagir ou resistir às prisões.

Apesar de recorrer à violência e prender vários líderes, os britânicos não conseguiram conter o movimento pela independência. Gandhi desejava que a Índia permanecesse unida após a independência, incentivando a tolerância entre as diversas religiões do país. Por causa dessa proposta de união, ele foi assassinado por um radical hindu, em 1948.



BRIDGEMAN IMAGES/FOOTARENA

↑ Mahatma Gandhi, 1940.

- O tema abordado no boxe favorece aos alunos a reflexão sobre o protagonismo de Mahatma Gandhi quanto à construção e difusão de conhecimentos relacionados à **cultura da paz** na resistência da Índia em seu processo de independência. Conduza a conversa de maneira que os alunos possam reconhecer e valorizar o movimento da não violência protagonizado por Gandhi, discutindo como essa ideologia teve ecos em outros lugares do mundo no mesmo período. Isso possibilita o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**.

• Esta seção aborda o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao apresentar aos alunos diversos artistas africanos e suas produções. Promova uma reflexão com eles sobre a importância de a arte africana buscar criar uma identidade própria no contexto da pós-independência. Converse sobre a riqueza e multiplicidade cultural existente na África e como a criação de uma identificação cultural com seus artistas reforça os laços de solidariedade entre as nações africanas. Cuide para que não sejam promovidos estereótipos tanto sobre a arte quanto sobre o continente. Privilegie um diálogo com foco na compreensão, na empatia e no acolhimento da diversidade, contemplando a **competência geral 9**.

• Para complementar a seção, forneça uma breve sinopse do filme dirigido por Ousmane Sembène aos alunos. No enredo, Diouana é uma jovem do Senegal que passa a refletir sobre a discrepância de sua vida na África e na Europa após se mudar para a Riviera Francesa. Contratada para trabalhar como babá, Diouana é confinada por um casal em um pequeno apartamento de frente para o mar, onde passa a ser tratada como escravizada doméstica, obrigada a fazer todo tipo de serviço, sem receber salário.

• Ouça o *podcast* a seguir para aprofundar seus conhecimentos sobre a presença da música africana no Brasil: Rádio UFRJ. **Podcast Música diversidade**, do Laboratório de Etnomusicologia da Escola de Música da UFRJ. Episódio: A presença africana na música do Pará.

Hora do tema

A arte africana pós-independências

O continente africano é formado por uma grande diversidade de povos e línguas. Isso se reflete nas manifestações artísticas, que são muito variadas. Por isso, quando os países africanos conquistaram suas independências, muitos de seus artistas procuraram criar uma identidade cultural que unisse os povos do continente e que fortalecesse a resistência e o sentimento anti-imperialista.

O cinema

Após o período de independências, as produções cinematográficas africanas procuravam combater os **estereótipos** reproduzidos pelo cinema ocidental, que geralmente retratava os povos africanos de maneira preconceituosa e racista. Assim, muitos cineastas africanos procuraram debater a realidade social, econômica e política do período pós-colonial, e o preconceito contra o negro.

Esse é o caso do cineasta e escritor senegalês Ousmane Sembène. Também conhecido como “pai do cinema africano”, Sembène tinha clareza da importância da arte como meio de denunciar os problemas sociais de seu país. Os temas de seus filmes giram em torno da história do colonialismo na África, críticas sociais e exaltação da força das mulheres africanas.

FILM DOMREVELS ACTUALITÉS FRANÇAISES/ALBUM/PHOTOREVIA



Estereótipo: ideia preconceituosa sobre alguém com base em generalizações.

◀ Cena do filme **La noire de... (A garota negra)**, de Ousmane Sembène, 1966. A personagem principal é interpretada pela atriz senegalesa Mbissine Thérèse Diop.

A literatura

O contato com a cultura imposta pelos colonizadores influenciou as produções literárias africanas, principalmente no que diz respeito ao idioma. Por exemplo, o nigeriano Chinua Achebe escreveu vários livros em inglês; o marfinense Ahmadou Kourouma produziu livros em francês. Nessas obras, geralmente são abordados temas ligados ao anti-imperialismo, são feitas críticas aos regimes ditatoriais implantados em muitos países depois da independência, além de denúncias de violência dos europeus contra a população desses países.

Além disso, a nigeriana Flora Nwapa e a sul-africana Bessie Head escreveram sobre a submissão da mulher em algumas sociedades africanas e reivindicaram maior participação feminina na economia e na política.



Flora Nwapa, 1973.

As artes plásticas

A fim de resgatar as antigas tradições africanas, as obras de arte produzidas logo após a independência eram inspiradas em narrativas épicas e mitológicas.

À identidade própria das pinturas e esculturas criadas nesse período também se soma certa influência da arte ocidental. Nessa época, foram criadas escolas de arte em alguns países do continente africano, o que facilitou o contato entre artistas de diferentes nacionalidades e favoreceu a troca de experiências entre eles. Um dos estilos criados nessa época foi o tingatinga, do artista tanzania-Edward Saidi Tingatinga.



Artista produzindo pintura em estilo tingatinga. Zanzibar, Tanzânia, 2005.

Agora, responda às questões a seguir.

1. De que maneiras a arte africana pós-independências manifestou o sentimento anti-imperialista no continente? Cite exemplos.
2. Você já ouviu falar ou conhece o trabalho de algum dos artistas citados nessas páginas? Comente com os colegas.

Respostas nas **orientações ao professor**.

223

Respostas

1. Os artistas procuraram criar um sentimento de identidade cultural entre os povos africanos, debatendo temas, como o racismo e a realidade social por meio do cinema, teatro e literatura.
2. Resposta pessoal. Caso os alunos não conheçam esses artistas, faça com eles uma pesquisa sobre o estilo tingatinga de pintura. Depois, peça a eles que produzam ilustrações baseadas nesse estilo. Encerrada a atividade, verifique a possibilidade de expor os trabalhos em um mural da escola.

BNCC

- Converse com os alunos sobre as diversas manifestações artísticas abordadas na seção, propiciando o entendimento e a valorização da arte africana e a diversidade cultural. Dessa maneira, essa abordagem favorece uma articulação com a **competência geral 3**.

- Para ampliar o assunto da literatura africana, sugira aos alunos que acessem os *sites* a seguir.

- PARA CONHECER a literatura africana. **Carta Capital**, 6 mar. 2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/artigo/para-conhecer-a-literatura-africana/>. Acesso em: 6. jun. 2022.

- 10 OBRAS fundamentais da literatura africana de língua portuguesa. **Portal Geledés**, 2 dez. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/10-obras-fundamentais-da-literatura-africana-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 6. jun. 2022.

- Comente com os alunos que o continente africano apresenta grande variedade musical. Estilos e ritmos da África deram origem e influenciaram diversos outros ritmos musicais em todo o mundo. Os músicos africanos também receberam influência de gêneros musicais de outras regiões do mundo para compor suas músicas. O músico senegalês Baaba Maal, por exemplo, iniciou sua carreira compondo em *pulaar*, a língua de seus antepassados. Porém, em outros trabalhos, ele misturou à sua música diversos gêneros, como a salsa cubana e ritmos jamaicanos.

• As atividades de **1 a 5** podem ser utilizadas para **avaliar** o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos abordados ao longo do capítulo. Caso a turma apresente dificuldades, realize uma revisão de conteúdo com base nas dúvidas apresentadas.

• A atividade **6** propicia o trabalho com a **leitura inferencial**, visto que os alunos poderão extrapolar o conteúdo do texto e propor as próprias reflexões realizando no item **c** uma produção textual sobre o tema.

Respostas

3. Os soviéticos apoiaram as nações africanas antes, durante e depois das emancipações. Antes, o apoio se deu por meio da formação dos estudantes e intelectuais do movimento pan-africanista e por meio do auxílio às organizações africanas anti-imperialistas. Durante os processos de emancipações, o principal apoio se deu por vias diplomáticas, por meio da atuação do governo soviético na ONU. Depois, este prestou apoio às nações africanas recém-emancipadas com a assinatura de contratos ligados, principalmente, à pesquisa e ao ensino universitário.

4. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, as nações imperialistas voltaram seus esforços para a reconstrução de sua economia e de suas cidades, não tendo condições de enfrentar os movimentos de caráter nacionalista e emancipatório na África e na Ásia.

5. Mahatma Gandhi se tornou um símbolo de resistência indiana contra a colonização britânica após liderar um movimento pacífico de desobediência civil. A tática proposta por Gandhi consistia em boicotar tudo que fosse de origem britânica, das mercadorias às escolas e universidades, além de tribunais e Assembleias Legislativas. Caso fossem reprimidos, os manifestantes não deveriam reagir ou resistir às prisões.

Atividades

1. Resposta: Uma visão eurocêntrica é uma interpretação histórica construída a partir do ponto de vista europeu, ou seja, desconsiderando a perspectiva das demais civilizações.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Explique o que significa ter uma interpretação eurocêntrica da História.
2. Cite dois movimentos nacionalistas africanos e explique os objetivos de cada um deles. 2. Resposta: Pan-africanismo e pan-arabismo. Eles foram movimentos que colaboraram para os processos de independência na África.*
3. Escreva um pequeno texto sobre o apoio soviético aos processos de emancipação das nações africanas.
4. Qual é a relação entre o fim da Segunda Guerra Mundial e os processos de emancipação da África e da Ásia?
5. Qual foi o papel desempenhado por Mahatma Gandhi no movimento de resistência indiano? Respostas das questões 3 a 5 nas orientações ao professor.
6. Leia o texto a seguir e responda às questões.

Na concepção de Aimé Césaire, negritude é simplesmente o ato de assumir ser negro e ser consciente de uma identidade, história e cultura específica. Césaire definiu a negritude em três aspectos: identidade, fidelidade e solidariedade. A identidade consiste em ter orgulho da condição racial, expressando-se, por exemplo, na atitude de proferir com altivez: sou negro! A fidelidade é a relação de vínculo indelével com a terra-mãe, com a herança ancestral africana. A solidariedade é o sentimento que une, involuntariamente, todos os “irmãos de cor” do mundo; é o sentimento de solidariedade e de preservação de uma identidade comum.

[...]



Aimé Césaire, 1947.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. *Mediações*, Londrina, v. 10, n. 1, jan./jun. 2005. p. 6. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/viewFile/2137/2707>. Acesso em: 24 mar. 2022.

224 *Os pan-africanistas defendiam a autonomia e a unidade do continente africano. O pan-arabismo teve maior influência no Norte da África, entre os países de tradição árabe-muçulmana.

- a)** Quem foi Aimé Césaire? **Resposta: Aimé Césaire foi um escritor negro originário da Martinica e um dos fundadores do jornal L'Étudiant noir (O Estudante negro).**
- b)** Como Césaire define a negritude?
- c)** Reflita sobre as explicações que Césaire deu para os três aspectos da negritude: identidade, fidelidade e solidariedade. Depois, escreva um pequeno texto com sua opinião a respeito dessas explicações.

Respostas nas orientações ao professor.

- 7.** Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...] **6. b) Resposta: Césaire define a negritude como ato de assumir ser negro e ser consciente de uma identidade, história e cultura específica.**

Convencida de que todos os povos têm o direito inalienável à liberdade absoluta, ao exercício de sua soberania e à integridade de seu território nacional, Proclama solenemente a necessidade de pôr fim rápido e incondicional ao colonialismo em todas as suas formas e manifestações;

Declara que:

1. A sujeição dos povos a uma subjugação, dominação e exploração constitui uma negação dos direitos humanos fundamentais, é contrária à Carta das Nações Unidas e compromete a causa da paz e da cooperação mundial;

2. Todos os povos têm o direito de livre determinação; em virtude desse direito, determinam livremente sua condição política e perseguem livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

[...]

7. Todos os estados devem observar fiel e estreitamente as disposições da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal de Direitos Humanos e da presente declaração sobre a base da igualdade, da não intervenção nos assuntos internos dos demais Estados e do respeito aos direitos soberanos de todos os povos e de sua integridade territorial.

[...]

ONU. Declaração sobre a Concessão da Independência aos Países e Povos Coloniais, 14 de dezembro de 1960. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sjp/onu/spovos/dec60.htm>. Acesso em: 24 mar. 2022.

- a)** Em qual contexto a ONU aprovou essa declaração?
- b)** Cite o nome de alguns países que se abstiveram da votação dessa declaração e cite uma característica em comum entre eles. **Respostas nas orientações ao professor.**
- c)** No capítulo 6, estudamos a criação da ONU após o fim da Segunda Guerra Mundial. Levando em consideração alguns dos objetivos dessa organização, como convivência pacífica entre os povos, resolução de conflitos por meio da diplomacia e respeito aos direitos humanos, reflita sobre a Guerra do Vietnã (capítulo 7) e o contexto de emancipação das nações africanas e asiáticas (capítulo 8). Depois, converse com os colegas sobre as contradições entre os objetivos da ONU e a prática de alguns de seus países-membros no período pós-guerra.

7. a) Resposta: Essa declaração foi aprovada após uma proposta que o líder soviético Nikita Krushev fez à ONU para que todas as nações imperialistas emancipassem suas colônias.

225

- Se julgar pertinente, na condução da atividade 7, utilize a metodologia ativa **debate**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**. O propósito é colocar em prática a **capacidade argumentativa oral** dos alunos, incentivando a elaboração do pensamento de forma respeitosa, assim como a importância da escuta empática sobre a **cultura de paz**. Essa atividade desenvolve nos alunos a capacidade de analisar pontos de vista distintos, bem como de receber e elaborar informações e leituras trazidas por seus colegas.

Respostas

6. c) Resposta pessoal. Essa é uma boa oportunidade para verificar a capacidade dos alunos em expressar **empatia histórica**.

7. b) Alguns países que se abstiveram foram Estados Unidos, França, Bélgica, Inglaterra, Espanha e Portugal. Uma característica que têm em comum é o fato de, no momento da votação da declaração (1960), serem nações imperialistas.

c) Se necessário, retome com os alunos os conteúdos mencionados dos capítulos 6 e 7. Em seguida, faça a mediação da conversa entre eles, verificando se conseguem perceber a contradição entre os objetivos da ONU e as práticas imperialistas de alguns de seus países-membros, como Estados Unidos, França, Bélgica, Inglaterra, Espanha e Portugal.

• A atividade proposta nesta página retoma os temas sobre as resistências dos países do continente africano, promovendo assim o desenvolvimento da habilidade EF09HI31.

• Oriente os alunos na análise de fontes históricas proposta na atividade 8. Para isso, antes da resolução das questões, faça um quadro na lousa com duas colunas: **Fonte A** e **Fonte B**. Em seguida, faça a leitura com os alunos do texto e da manchete do jornal e peça a eles que identifiquem oralmente as informações que podemos extrair de cada fonte. Anote na lousa as respostas que os alunos fornecerem em forma de tópicos. Releia com eles os dados do quadro que vocês fizerem para depois responder às perguntas da página. Essa proposta visa levar os alunos a fazer uma leitura e interpretação inicial das fontes e pode auxiliar aqueles que apresentarem maiores dificuldades.

Resposta

8. b) O governo português mudou o *status* de Cabo Verde e Guiné-Bissau de colônia para província ultramarina na década de 1950. Além disso, os portugueses não aceitaram conceder a independência desses países por vias diplomáticas. Diante dessa situação, a resistência dos africanos se deu pela criação do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), que organizou a luta de resistência e conquistou a emancipação.

8. Leia o texto a seguir, observe a imagem e responda às questões.

Fonte A

[...] a luta dos povos contra a colonização portuguesa encontrou resistências. Ao analisar as lutas nas décadas de 50 a 70, observa-se que elas têm várias causas, como o direito à terra, expropriada pelo colonizador; a luta contra o trabalho forçado, as reivindicações por melhores condições de trabalho e de salário; as reivindicações democráticas e contra as arbitrariedades, contra a violência, a discriminação e a luta pela independência nacional.

Nesse processo de lutas, observamos o uso sistemático da violência por parte do estado colonial. Muitas manifestações não reivindicavam a independência, mas melhores condições de trabalho e foram reprimidas. O estado colonial português praticamente impunha obstáculos às lutas no marco da legalidade, a repressão aumentava contra os movimentos reivindicatórios e empurrava em muitos casos, os ativistas e o movimento para a clandestinidade.

[...] A luta armada passou a ser utilizada mais sistematicamente pelos movimentos de libertação e no início da década de sessenta levou à eclosão da guerra colonial, destacando-se Guiné-Bissau como o primeiro país a conquistar sua independência, depois de uma guerra contra Portugal.

GUILLEN, Antonio Ricardo Martins. **A descolonização da África e o luso-tropicalismo**: Repercussões no Brasil e em Portugal. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. p. 31-32. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/AntonioRicardo_Guilen.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.


8. a) Resposta: O direito à terra expropriada pelo colonizador; a luta contra o trabalho forçado, as reivindicações por melhores condições de trabalho e de salário; as reivindicações democráticas e contra as arbitrariedades, contra a violência, a discriminação e a luta pela independência nacional.

Fonte B



Jornal Diário de Lisboa, 1974.

- a) Quais causas o autor da fonte A aponta para a formação dos movimentos de luta contra a colonização portuguesa entre as décadas de 1950 e 1970?
- b) No caso de Cabo Verde e Guiné-Bissau, como o governo português tentou controlar os movimentos nacionalistas? Como os cabo-verdenses e os guineenses resistiram à essas tentativas? **Resposta nas orientações ao professor.**
- c) A fonte B é uma notícia sobre a independência de Guiné, Angola e Moçambique. Por que o presidente de Portugal teve que aceitar a independência desses países? **Resposta: Porque Portugal perdeu a guerra colonial contra esses países, tendo que aceitar sua independência.**

 9. Neste capítulo, estudamos os processos de independência em diversos países africanos. No entanto, você já parou para pensar na situação desses países na atualidade? Faça com os colegas do seu grupo uma pesquisa sobre a África nos dias de hoje. Veja o roteiro.

- a) Escolham dois países africanos da atualidade.
- b) Pesquisem em livros, jornais, revistas e na internet como é a situação política desses países.
- c) Verifiquem a produção cultural e as principais atividades econômicas desenvolvidas nessas regiões.
- d) Procurem descobrir também quais são as relações políticas, econômicas e culturais estabelecidas atualmente entre esses países e o Brasil.
- e) Por fim, produzam um texto coletivo e um cartaz com as informações obtidas na pesquisa. Procurem inserir imagens e textos. Por fim, em sala de aula, comparem os resultados obtidos com os dos outros grupos e façam uma exposição dos cartazes. **Sugestões de condução nas orientações ao professor.**

Organizando o aprendizado

Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, em duplas, analise os tópicos a seguir e converse sobre eles com o seu colega.

- A conjuntura internacional após a Segunda Guerra Mundial e a luta dos povos nativos da África desencadearam o processo de independência dos países africanos.
- A pressão e a resistência dos povos africanos foram fundamentais nos processos de independência.
- As novas elites africanas formadas em alguns dos países independentes adotaram o modelo de exploração econômica implantado pelos europeus, mantendo grande parte da população na pobreza.
- As expressões artísticas do continente africano pós-independência eram muito variadas, mas de modo geral buscavam estimular o sentimento anti-imperialista, além da criação de identidades culturais africanas.

Você e a sua dupla tiveram alguma dúvida ao discutir os tópicos? Conte ao restante da turma como foi a atividade e compartilhe suas dúvidas, realizando um debate para finalizar o estudo do capítulo.

227

- A atividade 9 possibilita desenvolver com os alunos seu **pensamento computacional**, ao apresentar uma proposta de pesquisa em etapas bem definidas e depois incentivar a proposição de uma síntese em forma de texto coletivo, cartaz e exposição. Essa proposta visa relacionar os conteúdos estudados no capítulo com a atualidade do continente africano. Oriente-os a escolher um dos países africanos sobre o qual tenham curiosidade de conhecer mais informações. Eles podem dividir a tarefa de pesquisa entre os membros do grupo. Apresente-lhes os subtemas a seguir como sugestão.

- > Situação econômica.
- > Produção cultural.
- > Governo na atualidade.
- > Situação da população (índices relacionados à qualidade de vida, por exemplo).
- > Relações internacionais, inclusive com o Brasil.

- Na seção **Organizando o aprendizado**, o ideal é a dinâmica ser desenvolvida em duplas por meio da metodologia ativa **pensar, conversar e partilhar**. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

- Ao orientar as atividades propostas nesta seção, converse com os alunos sobre o contexto histórico do pós Segunda Guerra Mundial, evidenciando a emergência dos blocos capitalista e socialista, bem como os interesses próprios no apoio à independên-

cia dos países africanos. Aproveite o momento para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre a relação entre os processos de independência dos países africanos e a Guerra Fria. Caso eles apresentem dificuldades, retome alguns países que mantiveram o modelo de governo de suas antigas metrópoles, de modo a ressaltar a influência de aspectos do

colonialismo mesmo após sua emancipação. Peça aos alunos que comentem essa dinâmica e por que grande parte da população permaneceu na pobreza. Além disso, aborde a importância da criação de uma identidade artística africana tanto no campo do cinema como na literatura e nas artes plásticas.

Objetivos do capítulo

- Estudar o contexto político brasileiro após a Segunda Guerra Mundial.
- Compreender os fatores que possibilitaram a volta de Getúlio Vargas ao poder.
- Conhecer os principais aspectos dos governos democráticos brasileiros entre os anos de 1954 e 1964.
- Estudar elementos da arte brasileira na década de 1950.
- Compreender o momento histórico brasileiro em que ocorreu o golpe civil-militar de 1964.

Justificativas

Os conteúdos deste capítulo abordam a habilidade **EF09HI17**, uma vez que os alunos poderão compreender o contexto brasileiro após 1946, abrangendo o panorama socioeconômico, assim como o cultural e político dessa época. Ao analisar as transformações ocasionadas pelo desenvolvimentismo do governo Kubitschek, incluindo o trabalho com as desigualdades sociais e regionais, a habilidade **EF09HI18** é trabalhada. As temáticas relacionadas ao contexto político-social, que culminou no golpe de 1964, propiciam o aprimoramento da habilidade **EF09HI19**.

• As fontes históricas apresentadas nestas páginas estão relacionadas aos contextos históricos dos governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek. Incentive os alunos a perceber elementos relacionados às noções de “progresso” e de “desenvolvimento da nação”. A análise das fontes permite a eles que utilizem seus conhecimentos prévios sobre o assunto enquanto o conteúdo do capítulo é trabalhado. Caso julgue pertinente, faça com eles uma visita à biblioteca para que possam realizar a atividade **3**.



CAPÍTULO

9

O pós-guerra no Brasil

ARQUIVO O CRUZEIRO/EMDA PRESS



A.

Candangos trabalhando na construção de Brasília (DF), 1960.

228

Depois da Segunda Guerra Mundial, o regime ditatorial do Estado Novo tornou-se insustentável. Com a deposição de Getúlio Vargas, o país iniciou um processo de democratização. Nesse contexto, o próprio Vargas retornou ao poder em 1951 por meio de eleições diretas. Neste capítulo, vamos estudar os principais aspectos que marcaram os governos democráticos brasileiros do período do pós-guerra.

REPRODUÇÃO/ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RJ



B. Propaganda da Petrobras, 1953.



C. Anúncio publicitário na revista O Cruzeiro, 1959.

REPRODUÇÃO/ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, RJ

• Durante as atividades desta página, analise a fotografia **A** com os alunos, a qual destaca trabalhadores atuando na construção de Brasília. Peça a eles que atentem para o local retratado e a legenda, que apresenta o termo **candango**, utilizado para se referir às pessoas que se deslocaram de várias regiões do Brasil para trabalhar na construção da nova capital do país. Com relação à fonte **B**, convide-os a descrever a fotografia mostrada, identificando Getúlio Vargas e relacionando-o aos dizeres do cartaz. Aproveite para retomar as semelhanças com as propagandas nacionalistas durante o Estado Novo. E, por fim, ao abordar a fonte **C**, destaque a ideia de desenvolvimento representada na imagem, que registra um cenário de automóveis novos, com duas mulheres vestidas em um padrão de moda considerado moderno para o período. Discuta com a turma as noções de “progresso” e de “desenvolvimento” atreladas a um ideal nacionalista.

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos citem seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo. Auxilie-os na percepção de que os candangos eram migrantes de várias regiões do Brasil que trabalharam na construção de Brasília em diversas frentes como operários, serventes, apontadores etc. Os candangos foram importantes porque foi por meio do trabalho dessas pessoas que o projeto da capital do país foi realizado.
2. Espera-se que os alunos apontem os ideais de progresso, desenvolvimento e modernização do Brasil retratados nas imagens **B** e **C**.
3. Os alunos devem transcrever as definições, ressaltando a participação dos cidadãos e o exercício da soberania pelo povo.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

1. A imagem **A** mostra alguns candangos. Você sabe que funções essas pessoas exerciam? Qual foi a importância delas para a história brasileira? Converse com os colegas.
2. Qual é a mensagem que as imagens **B** e **C** pretendem transmitir sobre o Brasil? Discuta algumas hipóteses com os colegas.
3. O pós-guerra foi marcado pelo restabelecimento da **democracia** no Brasil. Procure essa palavra no dicionário e anote seu significado no caderno para retomar este conceito.

• Se julgar conveniente, apresente aos alunos o texto a seguir, que aborda a situação no Brasil com o término da Segunda Guerra Mundial.

[...]

O fim da Segunda Guerra Mundial abriu novo período na história do Brasil e da América Latina. Com a vitória dos Aliados, a ideia de democratização adquirira novos conteúdos e solicitava novas formas jurídico-políticas, que a Constituinte de 1945 iria discutir [...].

Nos anos de 1940, o surgimento de novas elites e o despertar de amplos setores das classes médias mobilizadas pela guerra levaram o país a procurar acertar o passo com a “modernização” do mundo, na tentativa de superar o seu “atraso”, como fora diagnosticado nos anos 1930. Ou seja, ajustar-se às inovações tecnológicas, econômicas, institucionais e culturais da nova ordem mundial. De “país atrasado” a “país subdesenvolvido” [...], assistiu-se uma mudança de mentalidade. Ou, dentro do jargão da época, a “uma tomada de consciência da realidade nacional”. [...]

As elites brasileiras haviam constatado, durante a Segunda Guerra, seu despreparo tecnológico e industrial. E também cultural, até porque sua rede universitária foi criada recentemente, e a formação militar permanecera tacanha. “Cultura” era, até então, assunto para a hora da sobremesa das oligarquias nativas, bacharelescas, diletantes e viajoras. Urgia agora criar novos quadros científico-intelectuais, uma nova elite para ultrapassar o atraso alarmante do país “arcaico”.

No Brasil, como em toda América Latina, repercutiu a reorganização mundial nascida da Segunda Guerra. O país sofreu mudanças, em vários níveis, que tiveram rebatimentos e repercussões profundas ao longo de toda sua história



O fim do Estado Novo

Na metade do século XX, o Brasil passava por um rápido crescimento urbano e industrial. Difundiam-se os meios de comunicação de massa – destacando-se o rádio – e cada vez mais pessoas adotavam o estilo de vida estadunidense, que estabelecia novos padrões de comportamento e consumo.

O país havia participado ativamente no combate às forças nazifascistas na Europa. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a vitória dos Aliados, o regime ditatorial do Estado Novo entrou em um impasse e tornou-se insustentável.

Leia o texto.

[...]

A situação era contraditória: enquanto tropas brasileiras lutavam contra o totalitarismo na Europa, aqui o regime era ditatorial. Contudo, desde fins de 1943 diferentes setores da sociedade começaram a manifestar-se crescentemente pela instalação da democracia no Brasil. Mesmo aqueles que antes apoiaram a instalação da ditadura – como os militares, a burguesia e os setores médios urbanos – por temerem o avanço do comunismo, não mais viam neste uma ameaça séria e, portanto, o regime totalitário perdia sua razão de ser. Tal quadro e mais a derrota final do nazifascismo fizeram com que Vargas, percebendo que o regime que comandava tinha seus dias contados, tratasse de liderar a transição para a democracia, em uma tentativa de manter o controle sobre a situação política. [...]

DANTAS FILHO, José; DORATIOTO, Francisco Fernando Monteoliva. **De Getúlio a Getúlio**: o Brasil de Dutra a Vargas, 1945 a 1954. São Paulo: Atual, 1991. p. 4. (História em Documentos).



◀ Manifestação de oposição a Getúlio Vargas na cidade de São Paulo (SP), 1945.

230

futura. A guerra redesenhara o mapa-múndi, e agora as elites educadas e politizadas viam-se na contingência de redescobrir seu lugar na ordem das coisas.

[...]

LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil**: uma interpretação. São Paulo: Senac, 2008. p. 727-729.

O processo de abertura política

De acordo com a Constituição outorgada em 1937, o mandato de Getúlio Vargas deveria encerrar em 1945. Por isso, no final de 1944, políticos liberais opositores ao governo Vargas começaram a se articular. Vargas antecipou-se e decretou um novo **Código Eleitoral**. De acordo com esse código, as eleições para presidente, bem como para a **Assembleia Constituinte**, seriam feitas em dezembro de 1945.

Foi permitida, então, a reorganização dos partidos políticos. A oposição liberal, formada pelas oligarquias estaduais, criou a União Democrática Nacional (UDN). Para representar os grupos ligados ideologicamente ao governo de Getúlio Vargas, ele próprio orientou a criação do Partido Social Democrático (PSD) e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O Partido Comunista Brasileiro (PCB) retornou à legalidade apoiando a permanência de Getúlio no poder até a aprovação da nova Constituição.

O afastamento de Vargas

A propaganda do Estado Novo influenciava fortemente as camadas populares e estimulava o **queremismo**, movimento em favor da permanência do presidente Vargas no poder, cuja palavra de ordem era “queremos Getúlio”.

O apoio do governo ao queremismo gerava apreensão, principalmente entre os políticos liberais e a elite militar, quanto às pretensões de Vargas de permanecer no poder. Além disso, a pressão do governo estadunidense pela redemocratização e suas críticas ao governo varguista estimularam esses setores civis e militares a conspirar pela deposição de Vargas. Assim, em novembro de 1945, os líderes do Exército brasileiro cercaram o palácio do governo, obrigando Vargas a renunciar. Era o fim do Estado Novo.



Comício queremista na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 1945.

ARQUIVOFOLHAPRESS

- Caso queira aprofundar seus conhecimentos sobre o movimento do queremismo, acesse os sites indicados.

- > MOVIMENTO Queremista – FGV/CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-queremista>.

Acesso em: 27 maio 2022.

- > QUELER, Jefferson José. Os sentidos do queremismo: disputas políticas em torno do conceito na redemocratização de 1945. **História**, São Paulo, v. 35, ed. 104, p. 1-21, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/his/v35/0101-9074-his-35-00104.pdf>. Acesso em: 27 maio 2022.

- O texto a seguir trata de algumas das determinações da Constituição de 1946. Leia-o para os alunos.

[...]

A nova Constituição determinou a independência dos três poderes, Executivo, Legislativo e Judiciário, a eleição direta para presidente da República com mandato de cinco anos sem direito a reeleição, e a eleição direta para governadores dos estados, mas não para prefeitos do Distrito Federal nem das capitais e estâncias balneárias. Restabeleceu o federalismo e a liberdade de imprensa, mas limitou a liberdade sindical e de greve. Eliminou as últimas restrições ao voto feminino, negando porém o direito de voto aos analfabetos e praças de pré.

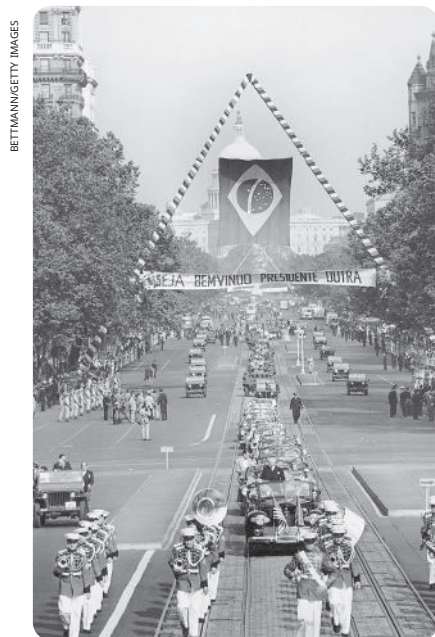
[...]

A CONSTITUIÇÃO de 1946. **Atlas histórico do Brasil – FGV/CPDOC.** Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/governo-dutra-1946-1951/mapas/quem-e-quem-na-constituente-de-1946>. Acesso em: 20 jun. 2022.

O governo Dutra

Em dezembro de 1945, foram realizadas eleições presidenciais e, com o apoio eleitoral de Vargas, o general Dutra foi eleito.

A política econômica do governo Dutra teve duas fases. Na primeira, de 1946 a 1947, foi adotado o modelo liberal, com abertura para o capital estrangeiro e redução das tarifas alfandegárias, que provocaram aumento das importações. Por causa das dificuldades financeiras e da estagnação da indústria nacional, uma nova política econômica foi adotada a partir de 1947. Ela restringiu as importações e ocasionou um pequeno aumento da produção industrial brasileira voltada ao mercado interno. No entanto, essas medidas não foram suficientes para controlar a inflação e melhorar as condições de vida das camadas populares.



Na política externa, o governo Dutra foi marcado pelo fortalecimento dos laços políticos com os Estados Unidos. Muitas diretrizes desse alinhamento foram estabelecidas durante a **Conferência Interamericana**, ocorrida na cidade de Petrópolis (RJ), em 1947. Nessa conferência, o representante estadunidense e secretário de Estado George Marshall entrou em acordo com o governo brasileiro quanto à política anticomunista. Assim, o Brasil passou a apoiar os Estados Unidos na Guerra Fria e rompeu relações diplomáticas com a União Soviética. Além disso, o PCB foi novamente colocado na ilegalidade e os parlamentares comunistas tiveram seus mandatos cassados.

◀ Parada militar realizada em Washington, D.C., por ocasião da visita do presidente Dutra aos Estados Unidos, 1950.

A Constituição de 1946

Durante o governo Dutra, foi promulgada uma nova Constituição que restabeleceu o processo democrático eleitoral ao determinar o voto direto e secreto para os brasileiros de ambos os sexos. Essa Constituição manteve o corporativismo sindical e autoritário do Estado Novo, como a restrição ao direito de greve, conservou o presidencialismo, mas deu maior poder ao Congresso Nacional. Além disso, a Constituição de 1946 manteve a legislação trabalhista do governo Vargas e assegurou as liberdades de culto e imprensa.



A volta de Getúlio Vargas à presidência

Em 1950, Getúlio Vargas candidatou-se à presidência da República nas eleições diretas. Sua campanha garantiu a vitória eleitoral e ele tomou posse em 1951.

Durante seu governo, o debate entre **nacionalistas** e **liberais** se agravou, principalmente entre os militares. As maiores discussões estavam relacionadas à manutenção do monopólio energético estatal. Os nacionalistas acreditavam que esse monopólio deveria ser do Estado. Os liberais, no entanto, consideravam que as empresas estrangeiras deveriam ter o direito de participar da exploração do setor energético brasileiro.

A partir de 1952, os militares liberais perseguiram duramente os nacionalistas, acusando-os de serem comunistas e excluindo-os de postos importantes das Forças Armadas. Vargas continuou adotando medidas nacionalistas, perdeu o apoio das Forças Armadas, que estavam sob controle dos militares liberais, e enfrentou o ataque direto de seus opositores.



Cartaz de campanha eleitoral de Getúlio Vargas para a presidência da República, 1950.

REPRODUÇÃO/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO, RJ

Sugestão de atividade

Análise de fontes

Proponha à turma uma análise de fontes orientada pelas instruções a seguir.

a) Compartilhe com os alunos os dois *jingles* usados por Getúlio Vargas durante sua candidatura à presidência, em 1950.

- **Retrato do velho** – *jingle* de Getúlio Vargas.

- **Ai, Gegê** – *jingle* de Getúlio Vargas.

b) Peça aos alunos que identifiquem nas letras algumas características do contexto, como a inflação relacionada à alta dos preços e desvalorização da moeda, assim como a exaltação da relação entre Getúlio e o ideal de nação trabalhadora. Destaque também o saudosismo enfatizado nas letras como forma de fazer um apelo sentimental à população. Aproveite o conteúdo da página **233** para retomar o conteúdo do capítulo **5** e os usos da propaganda política por Vargas.

Nacionalistas e liberais

Desde o governo Dutra, dois grupos políticos vinham intensificando seus debates no Brasil: os nacionalistas e os liberais. Os liberais, chamados “entreguistas” pelos nacionalistas por apoiarem a livre entrada de capital estrangeiro no Brasil, formavam o grupo político dos **conservadores** e estavam vinculados principalmente à UDN. Os nacionalistas, por sua vez, contavam com o apoio dos comunistas e compunham o grupo político dos **progressistas**, representado principalmente pelo PTB. Os liberais eram a maioria entre as oligarquias rurais e as elites comerciais, industriais e financeiras. Já os nacionalistas eram a maioria entre os trabalhadores urbanos, operários e intelectuais.

• O tema desta seção busca problematizar com a turma aspectos sobre o conceito de populismo, evidenciando as interpretações historiográficas do tema. Tal abordagem contempla a habilidade **EF09HI17** e possibilita o trabalho com a **competência específica de História 6**.

• A respeito da atual abordagem do conceito de populismo, apresentada nesta seção, utilizamos como base a análise de três professores, sendo dois atuantes na área de História e um na de Psicologia. A partir do uso indiscriminado do conceito de populismo para explicar tanto fenômenos políticos do passado como da atualidade, os professores constaram que o referido conceito tem sido usado de maneira contraditória e confusa, sendo, portanto, necessário que seja revisado por meio de mais pesquisas acadêmicas. Leia a seguir um trecho da conclusão dessa análise.

[...]

A revisão de literatura sobre o populismo, como conceito ou como prática de políticos concretos é extensa, destacando-se, portanto, a ambiguidade do termo. E três elementos estão na base do fenômeno: 1) a pobreza (ou o crescimento da pobreza); 2) o jogo político e eleitoral; 3) a presença do Estado. Historicamente, as teorias tradicionais e o uso comum partem da premissa de que o populismo é manipulador e nefasto à boa política. Porém, e ao contrário, existem perspectivas que levam em consideração o movimento social e suas táticas de negociação política – ou ainda, que pensam a partir dos excluídos. Isto é: quem manipula quem?

O ponto de partida da presente análise foi a utilização recente do conceito de populismo para caracterizar a ascensão de políticos antidemo-

História em debate

O conceito de populismo

O conceito de populismo, comumente utilizado para se referir às práticas políticas de Getúlio Vargas, é alvo de debates até os dias atuais.

Entre as décadas de 1950 e 1960, alguns estudiosos definiram o populismo como um fenômeno político centrado em um líder carismático, capaz de manipular as massas de trabalhadores, oferecendo-lhes benefícios, como direitos trabalhistas, em troca de apoio político. Para esses estudiosos, os populistas buscavam atender aos interesses dos grupos dominantes, pois os benefícios às massas eram apenas superficiais.

Ainda na década de 1960, outros intelectuais passaram a questionar essa definição de populismo, afirmando que os trabalhadores não eram sujeitos históricos manipulados, pois tinham estratégias de mobilização e pressão política, estabelecendo alianças com o Estado para defender os próprios interesses.

Atualmente, porém, novos estudos apontam para o fato de que o conceito de populismo é **ambíguo**. É preciso analisar cada contexto político, de modo a identificar os papéis dos sujeitos históricos envolvidos. De acordo com essa linha de pensamento, são necessárias mais pesquisas acadêmicas para que o conceito seja revisado.

Agora, responda à questão.

1. Por que alguns estudiosos da atualidade afirmam que o conceito de populismo precisa ser revisado a partir de pesquisas acadêmicas?

Resposta: Porque o conceito de populismo é ambíguo, sendo necessário analisar cada contexto político, identificando os papéis dos sujeitos históricos envolvidos.



Ambíguo: que tem diferentes interpretações ou sentidos contraditórios.

◀ Vargas durante desfile militar em sua homenagem. São Paulo (SP), 1954.

cráticos. A reflexão nos permitiu concluir que o uso indiscriminado do conceito evidencia que teorias e modelos que tentam dar conta das transformações em curso estão esgotados ou que, pelo menos, requerem revisão, já que conceitos não são imutáveis.

FARIA, Guilherme José Motta; CARVALHO, João Gilberto da Silva; ARAÚJO, Paulo Roberto. Variações de um mesmo conceito: um ensaio sobre o populismo. **Revista Aquila**. Rio de Janeiro, ano XVI, n. 28, jan./jun. 2023. p. 232. Disponível em: <https://ojs.uva.br/index.php/revista-aquila/article/view/363/286>. Acesso em: 19 abr. 2023.

O monopólio do petróleo

No Brasil, a discussão sobre a criação de uma companhia de exploração de petróleo em território nacional ocorria desde o início do século XX. No final da década de 1940 e no início da década de 1950, quando Getúlio Vargas foi eleito presidente, essa discussão se intensificou.

Naquela época, havia forte pressão do governo dos Estados Unidos para que o Brasil abrisse a exploração de petróleo às empresas estadunidenses, entre elas a refinaria Standard Oil.

Vargas propôs a criação de uma companhia de exploração de petróleo sob controle do Estado brasileiro, porém não exigia o monopólio estatal. A proposta desagradou os nacionalistas, que criaram a campanha “O petróleo é nosso”. Com isso, em 1953, foi criada a Petróleo Brasileiro S/A (Petrobras).

Leia o texto a seguir.

[...] Cabia à companhia a execução do monopólio estatal do petróleo. As atribuições incluíam pesquisa, exploração, refino do produto nacional e estrangeiro, transporte marítimo e sistema de dutos. [...]

BRASIL cria Petrobras, em 1953, no embalo da campanha “O petróleo é nosso”. *O Globo*, 23 ago. 2013. Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/brasil-cria-petrobras-em-1953-no-embalo-da-campanha-petroleo-nosso-9676777>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Atividades

Respostas nas orientações ao professor.

1. Faça uma descrição do cartaz e explique o significado da ilustração.
2. Faça uma pesquisa sobre a Petrobras na atualidade. Busque descobrir os campos de atuação da empresa, como ela é gerida e qual é a importância dela na economia nacional. Em seguida, leve as informações pesquisadas para compartilhar com os colegas em uma roda de conversa.



Cartaz da campanha “O petróleo é nosso”, 1952.

ACEVEDO MARIA AUGUSTA TIBIRICÁ/MEMÓRIA PETROBRÁS

• A atividade 1 pode ser utilizada para aprofundar as discussões sobre a polarização entre nacionalistas e liberais. Explique que o cartaz em questão fazia parte da campanha “O petróleo é nosso” e destaque como os elementos representados ressaltam o caráter nacionalista da proposta.

• Se for possível, proponha uma visita à sala de informática da escola e oriente os alunos a acessar o site institucional da Petrobras, onde encontrarão informações relacionadas à atividade 2. Organize a visita para que eles tenham tempo de explorar as diferentes seções do site. Ao retornar para a sala de aula, incentive-os a compartilhar suas impressões, destacando o que consideraram mais interessante.

Respostas

1. O cartaz, de 1952, anuncia a III Convenção Nacional de Defesa do Petróleo. Abaixo do nome da convenção está escrita a frase “Magnífica vitória do povo”. Nele, aparece a ilustração de um homem forte (representando o Brasil) pronto para dar um golpe de machado (que representa o monopólio estatal) em uma mão ameaçadora que emerge do solo (representando a refinaria estadunidense Standard Oil). Essa mão está agarrando uma caneca (a qual representa a Petrobras) e recolhendo todo o petróleo que jorra de um poço. Essa ilustração retrata o interesse dos Estados Unidos em se apropriar do petróleo do Brasil. O povo brasileiro, como reação, defende o monopólio estatal da exploração desse recurso natural não renovável.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem a atuação em exploração e produção de petróleo e gás natural, o refino dos materiais, a geração de energia elétrica, os processos de transporte e logística envolvidos etc. Sua gestão, atualmente, é realizada pela União, que é a acionista majoritária da empresa estatal. Sua importância para a economia nacional destaca-se por ser uma das maiores empresas do mundo na área de petróleo e energia.

• O texto a seguir aborda a morte de Getúlio Vargas, em 24 de agosto de 1954. Se julgar conveniente, leia-o para os alunos.

[...]

O suicídio foi um grande e último gesto político de Getúlio [...]. Naquele mês de agosto, em menos de vinte dias, duas mortes produziram grande impacto político. A primeira – [o assassinato do major da Aeronáutica Rubens Vaz], um crime sem a menor justificativa – dera munição a Lacerda e às outras lideranças udenistas, contribuindo poderosamente para levar o presidente ao suicídio. A segunda [o suicídio de Vargas] inverteu o jogo e tirou das mãos da oposição os trunfos de uma situação que parecia favorecê-la amplamente. As garrafas de champagne que os líderes oposicionistas tinham colocado na geladeira para festejar a queda de Getúlio não chegaram a estourar. A hora não era de celebrações, mas de se cuidar diante do que se passava nas ruas, e preparar uma saída política.

[...]

FAUSTO, Boris. **Getúlio Vargas:** o poder e o sorriso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 191.

• Para mais informações sobre como foram os últimos meses de Getúlio Vargas como presidente do Brasil e o desfecho de seu governo, recomenda-se a exibição do filme indicado.

> GETÚLIO, de João Jardim, 2014. 100 min.

• Samuel Wainer escreveu sua autobiografia relatando com documentos e imagens episódios importantes da história brasileira acompanhados de perto pelo jornalista.

> WAINER, Samuel. **Minha razão de viver:** memórias de um repórter. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

• No *site* do CPDOC também é possível encontrar informações sobre a vida e a obra do jornalista Samuel Wainer. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/wainer-samuel>. Acesso em: 27 maio 2022.

A crise do governo Vargas

O monopólio da exploração de petróleo pelo Estado nacional desagradou setores da sociedade alinhados aos interesses estrangeiros, principalmente militares e industriais, bem como capitalistas brasileiros e estrangeiros. Alguns jornalistas brasileiros, como Carlos Lacerda, faziam ataques ao governo Vargas.

Em 5 de agosto de 1954, Carlos Lacerda sofreu um atentado, no qual morreu o major da Aeronáutica, Rubens Vaz, seu guarda-costas. Diante disso, a Aeronáutica abriu um inquérito que apontou como mandante do crime o guarda-costas de Vargas, Gregório Fortunato. Esse episódio, conhecido como **atentado da Rua Tonelero**, aumentou as pressões pela renúncia do presidente.

A morte de Getúlio Vargas

Após o atentado, houve mobilização militar pela deposição do presidente. Ciente de que seria obrigado a deixar o cargo, Vargas teria dito ao jornalista Samuel Wainer: “Só morto sairei do **Catete**”.

Passados alguns dias, um manifesto assinado por generais da Aeronáutica, do Exército e da Marinha foi entregue a Vargas, exigindo seu afastamento do cargo. Algumas horas depois, na madrugada de 24 de agosto, o presidente suicidou-se.

Catete: Palácio do Catete, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), sede do Poder Executivo brasileiro de 1897 a 1960.

Primeira página do jornal **Última Hora** > de 24 de agosto de 1954.



REPRODUÇÃO/JORNAL EXTRA/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ



Sujeito em foco

Samuel Wainer

Samuel Wainer (1912-1980) nasceu na Bessarábia, na Europa oriental, e veio para o Brasil ainda criança.

Em 1951, Wainer, amigo de Getúlio Vargas, fundou o **Última Hora**, um dos jornais mais vendidos na época e importante órgão de apoio ao governo.

O jornal circulou durante vinte anos e foi fechado em 1971, durante a ditadura civil-militar. Wainer, no entanto, continuou exercendo a profissão de jornalista até o fim de sua vida.



O governo de Juscelino Kubitschek

Após a morte de Getúlio Vargas, o vice-presidente Café Filho assumiu a presidência do Brasil até as eleições presidenciais de 1955. Nessas eleições, Juscelino Kubitschek foi eleito presidente e João Goulart tornou-se vice-presidente.

O desenvolvimentismo

Como presidente, Juscelino Kubitschek adotou uma política conhecida como **desenvolvimentismo**. Ele afirmava que, durante seu governo, o Brasil cresceria o equivalente a “50 anos em 5”.

Para cumprir sua promessa de desenvolvimento acelerado do país, Kubitschek estabeleceu um **Plano de Metas**, que previa grandes investimentos em áreas importantes para a modernização do país, principalmente nos setores industrial, energético e de transportes.

JK, como Juscelino era conhecido, realizou uma intervenção planejada do Estado na economia. Ao mesmo tempo, incentivou a livre entrada de capital estrangeiro no país por meio de empréstimos e de importações de máquinas e tecnologias.

Durante seu governo, a produção industrial cresceu, principalmente nas áreas de metalurgia, siderurgia, petroquímica e de bens duráveis, gerando mais empregos. Diversas empresas **multinacionais** estrangeiras se estabeleceram no Brasil, produzindo bens de consumo duráveis, como automóveis e eletrodomésticos, e mudando os padrões de consumo dos brasileiros.

JK visita uma fábrica de caminhões na cidade de São Paulo (SP), 1956. >



ARQUIVO FOLHAPRESS

No entanto, apesar da euforia provocada pelas novas mercadorias produzidas no Brasil, a desigualdade social do país aumentou. Além disso, embora JK tivesse cumprido o **Plano de Metas**, os empréstimos feitos pelo governo acarretaram grande aumento da dívida externa do país, iniciando um período de crise marcado por alta inflação e pelo desemprego.

Desenvolvimentismo

Modelo econômico cujo princípio se baseia na aceleração da industrialização. Algumas medidas desenvolvimentistas são: influência do Estado em áreas estratégicas da economia (como indústrias de base e setor de transportes e de infraestrutura) e abertura ao capital estrangeiro.

BNCC

- O conteúdo destas páginas favorece o trabalho com as habilidades **EF09HI17** e **EF09HI18**, abordando a ascensão de Juscelino Kubitschek ao poder, o desenvolvimentismo, as transformações urbanas ocorridas com o projeto de construção da nova capital brasileira, as migrações em busca de melhores condições de vida, a relevância dos candangos para a história e as desigualdades sociais presentes em diferentes regiões do Brasil.

- Aborde o lema do governo Kubitschek, explicando aos alunos sua relação com o desenvolvimentismo. Comente que a promessa de que o Brasil em cinco anos teria um desenvolvimento equivalente a 50 anos colocava em evidência uma proposta de crescimento econômico, em grande medida, baseado na industrialização do país. Todavia, a proposta culminou no aumento da dívida externa do país, resultando em crises econômicas, alta da inflação e ampliação dos índices de desemprego.

- Explique aos alunos que o **Plano de Metas** de Juscelino Kubitschek envolvia seis setores fundamentais: energia, transporte, indústrias de base, alimentação, educação e a construção de Brasília. Para administrar esses setores, foram criados órgãos públicos, como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

- Caso considere pertinente, compartilhe com os alunos o texto a seguir, que contextualiza o lazer no governo JK.

[...] Com a ampliação da população das grandes cidades, a imigração e a transformação do espírito camponês para o espírito industrial, ocorre um envolvimento das pessoas com as atividades lúdicas delimitadas em um tempo. [...]

Este lazer em criação e transformação, com seu sistema próprio, distingue-se em classes sociais, já que ele se desenvolve conforme preceitos sociais, econômicos e culturais. No Brasil as classes médias e altas tinham o sonho do desenvolvimento, da nação forte e soberana, que JK, com seu plano de metas e endividamento externo, podia oferecer. O encanto de rico país tropical que associava a festa e o carnaval com os prédios, as estradas e as indústrias, fora um produto de exportação para consumo estrangeiro. Por outro lado, o lazer popular mantinha a tradição do lazer de rua, o circo e as festas típicas católicas. [...]

A grande diferença entre os operários e a classe média urbana, no campo do lazer, é a tentativa de preservação dos valores de um lado e a busca por entretenimento externo do outro. Isto é, enquanto o lazer operário era solapado pela diminuição do espaço livre para a exploração imobiliária, a classe média já buscava os elementos estrangeiros para incorporar no seu cotidiano, afastando-se da convivência dos operários, criando seus próprios clubes e locais de lazer. [...]

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. Desenvolvimentismo e o lazer. **EFDesportes - Lecturas:** Educación Física y Deportes, Buenos Aires, ano 10, n. 87, ago. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd87/lazer.htm>. Acesso em: 30 maio 2022.

Impactos do governo JK

Estudiosos apontam que a política desenvolvimentista de JK trouxe ao Brasil vários benefícios, mas também uma série de problemas. Veja.

Benefícios

- JK incentivou o estabelecimento de multinacionais no Brasil baixando o preço de alguns bens de consumo, como automóveis.
- Foram construídas várias estradas pelo país, o que colaborou para a integração de diferentes regiões, aumentando o fluxo de carros e caminhões.
- A política voltada à industrialização gerou novos empregos nos meios urbanos.



Propaganda publicada na revista **O Cruzeiro**, 1959.

Problemas

- JK não criou mecanismos limitantes da remessa de lucros para o exterior, por isso, a maior parte do capital, gerado pelas multinacionais, foi enviada aos países de origem.
- Para executar suas obras, o governo emitiu grande quantidade de papel-moeda, proporcionando enorme inflação.
- As ferrovias, sistema de transporte de baixo custo, foram quase todas abandonadas e o país ficou dependente da importação de combustíveis derivados do petróleo.
- A falta de políticas voltadas aos camponeses aumentou o êxodo rural, provocando o crescimento desordenado das cidades.
- A construção de estradas e outras grandes obras causaram impactos ambientais.

238

Sugestão de atividade

Pesquisa

Sugira uma pesquisa sobre as transformações ocorridas nos hábitos culturais da população durante a década de 1950, segundo as orientações.

- Organize a turma em grupos. Cada grupo escolherá um tema, como lazer, música, cinema, literatura e esportes, pesquisando elementos que considerem relevantes. Assim, na música poderão destacar o surgimento da bossa nova; nos esportes,

as vitórias nas Olimpíadas de 1952 e 1956; no lazer, o surgimento de locais destinados a atividades lúdicas; e assim sucessivamente.

- Após a pesquisa, os grupos exibirão os resultados em sala de aula, compartilhando o que aprenderam e apresentando pessoas que se destacaram nas áreas escolhidas.

- Ao final, cada grupo reunirá as informações em um painel. Os painéis ficarão expostos em sala de aula para futuras referências.

A transferência da capital

O Plano de Metas de JK tinha como “meta-síntese” a transferência da capital federal do Rio de Janeiro para outra cidade, na região do Planalto Central do Brasil. Essa transferência correspondia ao projeto de integração nacional, isto é, de interligação das diferentes regiões do país.

Quando a ideia de construir Brasília saiu do papel, durante o governo JK, a cidade ficou pronta em um curto período: começou em 1956 e foi inaugurada em 1960.

O Plano Piloto

Foi proposta pelo governo, então, a realização de um concurso para que fossem avaliados os projetos de Plano Piloto da nova capital. Os concorrentes deveriam apresentar uma planta com uma proposta de organização urbanística para a cidade.

Em 1957, vinte e seis projetos foram entregues à comissão julgadora e o projeto urbanístico do arquiteto Lúcio Costa foi o vencedor.

Brasília foi construída com características inovadoras para a época. Oscar Niemeyer foi o arquiteto responsável pelas edificações e pelos prédios públicos, como a Catedral, o Congresso Nacional, o Palácio do Itamaraty e o Palácio da Alvorada. Com uma produção original e moderna, o arquiteto elaborou projetos que valorizavam o caráter monumental e as formas circulares.

A nova capital federal, Brasília, foi inaugurada em 21 de abril de 1960. A transferência da capital para a região Centro-Oeste, no entanto, foi criticada por muitas pessoas, que alertavam para o fato de que ela se encontrava distante da maior parte da população do país. Isso dificultava a mobilização popular para fazer reivindicações.

Obras de construção de Brasília (DF), 1959. >



REPRODUÇÃO/ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

239

- Comente que a planta original do Plano Piloto foi produzida pelo arquiteto Lúcio Costa, em 1957. O projeto apresenta dois eixos principais, o de sentido Leste-Oeste, chamado Eixo Monumental, e o de sentido Norte-Sul, chamado Rodoviário. A cidade foi dividida em setores, como lazer, trabalho, estudo e moradia, de modo que um espaço não interferisse no outro. Ainda hoje, mesmo com transformações ocorridas, grande parte desses elementos permanecem em Brasília.

- Em 1956, JK enviou ao Congresso Nacional um projeto de lei para a criação da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap), órgão responsável pela construção da cidade. Alguns meses depois da criação da companhia, Juscelino fez uma visita à região onde a capital seria construída e afirmou que a obra ficaria pronta ainda em seu mandato.

- Para saber mais sobre o projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer para a nova sede da capital, recomenda-se o livro **Minha experiência em Brasília**, obra na qual Niemeyer examina o desenrolar de todo o processo, relatando os sucessos e os percalços do empreendimento.

> NIEMEYER, Oscar. **Minha experiência em Brasília**. Rio de Janeiro: Revan, 2006.

- Explique aos alunos que a construção de uma capital federal na região central do Brasil era uma ideia da época imperial. Em 1892, a área onde ela seria construída foi delimitada por uma expedição enviada pelo governo federal ao Planalto Central. O nome adotado para a nova capital federal, Brasília, havia sido sugerido em 1823 por José Bonifácio, então ministro do Império.

- Compartilhe com a turma o relato de Otacílio Zacarias dos Santos, que saiu do estado da Paraíba para trabalhar na construção de Brasília.

[...]

“Foi a gente que fez a fundação do Congresso Nacional. O que eu conheço por Congresso Nacional é aquele prédio que parece um cuscuz, todo redondinho. Nosso alojamento ficava no lugar onde hoje é a rampa. Primeiro, a máquina cavava o buraco. Depois, a gente descia agarrado num cabo de aço, junto com um balde, pra tirar o resto de terra que tinha ficado lá embaixo. A fundura variava, era quinze, vinte, trinta metros [...]. Quando eu terminava de encher o balde, dava um sinal para o peão lá em cima puxar. Era um sobe e desce danado. Depois de tudo limpo, eu subia de volta, agarrado no balde. Na subida, eu ia rodando igual um parafuso, porque o corpo ia batendo de lado no buraco. Saía todo sujo de lama, igualzinho um tatu. De lá, fui trabalhar na Rodoviária, na construção dos ministérios, na Torre de Televisão e em muitos outros lugares. Se morria gente? Vixe! Só no Hospital Distrital (Hospital de Base), vi morrer treze pessoas de uma vez.”

[...]

LUIZ, Edson Beú; KUYUMJIAN, Marcia de Melo Martins.

Candangos: uma história de trabalho e exclusão. **Tempos Históricos**, Cascavel, v. 14, n. 1, jan. 2010, p. 270. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5170/3851>. Acesso em: 8 jun. 2022.

Os candangos

Os trabalhadores que possibilitaram a construção de uma cidade em tão pouco tempo foram chamados **candangos**. Eles eram de diferentes origens: mineiros, paulistas, gaúchos, goianos e de diferentes estados da região Nordeste.

Em busca de emprego, milhares de famílias migraram para Brasília. Ao chegar ao local de construção das obras, essas pessoas enfrentavam muitas dificuldades, como a falta de alimento e moradia. A jornada de trabalho dos candangos era exaustiva, entre 14 e 16 horas por dia, além de trabalharem aos domingos e feriados. Por causa do ritmo acelerado das obras e do cansaço, eram comuns os acidentes de trabalho durante a construção de Brasília.



EUGÊNIO SILVA/CRUIZEIRO/VIDA PRESS

◀ Candangos trabalhando nas obras de construção de Brasília (DF), 1959.

Como meio de incentivar os trabalhadores, o presidente Juscelino Kubitschek visitava as obras periodicamente. Com o início das obras, os candangos foram transferidos para um núcleo de loteamento próximo a Brasília, conhecido como Cidade Livre ou Núcleo Bandeirante.

No Núcleo Bandeirante foram feitas algumas instalações comerciais improvisadas, como mercados, restaurantes, barbearias e farmácias.

Nos raros momentos de lazer, os candangos realizavam bailes, festas ou iam ao cinema improvisado que havia no Núcleo Bandeirante. Porém, mesmo nessas ocasiões, eram vigiados pela polícia.

Por falta de uma política de integração social, após o fim da construção de Brasília, muitos candangos não tiveram espaço para habitar a cidade. Muitos deles não conseguiram voltar para sua região de origem e se deslocaram para a periferia. Isso contribuiu para a formação e o crescimento das **cidadaes-satélites**.

Cidade-satélite: cidade cujas atividades econômicas dependem de uma cidade maior, à qual ela está ligada.

240

- Comente com os alunos que no projeto da nova capital federal estava prevista a construção de um lago artificial que seria formado pelas águas represadas do Rio Paranoá. Sua concepção remonta ao fim do século XIX, quando já se cogitava aproveitar o vale que existia na região para esse fim, mas somente com a construção de Brasília essa ideia foi retomada. Recentemente, foi descoberto que a área atualmente ocupada pelo lago abrigava a Vila Amaury, onde residiam os candangos. Para o alagamento da área, os trabalhadores e suas famílias precisaram abandonar suas moradias em caráter de urgência, mas infelizmente muitos deles não conseguiram retirar tudo o que precisavam. Após a inundação, os candangos foram morar em Sobradinho, cidade perto de Brasília. Com o passar do tempo, mergulhadores começaram a registrar imagens do fundo do lago, as quais mostram uma verdadeira cidade submersa com a presença de vários objetos, como utensílios domésticos, roupas, brinquedos e até um ônibus.

Desigualdades sociais nos anos JK

A disparidade socioeconômica entre os brasileiros aumentou durante os anos em que Juscelino Kubitschek esteve no poder. Enquanto o Plano de Metas, por um lado, previa um grande desenvolvimento industrial para o país, por outro, nem todas as regiões brasileiras foram beneficiadas com essa política.

Durante o governo Kubitschek houve uma grande onda de migrações de brasileiros para o Centro-Sul do país em busca de melhores condições de vida.

Atividades

1. De que tipo é esta fonte histórica? Converse com os colegas e identifiquem a alternativa correta. **Resposta: b.**
 - a) Fotografia.
 - b) Capa de revista.
 - c) Cartão postal.
 - d) Relato oral.
 - e) Página de jornal.
2. Analise a imagem e responda às questões a seguir.
 - a) O título da ilustração satiriza qual aspecto do governo JK? **Resposta: O Plano de Metas.**
 - b) O que o diálogo entre JK e o personagem Jeca mostra a respeito da desigualdade social no Brasil em 1960? **Resposta: Mostra que, enquanto o presidente se vangloriava de trazer ao Brasil automóveis, estradas pavimentadas e gasolina, o povo, representado pelo personagem Jeca, passava fome.**

Meta de faminto, de Théo. Ilustração, 1960.



REPRODUÇÃO/CARETA/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO, RJ

1.

META DE FAMINTO

JK — VOCE AGORA TEM AUTOMÓVEL BRASILEIRO, PARA CORRER EM ESTRADAS PAVIMENTADAS COM ASFALTO BRASILEIRO, COM GAZOLINA BRASILEIRA. QUE MAIS QUER?
JECA — UM PRATO DE FEIJÃO BRASILEIRO, SEU DOUTÓ!

241

BNCC

- Esta página aborda as transformações ocorridas na sociedade brasileira, com destaque para o crescimento das desigualdades sociais e regionais, contemplando a habilidade **EF09HI18**.

- Discuta com os alunos o conceito de desigualdade baseado no conteúdo estudado. Convide-os a compartilhar o que entendem sobre o termo e o que caracteriza a desigualdade. Em seguida, comente que a desigualdade se manifesta de variadas formas: pela distribuição de recursos, pelo acesso das pessoas à infraestrutura e a serviços básicos de qualidade, pelas condições de vida, trabalho e lazer, entre outras. Tal abordagem permite aos alunos que reflitam sobre as diferenças e contradições existentes na sociedade em diferentes momentos históricos e também possibilita a abordagem do tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**.

- Na atividade **1**, os alunos farão a identificação do tipo de fonte histórica apresentada na questão. Destaque a eles algumas características dessa fonte, como o título, o uso de cores, o número da edição e o ano. Aproveite para explicar a eles que a imagem representa um tipo de caricatura, geralmente utilizada para ironizar estereótipos de determinadas personalidades históricas.

- Na atividade **2**, se necessário, auxilie os alunos na compreensão do aspecto irônico da ilustração. Mostre-lhes o título "Meta de faminto" e o associe ao Plano de Metas do presidente JK. Leia o diálogo para eles, de modo que percebam que JK está preocupado com a introdução de produtos modernos no mercado, sendo que a população se encontra sem acesso a recursos básicos, como a alimentação. **Avalie a compressão** dos alunos com relação a esse recurso.

• Na atividade **3**, oriente os alunos a realizar uma leitura silenciosa do texto, anotando em seus cadernos informações que considerarem importantes e também termos desconhecidos para pesquisarem os significados. Os itens **a** e **b** têm como objetivo **avaliar a compreensão** deles sobre o conteúdo da construção de Brasília e a relevância dos candangos nesse processo. O item **c** busca promover a reflexão crítica quanto aos processos de remoção dos trabalhadores para as periferias e à criação das cidades-satélites, auxiliando no desenvolvimento da capacidade de **argumentação** da turma. Na análise da fonte **B**, destaque como o trabalhador é representado na imagem e a presença de elementos, como o logotipo da Esso, uma empresa estadunidense de petróleo com atuação em vários países. No Brasil, ela esteve presente entre 1912 e 2011.

3. Leia o texto, analise a imagem e responda às questões a seguir.

3. a) Resposta: O termo **candango foi usado para criar uma distinção social entre os trabalhadores braçais e os pioneiros letrados.**

Fonte A

[...] Hoje, chamar alguém de candango é um ato amoroso. Mas não era assim durante as obras de Brasília. Candango era o peão, o sofredor operário da construção civil. Termo de origem africana, era como os nativos chamavam os portugueses. Ninguém sabe ao certo como esse nome chegou a Brasília. Pouco importa. O certo é que naqueles tempos heroicos ser chamado de candango era pejorativo. Criou-se aí a primeira distinção social na cidade-utopia: de um lado, candangos, os trabalhadores braçais (que colocavam, literalmente, a mão na massa) e, do outro lado, os pioneiros, letrados e doutores, muitos faturando alto com a transferência da capital. Os candangos surpreenderam o mundo: em três anos e alguns meses construíram Brasília. Após a inauguração, sem lugar no Plano Piloto, restou a esses verdadeiros heróis anônimos serem deslocados para as então nascentes cidades-satélites, evidenciando claramente a setorização social e a maior importância dada ao funcionamento administrativo da cidade do que à integração dos operários ao projeto na nova capital. Atualmente, o nome candango já não carrega o viés negativo.

[...] **3. b) Resposta: Os candangos foram apresentados como os “novos bandeirantes”, ou seja, como os “heróis” que construíram Brasília.**

BEHR, N. Candango. In: JACQUES, Paola Berenstein; ALMEIDA JÚNIOR, Dilton Lopes de. A construção de Brasília: alguns silenciamentos e um afogamento. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE, XII. Campinas: Unicamp, 2017. p. 480.

- a) De acordo com a fonte A, qual era o objetivo do uso do termo **candango** para identificar os trabalhadores braçais que construíram Brasília?**
- b) Segundo a fonte B, como os candangos foram apresentados?**
- c) Embora tenham sido os construtores de Brasília, os candangos puderam desfrutar do espaço físico da nova capital? Justifique sua resposta.**

Fonte B



“[...] Assim como ele, milhares de outros ‘candangos’... milhares de novos bandeirantes se orgulham de ter feito Brasília [...].”
Propaganda da inauguração de Brasília, 1960.

3. c) Resposta: Os candangos não puderam desfrutar do espaço físico da nova capital, pois foram deslocados para as cidades-satélites.

A arte brasileira na década de 1950

No início da década de 1950, o rádio era o meio de comunicação mais popular no Brasil. No final dessa década, diversos estilos musicais ganharam popularidade, como o forró, o *rock and roll* e o *jazz*, possibilitando a músicos brasileiros que criassem novos ritmos musicais com a fusão desses estilos.

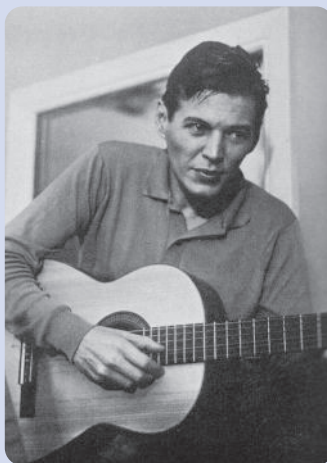
Em 1958, o músico baiano João Gilberto (1931-2019) lançou o disco **Chega de saudade**, que marcou o nascimento da **bossa nova**, estilo musical que uniu o samba e o *jazz*. O disco apresentava várias composições de Tom Jobim (1927-1994) e de Vinicius de Moraes (1913-1980), que, com o cantor João Gilberto, foram os principais criadores do ritmo.

Em 1950 foi inaugurada, na cidade de São Paulo, a primeira emissora de televisão brasileira: a TV Tupi. Nos anos seguintes, foram instalados estúdios televisivos em diversas cidades brasileiras. A programação variava entre telejornais, teleteatros, telenovelas e programas de auditório, como o que era apresentado por Chacrinha (1917-1988).

A partir de 1955, cineastas de várias regiões do Brasil passaram a produzir filmes que apresentavam o cotidiano e as condições de vida da população brasileira. O cineasta Nelson Pereira dos Santos (1928), por exemplo, dirigiu os filmes **Rio 40 graus** (1955) e **Rio, Zona Norte** (1957), os quais retratam o cotidiano das pessoas nas favelas do Rio de Janeiro daquela época.

Agora, responda à questão.

1. Converse com seus avós, seus pais ou responsáveis e tente descobrir se eles conhecem ou já ouviram falar de algum dos artistas citados nesta página. Comente. **Resposta pessoal.**



Tom Jobim, 1950.



Chacrinha, década de 1950.

GAB ARCHIVE/REDFERNS/GETTY IMAGES

REPRODUÇÃO/ARQUIVO PÚBLICO NACIONAL - RIO DE JANEIRO, RJ

- A análise dos meios de comunicação de uma época e seu impacto na sociedade permite compreender de que forma grandes empresários e o próprio governo usavam tais veículos para influenciar a opinião pública em diversos âmbitos. A análise da arte e do contexto cultural brasileiros durante a década de 1950 possibilita trabalhar com os alunos a habilidade **EF09HI18**.

- Aproveite para explorar com os alunos a chegada da televisão ao Brasil na década de 1950 e explique a eles que, no início, não havia gravações de programas, pois tudo era feito ao vivo. Além disso, o televisor era considerado artigo de luxo, por isso o rádio continuou sendo um dos meios de comunicação mais acessados pela maioria da população nessa época, não só como forma de lazer, mas como fonte de informações.

- Na atividade **1**, caso julgue pertinente, oriente a turma a construir no caderno um quadro sobre a arte da década de 1950, com colunas destinadas à música, televisão, cinema, teatro etc. Sugira aos alunos que anotem, em cada coluna, as referências dadas pelos familiares e/ou responsáveis, incluindo aquelas que não constam na página. Em sala de aula, convide-os a compartilhar como foi realizar a atividade e sobre quais referências culturais eles aprenderam. Ao final, sugira uma construção coletiva de um painel em sala de aula com todas as referências destacadas por eles, assim como as citadas na página.

- Explique aos alunos que o governo de Jânio Quadros foi marcado por medidas consideradas polêmicas na época. Além da proibição das brigas de galo e das corridas de cavalo em dias úteis, Jânio Quadros mandou recolher revistas para adultos, proibiu espetáculos de hipnotismo e banuiu o uso de maíãs cavados em concursos. Ele também vetou a exibição de anúncios publicitários em salas de cinema e regulamentou a participação de menores em programas de rádio e TV. Para ganhar a simpatia do eleitorado popular, vestia-se com roupas amassadas e carregava um sanduíche de mortadela no bolso. Embora dissesse ser contra as elites tradicionais, Jânio era apoiado por elas. Em seus discursos, o candidato empolgava a população, prometendo acabar com a corrupção e diminuir a inflação. Na prática, porém, não conseguiu controlar as finanças do país, atraindo a antipatia de alguns grupos. Jânio Quadros renunciou com apenas sete meses de governo.



O governo de Jânio Quadros

Jânio Quadros foi eleito em 1960 por conquistar a simpatia das classes populares e de lideranças militares, defendendo a moralização das instituições políticas e o combate à corrupção. Também conseguiu o apoio dos grandes grupos empresariais, ao afirmar sua defesa da livre-iniciativa, e dos trabalhadores, prometendo que diminuiria as injustiças sociais. Como a eleição para vice-presidente era separada, o trabalhista João Goulart foi eleito vice pelo PTB.

“Varre, varre, vassourinha”

Em sua campanha eleitoral, Jânio Quadros usou a vassoura como um símbolo, prometendo “varrer” a sujeira da administração pública. Embalados com o *jingle* “Varre, varre, vassourinha”, os eleitores levavam vassouras durante os comícios de Jânio.

A política interna de Jânio Quadros foi conservadora e repleta de medidas polêmicas, como a proibição das corridas de cavalos em dias úteis e das brigas de galo. Ele instalou inquéritos presididos por oficiais militares, com o intuito de investigar todos os níveis da administração pública e as ações do governo anterior.

Na política externa, Jânio traçou uma linha independente, não alinhada aos Estados Unidos. Dessa maneira, reatou relações diplomáticas com a União Soviética e a China e tentou maior aproximação com outros países de orientação socialista.

Sem sucesso no controle da crise econômica e desagradando os setores mais conservadores da sociedade com sua política externa, Jânio enfrentou críticas de seus antigos aliados e em 25 de agosto de 1961 apresentou, inesperadamente, uma carta de renúncia ao Congresso Nacional. Nela, alegava a atuação de “forças terríveis” que pressionavam sua saída. Muitos historiadores, porém, consideram a renúncia uma tentativa de golpe. Segundo eles, Jânio acreditava que a renúncia seria negada pelo Congresso e ele voltaria ao poder com o apoio popular e a ajuda militar. No entanto, a estratégia teria falhado: o Congresso aceitou a renúncia e as esperadas mobilizações populares pedindo a volta do presidente não ocorreram.

244



Jânio Quadros durante sua campanha eleitoral. Igarapava (SP), 1960.

ARQUIVOSTADÃO CONTEÚDO



O governo de João Goulart

Com a renúncia de Jânio Quadros, o vice-presidente João Goulart, popularmente conhecido como Jango, deveria assumir a presidência. Porém, ele era considerado um político de esquerda pelos grupos conservadores, e com isso articulou-se um plano para tentar impedir sua posse.

Nesse contexto, o governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, conseguiu o apoio de chefes militares e grupos civis em defesa da posse de Jango, mobilizando conhecida como **Campanha da Legalidade**.

Em um acordo entre as forças que tentavam impedir sua posse e as forças legalistas, Jango aceitou assumir o poder em um sistema **parlamentarista** de governo, a fim de evitar uma suposta guerra civil, e tomou posse em setembro de 1961. Foi marcado, então, um **plebiscito** para 1965, quando o povo decidiria entre o parlamentarismo ou o presidencialismo.

As tensões sociais

A situação do país era tumultuada. Os movimentos sociais se organizavam, aumentando sua atuação e acirrando as tensões sociais.

No campo, movimentos de esquerda como as **Ligas Camponesas**, lideradas pelo deputado Francisco Julião, lutavam pelos direitos dos trabalhadores rurais e pela reforma agrária. Ao mesmo tempo, o movimento estudantil se radicalizava e participava ativamente das questões políticas do país. Trabalhadores organizados em sindicatos, como a **Confederação Geral dos Trabalhadores** (CGT), aumentaram sua atuação por meio de intensas atividades pelas causas trabalhistas.



ARQUIVO/FOUAPRESS

Francisco Julião durante comício na cidade de São Paulo (SP), 1961.

Em oposição a esses movimentos progressistas, os conservadores também se organizaram. Membros da Igreja, proprietários de terras e a elite industrial formaram instituições como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes).

Parlamentarismo: sistema de governo representativo em que as decisões são votadas pelos políticos no Parlamento. Nesse sistema, os poderes do presidente são reduzidos.

Plebiscito: votação feita pela população para decidir assuntos de grande interesse político e social.

245

BNCC

• A compreensão a respeito das tensões sociais no período estudado favorece discussões envolvendo a habilidade **EF09HI18**. Converse com os alunos sobre a situação econômica do país e os movimentos que atuaram nessa época, lutando contra as desigualdades (como era o caso das Ligas Camponesas, do movimento estudantil e da Confederação Geral dos Trabalhadores).

• Comente com os alunos que João Goulart havia sido ministro do Trabalho durante o último mandato de Getúlio Vargas e um defensor da política varguista. Tal fato era visto pelos militares como uma brecha para a infiltração de ideias socialistas, uma vez que Goulart era considerado um político de esquerda.

• Caso queira aprofundar seus conhecimentos sobre a Campanha da Legalidade, leia o artigo indicado a seguir.

> BATISTA, Lizbeth. Brizola e a campanha pela legalidade. **Estadão**, set. 2011. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/arquivo/brizola-e-a-campanha-pela-legalidade/>. Acesso em: 30 maio 2022.

• Explique aos alunos que, ao passo que no presidencialismo o chefe do Poder Executivo é eleito de forma direta, ou seja, pelo povo, no parlamentarismo ele é eleito por representantes do Poder Legislativo, os quais se tornaram parlamentares ao serem eleitos pelos cidadãos. Dessa forma, a ideia de um sistema parlamentarista tinha como objetivo restringir o po-

der do presidente e, ao mesmo tempo, fazer com que membros do Congresso e do Senado tivessem maior poder na escolha do governante do país.

• Caso queira mais informações sobre João Goulart, acesse o artigo indicado a seguir.

> DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, p. 123-143, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042010000100006>. Acesso em: 30 maio 2022.

• A abordagem sobre o tema das Reformas de Base e suas implicações no contexto político nacional favorece o trabalho com a habilidade **EF09HI19** em sala de aula. É importante que os alunos consigam estabelecer relações entre essas reformas e o processo que deu origem à ditadura civil-militar.

• Comente com os alunos que, em seguida ao golpe civil-militar de 1964, João Goulart se exilou no Uruguai e, depois, na Argentina. Após sua morte, em 1976, a família começou a suspeitar que Goulart não havia falecido em decorrência de um infarto, como se pensou na época. Por isso, seus familiares procuraram o Ministério Público pedindo uma investigação sobre sua morte. Os restos mortais de João Goulart foram submetidos a vários exames toxicológicos, em 2014, que, no entanto, não detectaram qualquer substância que pudesse ter causado sua morte por envenenamento. Entretanto, como apontou um dos peritos, as substâncias podem ter desaparecido do corpo, pois quando foi feito o exame já havia passado quase quatro décadas desde seu falecimento. Para mais informações, consulte o artigo a seguir.

> SCHREIBER, Mariana. Exame em Jango não encontra veneno, mas investigação prossegue. **BBC News Brasil**, 1º dez. 2014. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/12/141201_jango_exame_pai_ms. Acesso em: 6 jun. 2022.

Do parlamentarismo ao presidencialismo

O plebiscito foi antecipado para 1963 e a população optou pela volta do presidencialismo. Com isso, Jango passou a governar com plenos poderes presidenciais.

O plano de reforma econômica proposto por Jango não agradou a população. Ele passou a ser visto com desconfiança tanto por grupos de esquerda, que exigiam reformas mais radicais que realmente favorecessem os trabalhadores, como por grupos de direita, que acreditavam que o reformismo do presidente estava sendo conduzido com base na ideologia socialista.

As Reformas de Base

Nesse contexto, em março de 1964, Jango anunciou as chamadas **Reformas de Base**, que previam várias medidas de grande impacto. Na área social, propunham a reforma agrária visando o fim das disputas pela posse da terra e buscando beneficiar milhares de agricultores que não tinham acesso a ela.

No campo político, previam o direito de voto aos analfabetos e aos militares de baixo escalão, como sargentos e cabos. Na economia, as medidas tinham cunho nacionalista e propunham a estatização de empresas concessionárias de serviços públicos, da indústria farmacêutica e dos frigoríficos, além da regulamentação da remessa de lucros das empresas estrangeiras para o exterior. Previam também a desapropriação de refinarias privadas de petróleo, que passariam a ser administradas pela Petrobras.



Comício da Central do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), no qual Jango anunciou as Reformas de Base, 1964.

[...]

O governo de Goulart revelou os limites do reformismo. Numa época em que as contradições sociais chegaram à situação de tensão pré-revolucionária, Goulart insistiu num programa de reformas de base que não atendiam completamente os anseios populares e desagradavam profundamente os setores conservadores [...].

DANTAS FILHO, José; DORATIOTO, Francisco Fernando Monteoliva. **A República bossa-nova: a democracia populista (1954-1964)**. São Paulo: Atual, 1991. p. 18-19. (História do Brasil em Documentos).

O Golpe de 1964

As Reformas de Base provocaram a reação das elites, principalmente dos setores agrário e industrial. Essas elites, aliadas à classe média, organizaram várias manifestações contra o governo. A maior delas foi a **Marcha da Família com Deus pela Liberdade**, ocorrida em 19 de março de 1964, que mobilizou cerca de 500 mil pessoas nas ruas da cidade de São Paulo. Essa manifestação aconteceu também em outras cidades brasileiras, como Bandeirantes (PR), Assis (SP) e Recife (PE).



Marcha da Família com Deus pela Liberdade, em Recife (PE), 1964.

As manifestações civis encorajaram os militares golpistas, que não acreditavam na solução dos conflitos políticos pela via democrática. Assim, na madrugada de 1º de abril de 1964, esses militares deflagraram um golpe de Estado e tomaram o poder. João Goulart foi deposto e refugiou-se no Uruguai, passando a viver no exílio.



Militares reprimem manifestação em apoio a João Goulart após o Golpe de 1964, em Porto Alegre (RS).

247

zes, em 1937 e 1964, para não falar de ensaios menores, que não chegaram ao palco principal da política brasileira. Em 1964, apresentou-se um argumento adicional à tradicional crítica sobre a suposta fraqueza das instituições para combater o comunismo: a fragilidade da democracia não estaria apenas na in-

capacidade de prover a repressão necessária, mas na facilidade com que permitia a infiltração comunista no aparelho do Estado. [...]

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)**. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. p. 203-204.

BNCC

- O conteúdo desta página permite compreender de que maneira parte da população civil apoiou o golpe dado pelos militares em março de 1964. Ao examinar a participação popular na crítica ao governo de João Goulart por meio de passeatas, como a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, os alunos desenvolvem a habilidade **EF09HI19**.

- O texto a seguir contém informações sobre os usos da “ameaça comunista” para justificar golpes de Estado no Brasil. Caso ache pertinente, compartilhe as informações com os alunos.

[...]

A manipulação oportunista do medo ao comunismo assumiu características diferentes ao longo do tempo e se prestou a objetivos diversos. Vários agentes sociais exploraram o anticomunismo: o próprio Estado, a imprensa, grupos e líderes políticos, órgãos de repressão e mesmo a Igreja. [...]

A forma mais conhecida e, certamente, mais importante da “indústria” [anticomunista] foi a utilização do anticomunismo para justificar intervenções autoritárias na vida política nacional. A alegação era que as instituições liberal-democráticas não forneceriam os meios adequados para conjurar os riscos de subversão revolucionária, tornando urgente, portanto, a adoção de medidas extraordinárias. Com algumas adaptações e modificações, este roteiro básico foi encenado no Brasil duas ve-

• O conteúdo desta seção aborda algumas discussões historiográficas sobre a participação de diversos setores da sociedade brasileira no apoio e na manutenção da ditadura civil-militar após o golpe de 1964, favorecendo o trabalho com a **competência específica de História 6** e contemplando aspectos da habilidade **EF09HI19**.

• Para a realização da atividade **1**, é essencial que os alunos compreendam o sentido do texto e as intenções do autor. Proponha uma leitura silenciosa e, depois, uma leitura coletiva para que eles possam interpretá-lo. Auxilie-os a perceber que o uso da expressão “golpe civil-militar” se diferencia da expressão “golpe militar”, pois concede à população civil um papel de protagonismo na instituição do golpe que tirou Jango do poder. Explique que tal interpretação sobre o golpe leva em conta as manifestações populares e os discursos propagados pela imprensa na época, que apoiavam a tomada de poder pelos militares, em prol do “combate à ameaça comunista”.

História em debate

Golpe civil-militar

1. a) Resposta: A utilização da expressão “golpe civil-militar” para se referir à queda do poder de João Goulart representa um reconhecimento do apoio de setores da população civil no Golpe de 1964.

De acordo com várias pesquisas históricas, foi comprovado que setores da imprensa, parte da elite do país e empresários e políticos civis eram a favor de uma intervenção no governo do presidente João Goulart.

Nesse sentido, existe uma vertente historiográfica que interpreta o golpe não apenas como uma ação militar e busca destacar o apoio dos setores civis. Para essa corrente, essa parcela da sociedade civil teria um papel fundamental no processo de legitimação do golpe e deve ser representada por meio da utilização das expressões “golpe civil-militar” ou “ditadura civil-militar”.

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

É inútil esconder a participação de amplos segmentos da população no movimento que levou à instauração da ditadura em 1964. É como tapar o Sol com a peneira. As Marchas da Família com Deus pela Liberdade mobilizaram dezenas de [milhares] de pessoas, de todas as classes sociais, contra o governo João Goulart. A primeira marcha realizou-se em São Paulo, em 19 de março de 1964, reunindo cerca de meio milhão de pessoas. Foi convocada em reação ao Comício pelas Reformas que teve lugar uma semana antes, no Rio de Janeiro, com 350 000 pessoas. Depois da de São Paulo, houve a chamada Marcha da Vitória, para comemorar o triunfo do golpe, no Rio de Janeiro, em 2 de abril. [...] Em seguida, sucederam-se marchas em todas as capitais dos estados, sem falar em outras, incontáveis, em cidades médias e pequenas. Até setembro de 1964, marchou-se sem descanso no país. Mesmo descontada a tendência humana de aderir aos vencedores, ou, simplesmente, à Ordem, tratava-se de um impressionante movimento de massas de apoio ao golpe.

FIGUEIREDO, Luciano (org.). **História do Brasil para ocupados**: os mais importantes historiadores apresentam de um jeito original os episódios decisivos e os personagens fascinantes que fizeram o nosso país. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013. p. 197-198.

- a) Qual é o sentido de utilizar a expressão “civil-militar” para se referir ao Golpe de 1964?
- b) Explique a visão do historiador, apresentada no texto, sobre a participação de setores civis no golpe. Resposta: O autor do texto defende que houve grande participação de civis no movimento que culminou no Golpe de 1964 e, por isso, deve-se adotar a expressão “golpe civil-militar”.

Os povos indígenas durante a República

Desde o governo de Getúlio Vargas, nas décadas de 1930 e 1940, foram criadas propostas de ocupação do interior do Brasil, além de iniciativas de incentivo ao crescimento das redes rodoviária e ferroviária entre as diversas regiões, buscando promover o povoamento do Norte e do Centro-Oeste. Era a chamada **Marcha para o Oeste**.

Nessa época, a urbanização e a industrialização ainda eram marcantes apenas nas regiões litorâneas, enquanto o interior era considerado por muitos uma região estagnada, atrasada e um “vazio” territorial.

Políticas de integração

Porém, nessas terras viviam muitos povos indígenas com um modo de vida autônomo e uma cultura própria. No contexto da Marcha, Vargas propôs algumas políticas de integração com essas populações por meio da implantação de expedições de reconhecimento territorial e de bases de ocupação no interior do país.

Os irmãos Villas Bôas e o Xingu

Entre essas expedições, uma das mais conhecidas é a **Expedição Roncador-Xingu**, desenvolvida a partir de 1943. Os irmãos Orlando, Cláudio e Leonardo Villas Bôas exerceram papel de liderança nessa expedição, que alcançou a região do rio Xingu em 1946. Nesse local, a expedição entrou em contato com muitos povos indígenas e os irmãos Villas Bôas passaram a empreender ações para preservar essas terras da exploração de fazendeiros e de políticas colonizadoras do governo.



Getúlio Vargas encontra-se com indígenas em 1954. Orlando Villas Bôas (ao centro) atuou como intérprete do diálogo entre o presidente e os indígenas.

- Esta seção permite aos alunos compreender a situação dos povos indígenas durante o contexto republicano (período varguista), possibilitando, assim, a abordagem da habilidade **EF09HI07**. Além disso, as reflexões propostas favorecem o diálogo com o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

- Destaque que, por trás das políticas implantadas, sobretudo durante o governo Vargas, havia o interesse em transformar os indígenas em uma espécie de símbolo nacional, com o objetivo de aumentar a popularidade do presidente. Caso ache pertinente, retome o conteúdo do início do capítulo com a turma.

- Aproveite as atividades 1 e 2 para retomar o conteúdo do capítulo 5, explorando as características das políticas de integração desenvolvidas durante o governo Vargas. Com o auxílio de um mapa político do Brasil, realize uma leitura cartográfica do mapa apresentado na página, auxiliando os alunos na localização do Parque do Xingu e na identificação das aldeias.

- Problematize o uso do termo “civilizados” usado por Orlando Villas Bôas em seu relato. Explique que é feita uma oposição entre civilizados e indígenas, então entendidos equivocadamente como “não civilizados” e selvagens. Enfatize que o uso dessa terminologia é inadequado, uma vez que estabelece uma hierarquia e um juízo de valor entre as pessoas consideradas civilizadas e aquelas consideradas não civilizadas, instigando os alunos a refletir sobre a relevância do respeito às diferenças na produção de discursos.

A criação do Parque Indígena do Xingu

Assim, após estabelecer contato com os diferentes povos da região, os irmãos Villas Bôas passaram a defender o direito dos indígenas de viver no Xingu.

[...]

Muitas vezes observamos que, atraídos pelos civilizados, os índios eram persuadidos a abandonar suas aldeias para residir em fazendas, onde sempre, e automaticamente, perdiam a autonomia, os estímulos e a oportunidade para as suas recreações, bem como a plena disponibilidade do tempo para a obtenção dos tradicionais e fartos recursos da sua subsistência.

Foi contra isso que sempre lutamos, pois tais circunstâncias simplesmente demolem a vida socioeconômica dos índios, que, passando a viver entre civilizados isolados no Sertão, se transformam em objeto de exploração indiscriminada. [...]

VILLAS BÔAS, Orlando. **Histórias e causas**. São Paulo: FTD, 2005. p. 135.

Para assegurar o território, foi proposta em 1952 a criação de uma área de proteção na região. Após quase dez anos de debates a respeito da extensão da área, em 1961, durante o governo de Jânio Quadros, foi criado o Parque Indígena do Xingu, com uma área bem menor do que a inicialmente proposta. O Parque situa-se no nordeste do estado do Mato Grosso. Observe no mapa as etnias que o parque abriga atualmente.

Fonte: ATIX; IPEAX; ISA; FUNAI. **Plano de Gestão do Território Indígena do Xingu**, 2016. p. 53. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/publications/0pd00256.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.



Agora, responda às questões.

1. Como se caracterizaram as relações entre os povos indígenas e o Estado brasileiro entre as décadas de 1930 e 1950?
2. Que tipo de “integração” o governo estava propondo? Explique.

Respostas nas orientações ao professor.

250

Respostas

1. Espera-se que os alunos respondam que nessas décadas a intenção era ocupar o interior do país, mas, em razão da presença de povos indígenas em muitas regiões, o Estado brasileiro decidiu propor algumas políticas de integração a essas populações. Para isso, organizou frentes de ocupação territorial e exploração econômica. Diante do contato travado entre alguns exploradores (como os irmãos Villas

Bôas) e os indígenas, os indigenistas passaram a exigir do governo a criação de áreas de proteção para os povos originários.

2. A “integração” ocorria por meio do uso das terras indígenas e também pela ocupação de territórios entendidos como “vazios”. Além disso, a política de Estado promovia uma estruturação que impunha às populações indígenas a perda da autonomia e modificações de suas expressões culturais.

O Parque Indígena do Xingu na atualidade

Atualmente, o Parque Indígena do Xingu abriga dezesseis povos indígenas diferentes e representa o maior território indígena do país. Além de abrigar grande diversidade étnica de indígenas, com uma população de mais de 4 mil pessoas, o parque representa uma importante unidade de preservação ambiental e de valorização da biodiversidade brasileira.

Entre as atividades produtivas do parque, as principais são a pesca e a agricultura. Embora essas sejam as atividades predominantes, cada aldeia produz de acordo com os costumes da etnia. Os povos do centro e do sul, por exemplo, consomem carne vermelha e têm uma agricultura mais diversificada, incluindo o plantio de mandioca, milho e abóbora, entre outros alimentos.



RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

Indígenas Waurá pescando na lagoa Piyulaga. Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), 2019.

Produção de alimentos orgânicos

Os povos do Xingu também dedicam-se à produção de alimentos orgânicos para a venda fora da comunidade. Essa é uma alternativa para a geração de renda sem agredir o ecossistema local. A produção de mel e óleo de pequi já é amplamente reconhecida e conta com o apoio de órgãos de incentivo, como o Apoio a Iniciativas Comunitárias (AIC) e a Associação Terra Indígena do Xingu (Atix).



CASSANDRA CURY/PULSAR IMAGENS

Mulher Kamayura preparando alimento à base de pequi. Parque Indígena do Xingu, Gaúcha do Norte (MT), 2019.

- Para conhecer mais informações sobre o conteúdo desta página, acesse o livro indicado a seguir.

➤ VILLAS BÔAS, André; JUNQUEIRA, Paulo (coord.). **Almanaque socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos>. Acesso em: 30 maio 2022.

• As atividades 1 a 5 podem ser utilizadas para **avaliar** o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos abordados ao longo do capítulo. Caso a turma tenha dificuldades, aproveite para realizar uma revisão de conteúdo com base nas dúvidas apresentadas.

• Aproveite o conteúdo da atividade 6 para discutir com os alunos as mudanças e as permanências na realidade dos trabalhadores rurais no Brasil. Incentive-os a compartilhar seus conhecimentos sobre o assunto, destacando a relevância desses trabalhadores para a sociedade, não somente em termos de produção, mas também por suas lutas e cultura. Peça à turma que analise a fotografia e aponte elementos que possam identificar as pessoas como trabalhadoras rurais.

Respostas

1. A situação era contraditória, porque, enquanto tropas brasileiras lutavam contra o totalitarismo na Europa, o regime no Brasil era ditatorial.

2. Foi um governo marcado pelo fortalecimento dos laços políticos com os Estados Unidos, colocando novamente o PCB na ilegalidade, o que ocasionou demissões e perseguições políticas. Na economia, de 1946 a 1947, foi adotado o modelo liberal, com abertura para o capital estrangeiro e redução das tarifas alfandegárias, provocando o aumento das importações. Por causa das dificuldades financeiras e da estagnação da indústria nacional, a partir de 1947, houve restrição de importações, resultando em um pequeno aumento da produção industrial brasileira, voltada para o mercado interno.

3. Juscelino Kubitschek adotou o desenvolvimentismo, expresso em seu lema de governo "50 anos em 5". Foi estabelecido o Plano de Metas, que previa grandes investimentos para a modernização do país, principalmente nos setores industrial, energético e dos trans-

Atividades

Respostas das questões 1 a 6 nas orientações ao professor.

1. Explique por que se tornou contraditória a manutenção do Estado Novo após o fim da Segunda Guerra Mundial.
2. Como se caracterizou o governo do presidente Dutra?
3. Explique como era o plano de modernização do país proposto por Juscelino Kubitschek.
4. Segundo alguns historiadores, qual foi a principal razão da renúncia de Jânio Quadros?
5. O que foram as Reformas de Base propostas por João Goulart?
6. O texto a seguir trata da formação das Ligas Camponesas na região Nordeste do país. Leia-o e responda às questões.

[...]

Na década de 40, ao fim da Segunda Guerra, o governo do Brasil adotou política de crescimento econômico, responsabilizando-se por produção e comércio, estimulando produtores de açúcar a aumentar o plantio da cana e a produção de açúcar para exportação. A medida arruinou o trabalhador rural, expulso das terras dos engenhos, assalariado, explorado pelos usineiros. Nesse contexto de más condições de vida e produção afloraram as Ligas Camponesas, associação de trabalhadores que transformaria a zona rural.

[...]

CAVALCANTE, Maurina Holanda. Disputa de poder: Ligas Camponesas x Igreja católica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, XXV. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009. p. 12-25.



ARQUIVOSTAÇÃO CONTEÚDO

Camponesas reunidos na cidade de Recife (PE) para ouvir discurso de Francisco Julião, 1970.

252

portes. Sua política desenvolvimentista, baseada em vultosos empréstimos, mesclou princípios progressistas e conservadores na economia, mas resultou no aumento da dívida externa brasileira.

4. Muitos historiadores consideram a renúncia uma tentativa de golpe. Eles afirmam que Jânio acreditava que, após a renúncia, voltaria ao poder com o apoio popular e a ajuda dos militares, mas essa estratégia falhou.

5. As Reformas de Base foram um conjunto de mu-

danças propostas por Jango no início de 1964. Na área social, foi proposta a reforma agrária, visando ao fim das disputas pela posse da terra e buscando beneficiar milhares de agricultores que não tinham acesso a ela. No plano da política, foi proposto o direito de voto aos analfabetos e aos militares de baixo escalão. Na economia, as medidas tinham cunho nacionalista, como a estatização de empresas concessionárias de serviços públicos, da indústria farmacêutica e dos frigoríficos.

- a) Qual era o contexto do Brasil quando surgiram as Ligas Camponesas?
- b) O que incentivou a criação das Ligas Camponesas no Nordeste?
- c) De acordo com os conteúdos estudados no capítulo, quais eram os objetivos principais das Ligas Camponesas e quem era seu líder?

Respostas nas orientações ao professor.

7. Leia o texto a seguir e responda às questões.

[...]

Como se pode verificar, até aquela tarde de 31 de março, as indefinições eram muitas. Mesmo para o governo dos Estados Unidos. O subsecretário de Estado George Ball conversou com o presidente Lyndon Johnson por telefone. Ball havia orientado o embaixador dos Estados Unidos no Brasil, Lincoln Gordon, a não tomar nenhuma atitude até saber o que ocorreria no estado de São Paulo: “Não queremos nos comprometer antes de saber que rumo a coisa vai tomar.” [...] A decisão deles foi enviar uma força-tarefa para o litoral brasileiro. Navios-tanque estavam sendo deslocados de Aruba para o Brasil.

Ball alegou que o movimento para depor Goulart necessitaria, naquele momento, de combustível, e que também havia um plano para enviar munição. Só que o transporte de material bélico teria que ser realizado por via aérea, o que exigia aeroportos disponíveis. Logo, era preciso esperar o desenrolar dos acontecimentos para “assumir um engajamento na situação”. Lyndon Johnson apoiou todas as iniciativas do subsecretário de Estado. O governo dos Estados Unidos, em atitude estratégica, esperaria o desenrolar dos acontecimentos. A intervenção militar só correria se fosse necessária, abastecendo-se os golpistas com combustível e material bélico.

A decisão de formar uma força-tarefa, no dia 31 de março, era justificada pelo tempo de deslocamento para chegar ao Brasil: cerca de dez ou 12 dias. Liderada pelo porta-aviões Forrestal, ela era formada por seis contratorpedeiros, um porta-helicópteros, quatro petroleiros, um posto de comando [...] carregado com 110 toneladas de munição e 553 mil barris de combustível. Seu objetivo era estacionar perto da cidade de Santos, em São Paulo. Esta era a Operação Brother Sam.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de Castro. 1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 340-341.

Respostas nas orientações ao professor.

- a) De acordo com o texto, qual foi a decisão dos Estados Unidos em relação à interferência nos acontecimentos em 1964 no Brasil?
- b) Em que consistia a ajuda estadunidense aos golpistas, caso a operação ocorresse?
- c) Produza um texto relacionando o nacionalismo no Brasil e o apoio do governo dos Estados Unidos ao golpe que depôs o presidente João Goulart.

253

• A atividade 7 pode ser usada para discutir as políticas imperialistas estadunidenses com relação aos países latino-americanos. Se julgar pertinente, retome o contexto da Doutrina Monroe e da política do *Big Stick* para contextualizar a permanência do imperialismo estadunidense. Os itens a e b auxiliam na reflexão sobre as noções de soberania, autonomia e imperialismo em sala de aula. Já no item c, espera-se que os alunos utilizem tanto as informações do texto da atividade quanto as discussões efetuadas em sala de aula.

Respostas

6. a) Era o final da Segunda Guerra Mundial quando o governo do país adotou uma política de crescimento econômico, incentivando os produtores de açúcar a aumentar o plantio da cana e a produção desse produto para exportação.

b) O contexto de más condições de vida dos trabalhadores rurais, recém-expulsos das terras dos engenhos, levou à organização das associações que posteriormente se tornaram as Ligas Camponesas.

c) Os objetivos das Ligas Camponesas eram ampliar os direitos dos trabalhadores rurais e promover a reforma agrária. O líder das Ligas Camponesas era o deputado federal Francisco Julião.

7. a) Os Estados Unidos, em atitude estratégica, decidiram esperar o desenrolar dos acontecimentos. A intervenção militar só ocorreria se fosse necessária, abastecendo os golpistas com combustível e material bélico.

b) A força-tarefa era constituída de seis contratorpedeiros, um porta-helicópteros, quatro petroleiros, um posto de comando carregado com 110 toneladas de munição e 553 mil barris de combustível.

c) Resposta pessoal. Os nacionalistas tinham res-

trições quanto à entrada de capital estrangeiro no Brasil, o que desagradava os estadunidenses. Esse é o principal fato que levou o governo dos Estados Unidos a apoiar o golpe que depôs o presidente João Goulart.

• A atividade **8** propõe uma reflexão sobre duas versões de um mesmo fato, narrado por diferentes sujeitos. A análise dos relatos permite contrapor os argumentos dos que atacavam Vargas com as ideias dos que o defendiam. Explore com os alunos os argumentos apresentados em ambas as fontes, aproveitando para destacar que o confronto de diferentes concepções também pode integrar o método científico para compreensão e análise de acontecimentos ou períodos da História. Desse modo, o objetivo é auxiliá-los no desenvolvimento da **autonomia de pensamento** e na análise com base no **método científico**.

8. Os textos a seguir tratam do atentado da Rua Tonelero. O texto **A** é de Carlos Lacerda e o texto **B** é de Samuel Wainer.

Leia-os e responda às questões.

Fonte A

[...]

Perante Deus, acuso um só homem como responsável por esse crime. É o protetor dos ladrões, cuja impunidade lhes dá audácia para atos como o desta noite. Esse homem chama-se Getúlio Vargas. Ele é o responsável intelectual por esse crime. Foi a sua proteção; foi a covardia dos que acobertaram os crimes dos seus asseclas que armou de audácia os bandidos. Assim como a corrupção gera a violência, a impunidade estimula os criminosos. [...]

SILVA NETO, Casimiro P. da. **A construção da democracia**: síntese histórica dos grandes momentos da Câmara dos Deputados, das Assembleias Nacionais Constituintes e do Congresso Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados: Coordenação de Publicações, 2003. p. 436. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/5084#>. Acesso em: 24 mar. 2022.



ACERVO UNIFOLHAPRESS

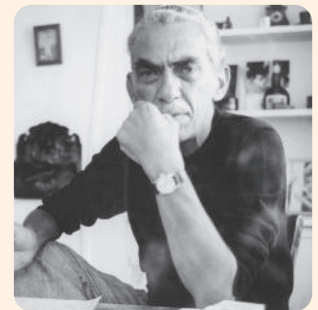
Carlos Lacerda, 1952.

Fonte B

[...]

Naquela mesma madrugada de 5 de agosto, telefonei para o Catete em busca de informações. Luís Costa, o repórter que fazia **O dia do presidente**, estivera, como sempre, todo o tempo ao lado de Vargas, testemunhando suas reações. Ele ouvira o comentário feito por Getúlio ao saber do atentado: “Esse tiro me atingiu pelas costas”. Foi uma madrugada incrivelmente tensa. Todo o governo permaneceu acordado, atento à movimentação dos políticos ligados a Lacerda e dos militares antigetulistas, especialmente oficiais da Aeronáutica, arma a que pertencia o major Vaz. [...]

Nos dias seguintes, o drama ampliou-se com enorme velocidade. Montou-se a “República do Galeão”, formada por oficiais que investigaram o caso à margem da polícia e da Justiça, interrogando pessoas e promovendo ações policiais. No hospital e depois no Congresso, Lacerda agitava, insultava, conspirava ostensivamente.



HERI BALLOTTI CRUZ/EMDA PRESS

Samuel Wainer, 1965.

Aos poucos, tornou-se evidente o envolvimento de integrantes da guarda pessoal de Getúlio nos incidentes da Tonelero. Durante todo o tempo, fiz o que pude para eximir de qualquer culpa a figura do presidente, sustentando a tese de que, ainda que houvesse gente do Catete envolvida no episódio, Getúlio de nada sabia. Tratava-se de um brasileiro honrado, muito acima de torpezas desse gênero. Lastimavelmente, o esforço da **Última Hora** em defesa de Vargas resultaria inútil.

[...]

WAINER, Samuel. **Minha razão de viver**: memórias de um repórter. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988. p. 200-201.

Respostas nas **orientações ao professor**.

- a) Qual é a opinião do autor do texto **A** sobre Getúlio Vargas? E a do autor do texto **B**?
- b) De acordo com o texto **A**, quem foi o responsável pelo atentado? E de acordo com o texto **B**?

Organizando o aprendizado

Comentários nas **orientações ao professor**.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em grupos de três a quatro pessoas com os colegas. Nesta atividade, vocês vão elaborar afirmativas sobre o período pós-guerra no Brasil e vão avaliar as afirmativas dos outros grupos. Para isso, sigam as instruções.

1. Em uma folha de papel sulfite, elaborem uma afirmativa verdadeira ou falsa sobre cada tema a seguir. Anotem o gabarito das respostas e mostrem as afirmativas ao professor.

- Os diferentes governos do Brasil após o fim do Estado Novo.
- As transformações culturais no Brasil.
- O desenvolvimento econômico brasileiro.
- As tensões e desigualdades sociais.
- As disputas e crises políticas.
- Os povos indígenas do Brasil.

2. Troquem de folha com outro grupo e, sem consultar o livro ou outras anotações, avaliem as afirmativas do outro grupo como verdadeiras ou falsas. Para cada alternativa assinalada como falsa, escrevam na mesma folha a justificativa, explicando por que a frase está incorreta.
3. Troquem novamente de folha com o grupo e avaliem as respostas. Debata-se as justificativas apresentadas são válidas e apresentem o resultado dessa avaliação ao grupo que respondeu.

255

Respostas

8. a) A opinião do autor do texto **A** é a de que Getúlio Vargas era um protetor de ladrões, ao passo que a opinião do autor do texto **B** é a de que ele era uma pessoa honrada e acima de torpezas, como crimes de assassinato.

b) De acordo com o texto **A**, o responsável pelo atentado seria Getúlio Vargas. De acordo com o texto **B**, os responsáveis estavam sendo investigados, mas seria evidente o envolvimento de integrantes da guarda pessoal de Getúlio.

• Antes de iniciar a proposta da seção **Organizando o aprendizado**, oriente a turma a usar a criatividade na elaboração das afirmativas, evitando reproduzir trechos do livro. Ao conferir as afirmativas e o gabarito, verifique se não apresentam ambiguidades ou são incompatíveis com os conhecimentos adquiridos neste capítulo. Avalie se as justificativas estão bem construídas, formulando argumentos relacionados ao conteúdo trabalhado. Aproveite a oportunidade para **avaliar os conhecimentos** dos alunos e verificar a necessidade de retomar algum assunto estudado.

• Caso os alunos apresentem dificuldades, relembre-os de alguns pontos do capítulo. Comente quem foram os presidentes do Brasil durante o período democrático compreendido entre 1946 e 1964 e retome o Plano de Metas que Juscelino Kubitschek implantou, o qual visava trazer desenvolvimento para o país. Destaque que muitas medidas, na verdade, reforçaram graves problemas financeiros que já existiam. Ressalte a importância de analisar as políticas indigenistas implantadas durante as primeiras décadas da República a fim de compreender seus reais objetivos. Por fim, retome com a turma como se deu o golpe civil-militar de 1964, destacando os setores que apoiaram a intervenção das Forças Armadas no Brasil.

Objetivos do capítulo

- Compreender aspectos históricos, econômicos, políticos e sociais das ditaduras do Brasil e de outros países latino-americanos.
- Perceber que, apesar da repressão, muitos grupos sociais se manifestaram contra os governos militares.
- Reconhecer o papel das manifestações artísticas como meio de resistência cultural.
- Compreender o papel dos povos indígenas e quilombolas no movimento por defesa de direitos e resistência à ditadura civil-militar no Brasil.
- Analisar os principais aspectos da redemocratização no Brasil.
- Comparar os diferentes regimes ditatoriais latino-americanos.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo contemplam as habilidades **EF09HI29** e **EF09HI30**, ao possibilitar aos alunos que analisem as experiências ditatoriais na América Latina, identificando as diferentes relações de poder. O trabalho com as mobilizações de diferentes grupos sociais, como indígenas e quilombolas, e com a luta por direitos políticos favorece, por sua vez, o desenvolvimento das habilidades **EF09HI09**, **EF09HI19**, **EF09HI20**, **EF09HI21** e **EF09HI22**.

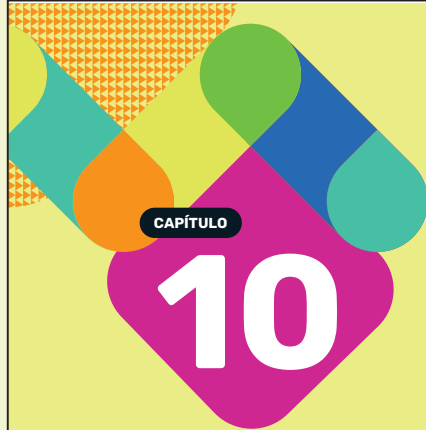
• Comente com a turma que a fotografia **A** é considerada um símbolo da ditadura civil-militar brasileira. A respeito dessa imagem, leia o texto a seguir, que traz o relato do fotógrafo Evandro Teixeira.

[...]

“O rapaz levou uma bordada tão violenta que se desequilibrou e caiu, batendo a cabeça no meio-fio”, lembra ele. “Deu um berro horroroso e ficou lá se estrebuchando.”

Quando os agentes perceberam que Teixeira registrava a

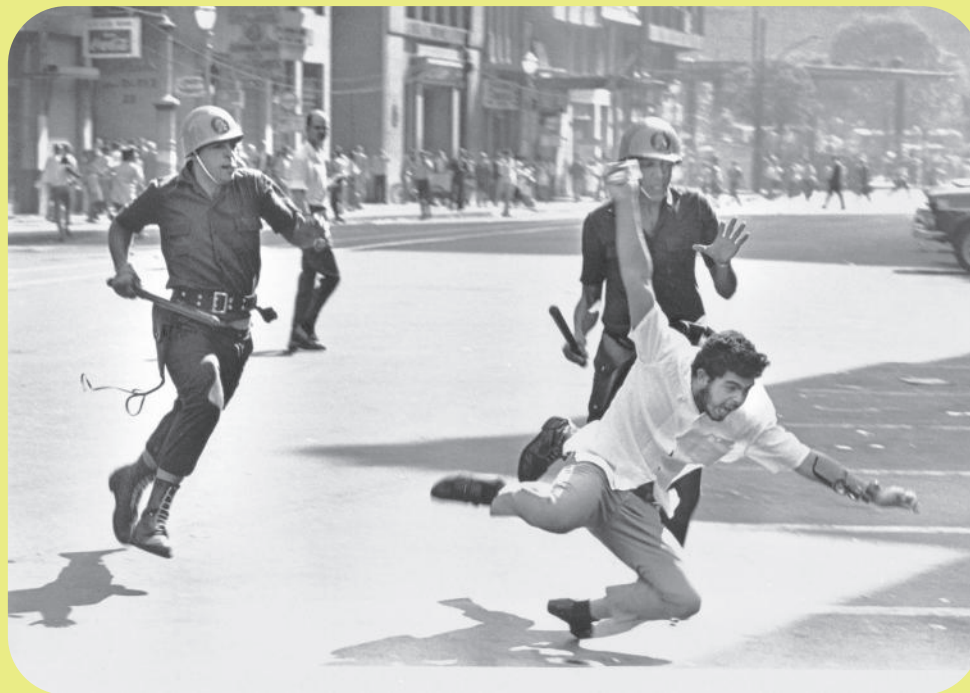
256



CAPÍTULO

10

As ditaduras na América Latina



EVANDRO TEIXEIRA/ACERVO IMS

A.

Caça ao estudante, Sexta-feira Sangrenta, de Evandro Teixeira, publicada no **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro (RJ), 1968.

256

cena, abandonaram o jovem agredido e partiram para cima do fotógrafo, que correu e conseguiu escapar.

Por isso, desconhece o destino do manifestante, mas afirma acreditar que ele foi um dos 28 mortos naquele dia. Dias depois da “sexta-feira sangrenta”, o **Jornal do Brasil** publicou reportagem que buscava identificar quem era o personagem daquela imagem. Nunca houve resposta.

[...]

OLIVA, Daigo. Foto de Evandro Teixeira na “sexta-feira sangrenta” virou símbolo da repressão militar. **Folha de S.**

Durante o contexto mundial da Guerra Fria, alguns países da América Latina, entre eles, o Brasil, passaram por golpes de Estado e estabeleceram-se regimes ditatoriais. Esses governos cercearam a liberdade dos cidadãos e agiram violentamente contra quem se opôs a eles. Para acabar com esses regimes e restabelecer a democracia, muitas lutas foram necessárias.

Paulo, São Paulo, 3 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/07/foto-de-evandro-teixeira-na-sexta-feira-sangrenta-virou-simbolo-da-repressao-militar.shtml>. Acesso em: 27 abr. 2022.

• Comente ainda que a fonte **B** mostra um mural com fotografias de pessoas que sofreram com a ação de regimes ditatoriais. Explique que o paradeiro da maioria dessas pessoas é ainda desconhecido, por isso são classificadas como desaparecidas. Os alunos poderão notar, pelas fotografias fixadas no mural, que se trata, em maioria, de jovens.



SERGIO DEL GRANDE/MONDADORI PORTFOLIO/BRIDGEMAN IMAGES/ISTOCK

B.

Fotografias de pessoas desaparecidas durante a ditadura militar argentina, instaladas na sede da associação Mães da Praça de Maio, em Buenos Aires, Argentina, 1982.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Antes de iniciar o estudo desse capítulo, analise as fontes **A** e **B** desta abertura. Junte-se a um colega e levantem hipóteses sobre as questões a seguir.

1. O que teria motivado o golpe militar nos países latino-americanos?
2. Por que a ditadura reprimiu a população civil?
3. Quais teriam sido as reações da sociedade às ditaduras na América Latina?

Apresentem suas hipóteses para os colegas e verifiquem as hipóteses das outras duplas. Debatam os conhecimentos que vocês já possuem sobre esse período e as dúvidas que gostariam de investigar.

257

Respostas

1. É importante que a turma identifique que as ditaduras civis-militares ocorreram durante o período da Guerra Fria, caracterizada pela bipolarização entre Estados Unidos e União Soviética. Essa situação de instabilidade e a ação dos Estados Unidos sobre os governos

latino-americanos incentivaram os golpes de Estado como justificativa de combater a suposta influência comunista na região.

2. É fundamental que os alunos compreendam a perseguição à oposição e a prática da censura durante a ditadura civil-militar.

3. É importante que os alunos entendam que as reações variaram de acordo com o grupo

em questão, e também que até os dias de hoje existem grupos favoráveis a regimes militares. É essencial a compreensão de que, em alguns casos, os posicionamentos dos grupos se alteraram no decorrer da ditadura, pois para alguns a rejeição ao regime somente tomou força no final da ditadura.

• O trabalho com o tema regimes ditatoriais na América Latina, abordado nesta página, contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 1**, possibilitando aos alunos a compreensão das relações de poder estabelecidas do mundo polarizado pela Guerra Fria, bem como dos mecanismos de transformação das estruturas políticas que resultaram na implementação de regimes ditatoriais na América Latina.

• Para a resolução da atividade proposta, incentive os alunos a refletir sobre a situação-problema proposta, de modo que entendam o contexto mais amplo, da Guerra Fria, e sua relação com os contextos locais dos países latino-americanos. Essa proposta permite a eles que reflitam sobre os conteúdos teóricos antes de iniciar, de fato, as leituras do capítulo.

• Auxilie os alunos a interpretar a imagem apresentada, de modo que identifiquem a referência à intervenção dos Estados Unidos na ditadura brasileira, ainda que “silenciosa”, pela presença da águia, um dos símbolos daquele país, posicionada no centro da bandeira do Brasil, bem em cima da palavra “progresso”.



Regimes ditatoriais na América Latina

Nas décadas de 1960 e 1970, vários países latino-americanos foram vítimas de golpes militares, que instauraram regimes ditatoriais. Com o apoio de grupos ligados à elite oligárquica e a uma parte da classe média, os governos ditatoriais cercearam a liberdade de expressão e a participação social na política.

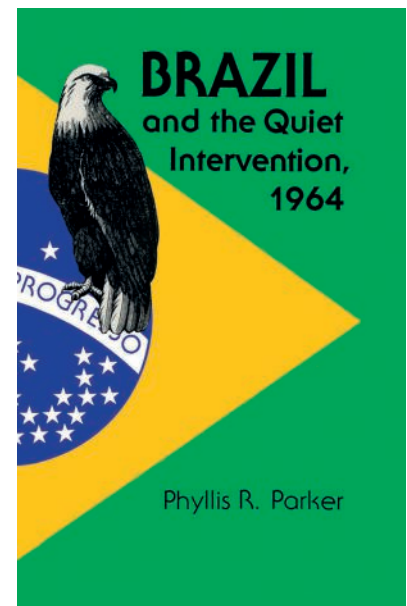
Atividades

1. Qual é a relação entre a Guerra Fria e as ditaduras na América Latina? Levantem hipóteses com os colegas. **Resposta pessoal.**

Nessa época, o contexto histórico mundial era marcado pela polarização da Guerra Fria. Assim, os EUA e a URSS buscavam ampliar suas áreas de influência ao redor do mundo, interferindo nos acontecimentos na América Latina.

Guerra Fria, muito mais do que uma tensão política, militar, econômica e ideológica entre os Estados Unidos da América (EUA) e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), foi a fomentadora de diversos conflitos, golpes e até mesmo de outras guerras, de caráter civil e/ou militar ao redor do planeta. Por seu caráter, verdadeiramente mundial, e por sua duração, mais de quatro décadas, vitimou direta e indiretamente milhões de pessoas por todo o globo. Só na América do Sul, contabiliza-se um total de aproximadamente quinhentas mil vítimas entre mortos e desaparecidos, as quais em sua grande maioria foram sequestradas, torturadas ou mortas pelos regimes ditatoriais militares, que, com o apoio dos Estados Unidos, governaram parte dos países sul-americanos nessa época [...].

GESTEIRA, Luiz André Maia Guimarães. A Guerra Fria e as ditaduras militares na América do Sul. *Scientia Plena*, v. 10, n. 12, dez. 2014. p. 1. Disponível em: <https://www.scientiaplenu.org.br/sp/article/view/2062/1097>. Acesso em: 28 mar. 2022.



Capa de **Brasil e a intervenção silenciosa, 1964**, de Phyllis R. Parker, 1979. Nesse livro, o autor trata do apoio dos EUA à implantação da ditadura no Brasil.

REPRODUÇÃO/UNIVERSITY OF TEXAS PRESS

Nas páginas seguintes, vamos estudar os regimes ditatoriais em países da América Latina, como Brasil, Argentina, Paraguai, Chile, Uruguai e Bolívia.



A ditadura civil-militar no Brasil

Como vimos no capítulo anterior, o Golpe de 1964, que derrubou o presidente João Goulart, foi deflagrado pelos militares com o apoio de setores civis. Após o golpe, os militares tomaram uma série de medidas autoritárias a fim de exercer o controle sobre a população e centralizar as decisões políticas. Entre essas medidas estavam os **Atos Institucionais**.

Ao longo da ditadura, foram promulgados 17 Atos Institucionais que estabeleceram, por exemplo, a extinção dos partidos políticos, as eleições indiretas para presidente e governadores, além de suspenderem os direitos civis das pessoas consideradas inimigas políticas do regime.

O Ato Institucional nº 5

O AI-5 foi uma das medidas mais duras do período e concedeu plenos poderes ao presidente, que fechou o Congresso Nacional, as Assembleias Nacionais e as Câmaras de Vereadores.

Além disso, o presidente podia cassar mandatos e nomear interventores. Com a aprovação do decreto, os cidadãos perderam totalmente seus direitos, e muitas pessoas foram perseguidas e presas de modo arbitrário. O decreto marcou a vitória da chamada “linha dura” do Exército, que defendia uma maior repressão aos inimigos do regime civil-militar.

Capa do **Jornal da Tarde** noticiando a implantação do AI-5, 1968.

O bipartidarismo

Depois da promulgação do AI-2, em outubro de 1965, todos os partidos foram extintos e foram criados outros dois: a **Aliança Renovadora Nacional** (Arena), partido alinhado com o regime militar; e o **Movimento Democrático Brasileiro** (MDB), partido de oposição ao governo e defensor da redemocratização.



ARQUIVISTADO CONTEÚDO

Atividades

1. Observe a capa do jornal. O que diz a manchete?
2. Em sua opinião, qual foi a reação de grande parte da população ao ler essas notícias? Comente com os colegas. **Respostas nas orientações ao professor.**

As atividades 1 e 2 exploram uma análise de fonte, a capa de um jornal da época estampando notícia sobre o início do AI-5. Caso os alunos tenham dificuldades, leia com eles o que está noticiado na manchete e instigue-os a refletir sobre as possíveis reações das pessoas a esse fato.

Respostas

1. A manchete do jornal veicula a instauração do AI-5: “Brasil entra no 5º ato”.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que grande parte da população era contrária a esses decretos, pois, entre outras determinações, eles limitavam a participação política da sociedade civil, fechavam o Congresso e censuravam os meios de comunicação.

Explique aos alunos que a retirada de João Goulart do poder sob o argumento de “salvar o Brasil de uma ameaça comunista” foi uma conspiração que não correspondia à realidade daquele contexto.

[...] Especialistas apontam que esse risco era praticamente inexistente à época, tanto pelo fato de que João Goulart não era comunista quanto pela fragmentação dos movimentos de esquerda e da falta de apoio popular massivo à época.

A própria falta de reação massiva contra o início do regime militar reforça esse diagnóstico.

Em seu livro “Em Guarda contra o Perigo Vermelho: o anticomunismo no Brasil (1917-1964)”, o historiador Rodrigo Patto Sá Motta, professor da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e um dos principais estudiosos do tema no Brasil, mostra que o anticomunismo “não passou de engodo para justificar a intervenção” [...].

MAGENTA, Matheus. Golpe de 1964: novo ministro da Defesa fala em celebrar aniversário, no contexto histórico, – mas qual é este contexto? **BBC News Brasil**, 31 mar. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56591969>. Acesso em: 27 abr. 2022.

• Analise a imagem desta página com a turma e comente que lemas, como “Este é um país que vai pra frente” e “Brasil, ame-o ou deixe-o” eram campanhas ufanistas que buscavam disseminar ideias nacionalistas e desenvolvimentistas, promovendo uma imagem positiva do governo.

• A perseguição aos considerados subversivos reduziu a liberdade dos meios de comunicação. Jornais, revistas e programas de televisão passavam por uma censura antes de serem veiculados. A prática da delação tornou-se comum, despertando nos intelectuais e artistas modos alternativos de manifestação contra a ditadura. Muitos jornalistas passaram a usar o humor das charges e caricaturas para fazer denúncias contra o governo. O jornal **Correio da Manhã** foi um dos veículos de comunicação contrários ao regime. No mês de abril de 1964, dias após o Golpe civil-militar, Carlos Heitor Cony publicou o seguinte texto nesse jornal.

[...]

De todas as violências e ilegalidades postas em prática pela quartelada de 1º de abril, a mais repugnante, a mais abjeta é a oficialização e a santificação da delação [...]

Perde-se assim a sensibilidade moral. Delatar um colega de trabalho, apontá-lo aos algozes de hoje porque ele pensa diferente de nós – não é um ato digno de um homem, e muito menos de um democrata. A oficialização da delação é arma predileta e inseparável dos regimes de força. Quem melhor se utilizou dela foram nomes recentes para o nosso repúdio: Hitler, Mussolini, Stálin.

Mas é preciso que haja resistência. Os inquisidores irão embora, a inquisição passará. Mas ninguém esquecerá o delator, ninguém perdoará a delação. Lembro o símbolo universal da Traição: Judas. [...]

CONY, 1964 *apud* PAES, Maria Helena Simões. **Em nome da segurança nacional:** do golpe de 64 ao início da abertura. São Paulo: Atual, 1995. p. 38. (História em Documentos).

O controle dos meios de comunicação

Durante a ditadura, o governo manipulava a imprensa e os meios de comunicação para fortalecer seu poder e conter o avanço da oposição. A publicidade ajudava o regime civil-militar a difundir a impressão de que o Brasil estava se tornando uma grande potência. Isso encobria a falta de liberdade política e os problemas sociais.

Assim, nos meios de comunicação, só eram veiculadas mensagens que estivessem de acordo com as políticas e os interesses do regime civil-militar. O que não fosse conveniente à manutenção da ditadura era censurado.



Cartaz de propaganda produzido pelo regime ditatorial do Brasil, 1972.

A Doutrina de Segurança Nacional

A base ideológica da política autoritária instituída pelos militares se apoiava na Doutrina de Segurança Nacional (DSN), cujo objetivo era identificar e combater as pessoas consideradas contrárias ao regime. Com ela, justificavam-se todas as ações repressoras do governo contra as pessoas que questionavam e criticavam o regime e portanto eram consideradas perigosas à ordem social.

Os órgãos de repressão

Com base na DSN, foram criados vários órgãos de repressão que visavam identificar e perseguir indivíduos acusados de **subversão**. Entre esses órgãos estavam o Serviço Nacional de Informações (SNI), o Departamento de Operações Internas (DOI) e o Centro de Operações e Defesa Interna (CODI).

As pessoas que se opunham ao regime foram perseguidas por esses órgãos: políticos, estudantes, trabalhadores, artistas e escritores, que podiam ser presos, torturados ou exilados. Muitos opositores ao regime civil-militar acabaram fugindo do país, pois corriam grande risco de serem assassinados.

Subversão: conjunto de ações que visa à derrubada de uma ordem ou de um sistema político, econômico ou social estabelecido.

• Para saber mais sobre as violações aos direitos humanos durante a ditadura civil-militar, leia os seguintes textos.

> **INFÂNCIA Roubada.** Crianças atingidas pela Ditadura Militar no Brasil. Assembleia Legislativa, Comissão da Verdade do Estado de São Paulo. São Paulo: ALESP, 2014. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/20800_arquivo.pdf. Acesso em: 27 abr. 2022.

> **Crianças e Adolescentes na ditadura militar brasileira.** Disponível em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/noticias/criancas-e-adolescentes-na-ditadura-militar-brasileira/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

> **MILITARES que disseram não.** Disponível em: <https://memoriasdadtadura.org.br/militares-que-disseram-nao/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Endurecimento do regime

Além da violência institucionalizada pela ditadura civil-militar, como a censura, as prisões e o exílio, havia também práticas de repressão e tortura não oficializadas. A promulgação do AI-5 dava respaldo a essas práticas, permitindo prisões arbitrárias e violentas, sem direito à defesa.

Os torturadores agiam conforme a orientação de seus superiores e se aproveitavam da impunidade para praticar os mais terríveis métodos de violência, sistematizados pela ditadura, contra os inimigos do regime. Muitas pessoas morreram ou sofreram danos irreversíveis ao serem submetidas à tortura, utilizada nos interrogatórios ou como punição por crimes contra a ordem.

Leia o texto.

[...]

A repressão à base de tortura superou qualquer limite jurídico ou humanitário, ferindo mesmo a ética militar, que prega o tratamento digno dos prisioneiros. Para driblar o precário controle dos comandantes ou mesmo agir sem prestar contas, ainda que formalmente, ao sistema oficial de repressão, muitas equipes de tortura tinham centros clandestinos.

[...]

A tortura é um sistema, integrado ao sistema geral de repressão montado pelo regime militar brasileiro, que combinou suas facetas ilegais e legais. Os procedimentos da repressão brasileira se pautavam pela combinação de repressão militar (interrogatórios à base de tortura ou execuções dentro da lógica de “não fazer prisioneiros”) e rituais jurídicos para impular culpa, dentro dos marcos da Lei de Segurança Nacional.

[...]

A tortura não é apenas uma técnica de extrair informações, mas também uma forma de destruir a subjetividade do inimigo, reduzir sua moral, humilhá-lo.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: História do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2015. p. 135, 137, 140.



↑ Frase escrita em parede no Cemitério Dom Bosco, atualmente chamado de Colina dos Mártires. Nesse local, foram encontradas cerca de mil ossadas de pessoas mortas pelos militares durante a ditadura. Os ossos estavam jogados em uma vala comum clandestina. São Paulo (SP), 2015.

THIAS MARTINS/FOTOBARRIA

BNCC

- O conteúdo desta página trabalha a questão da tortura no período da ditadura civil-militar, permitindo aos alunos que compreendam essa prática como uma violação dos direitos humanos no Brasil. Essa abordagem favorece o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, incentivando uma posição crítica dos alunos acerca da prática da tortura como um crime contra a humanidade e os direitos universais dos seres humanos. Esse assunto também configura possibilidades de abordar **temas sensíveis** com os alunos em sala de aula.

- Comente com a turma sobre as atrocidades cometidas durante o período ditatorial, como as práticas de tortura. O relato a seguir traz as experiências sofridas pela historiadora Dulce Chaves Pandolfi. Se julgar pertinente, comente sobre algumas dessas informações com os alunos, de modo a sensibilizá-los em relação ao tema.

[...]

“Durante os mais de três meses que fiquei no DOI-CODI, fui submetida, em diversos momentos a diversos tipos de tortura. Umas mais simples, como socos e pontapés. Outras mais grotescas como ter um jacaré andando sobre o meu corpo nu. Recebi muito choque elétrico e fiquei muito tempo pendurada no chamado “pau de arara”: os pés e os pulsos amarrados em uma barra de ferro e a barra de ferro, colocada no alto, numa

espécie de cavalete. Um dos requintes era nos pendurar no pau de arara, jogar água gelada e ficar dando choque elétrico nas diversas partes do corpo molhado. Parecia que o contato da água com o ferro, potencializava a descarga elétrica. Embora essa tenha sido a tortura mais frequente, havia uma alternância de técnicas. Uma delas, por exemplo, era o que eles chamavam de “afogamento”. Amarrada numa cadeira, de olhos vendados, tentavam

me sufocar, com um pano ou algodão umedecido com algo com um cheiro muito forte, que parecia ser amônia.

[...]

PANDOLFI, Dulce Chaves. “Meu corpo foi objeto em aulas de tortura”. **Outras Palavras**, 11 jun. 2013. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/eu-acuso-a-ditadura-militar/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

- Auxilie os alunos na compreensão da imagem apresentada. Explique que as ossadas são provas dos assassinatos cometidos durante a ditadura. Apresente a tentativa dos militares de instalar um crematório para eliminar as provas, a descoberta das ossadas e o processo de exumação e identificação de algumas das vítimas.

• Caso julgue pertinente aprofundar com os alunos as informações sobre a propaganda no regime militar, leia o artigo **Propaganda ditatorial e invasão do cotidiano: a ditadura militar em perspectiva comparada**, de Nina Schneider. Confira, a seguir, um trecho desse artigo.

As ditaduras do século XX usaram máquinas de propaganda distintas para justificar o seu poder ilegal. Durante o nazismo e o stalinismo, por exemplo, foram montados grandes sistemas de propaganda, envolvidos tanto na produção quanto na censura de conteúdo, que, em conjunto com outras medidas políticas (repressão violenta, vigilância, organizações de participação obrigatória, etc.), visaram a mobilizar as massas em favor do regime e silenciar qualquer tipo de oposição política. Durante o Estado Novo (1937-45), também foi montado um aparato amplo no Brasil, que tentou reforçar a sensação da união entre o suposto líder, Getúlio Vargas, e o povo (mais especificamente o trabalhador urbano) – o chamado Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

[...] muito diferentemente da ditadura nazista e varguista, o regime militar operou um órgão de propaganda oficial pequeno, que rejeitou uma estratégia de politizar e mobilizar o cidadão brasileiro, bem como de invadir a sua vida cotidiana de maneira tão agressiva. Pelo contrário, apoiou-se a iniciativa privada e o livre-mercado como pilares fundamentais do sistema capitalista. Contratou-se produtores do mercado de cinema e produziu-se campanhas oficiais com um caráter desmobilizador e aparentemente apolítico. Em relação ao conteúdo, fingiu-se que o

A censura

As proibições impostas pela censura também faziam parte da Doutrina de Segurança Nacional. A censura foi instaurada oficialmente pelo Decreto-Lei nº 1077, de janeiro de 1970. De acordo com esse decreto, ficava proibida a divulgação de obras com conteúdos considerados subversivos e que colocassem em risco a “segurança nacional”. Na prática, a censura já era exercida desde 1967, quando foi criada a Lei de Imprensa, porém, ao longo dos anos, atingiu todos os meios de comunicação.

Programas de televisão e de rádio, jornais, revistas, livros, letras de música, peças de teatro, filmes, enfim, quase toda a produção cultural e intelectual brasileira e estrangeira que desejasse circular no Brasil tinha que passar pela censura. Conteúdos que criticassem ou transmitissem uma visão negativa do regime, alinhados ou não com ideologias de esquerda, eram considerados impatrióticos e, então, censurados. Muitas redações de jornal, bancas de revistas, livrarias e editoras foram fechadas e algumas delas se tornaram alvo de violentos ataques dos militares.

ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO



← Página do jornal **O Estado de S. Paulo** com reportagem marcada pelo censor da ditadura, 1973.

262

→ Página do mesmo jornal agora com outra informação no lugar da reportagem censurada.



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

Brasil estava vivendo uma época de harmonia, sem conflitos sociais nem preocupações.

[...]

SCHNEIDER, Nina. Propaganda ditatorial e invasão do cotidiano: a ditadura militar em perspectiva comparada. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, maio/ago. 2017. p. 334. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/download/24745/15635>. Acesso em: 27 abr. 2022.



A resistência cultural na imprensa

O Golpe de 1964 obteve o apoio de grande parte da imprensa, que aprovava a derrubada do presidente João Goulart. No entanto, após o golpe, grandes jornais como o **Correio da Manhã** passaram a publicar denúncias relacionadas à ditadura civil-militar.

No início, quase todos os jornais de esquerda foram fechados pelo governo ditatorial. Os veículos de comunicação que permaneceram em atividade, como jornais, revistas, rádio, cinema e televisão, foram vítimas de uma rígida censura. Muitas editoras de livros e escritórios de redação de jornais que transmitiam ideias de esquerda ou eram consideradas inadequadas pelo governo sofreram duras intervenções, como o recolhimento das edições impressas e a prisão de seus editores. Diversos jornalistas fundaram periódicos pequenos, que acabaram por obter grande aceitação do público.

Para conseguir transmitir as informações censuradas à população, alguns jornalistas utilizavam mensagens cifradas. Além disso, utilizavam o humor para criticar a ditadura.

BNCC

- O assunto abordado nesta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI20**, pois discute a questão da resistência cultural na imprensa durante o período da ditadura civil-militar, evidenciando sobretudo os papéis de alguns jornais e jornalistas como veículos de crítica e oposição ao regime.



Sujeito em foco

Tarso de Castro

Entre os jornalistas que fizeram oposição à ditadura destacou-se Tarso de Castro (1941-1991). Nascido na cidade de Passo Fundo (RS), ele começou sua carreira jornalística trabalhando no jornal **O Nacional**.

Com o Golpe de 1964, Tarso foi perseguido e ficou alguns anos exilado no Uruguai. Em 1969, de volta ao Brasil, ele e alguns amigos (Jaguar, Sérgio Cabral, Luís Carlos Maciel, Claudius e Carlos Prosperi) criaram um jornal que se tornou símbolo do jornalismo alternativo e de denúncia da ditadura civil-militar: **O Pasquim**.

Tarso de Castro foi editor de **O Pasquim** por vários anos e estabeleceu uma linha editorial que, por meio do humor e da ironia, fez do jornal um dos principais veículos de crítica ao governo civil-militar. Ele é considerado um dos grandes jornalistas do século XX no Brasil.



Tarso de Castro, 1979.

- Para a realização da atividade, se julgar interessante, apresente aos alunos o acervo completo digitalizado da revista **O Pasquim**. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/o-pasquim/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Atividades

1. Analise as fontes históricas a seguir e responda às questões.

Fonte A

[...]

Em 1º de novembro de 1970, com o número 72 já na gráfica, Cabral e Fortuna estavam em Campos, no interior do estado do Rio, quando foram avisados de que Ziraldo, Francis, Maciel, o fotógrafo Paulo Garcez [...] e Haroldo Zager haviam sido presos. Fortuna juntou-se aos prisioneiros ao chegar de volta ao Rio, no dia 3. Na companhia de Jaguar, Cabral foi à polícia para depor e tentar libertar os companheiros. Doce ilusão. De lá saíram para fazer companhia aos parceiros [na prisão] da Vila Militar, para onde Tarso também foi levado. As duas semanas de xadrez inicialmente previstas acabaram esticadas para dois meses.

Por que motivo foram presos? Nunca souberam oficialmente. [...]

AUGUSTO, Sérgio. **O Pasquim**: 1969-1979. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/dossies/o-pasquim/historia-o-pasquim/1969-1979-por-sergio-augusto/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Fonte B



- Qual é a mensagem transmitida pela fonte **B**?
- A fonte **A** está de acordo com a mensagem da fonte **B**? Por quê?
- Qual foi a importância desse jornal no contexto da ditadura? Explique.

1. a) Resposta: A fonte **B** é a capa do jornal **O Pasquim**, que apresenta uma cena de dois animais conversando. Um dos personagens cita diversos nomes e funções, dando a entender que as pessoas que trabalhavam no jornal não estavam mais presentes.

1. b) Resposta: Sim, pois a fonte **A** relata como foram as prisões das pessoas que trabalhavam no jornal **O Pasquim**.

◀ Capa da edição 73 do jornal **O Pasquim**, 1969.

- 264** 1. c) Resposta: O jornal **O Pasquim** foi um importante veículo de crítica à ditadura, que usava estratégias de ironia e humor para denunciar os abusos do governo.



O Movimento Estudantil

Representado principalmente pela **União Nacional dos Estudantes (UNE)**, o Movimento Estudantil desempenhou um papel importante na luta contra a ditadura no Brasil. Seus membros organizaram vários Centros de Cultura Popular (CPC) e implantaram o programa UNE-volante, que passou a divulgar propostas a favor de uma cultura nacional revolucionária, popular e democrática. Alguns estudantes, por outro lado, se engajavam em movimentos de direita, como o Comando de Caça aos Comunistas (CCC), o que demonstra que, como no caso da população civil em geral, os interesses estudantis não eram homogêneos.

O Movimento Estudantil avançou como vanguarda dos protestos de resistência e de contestação até o decreto do AI-5. Depois disso, em consequência da violenta repressão e perseguição aos seus líderes, o movimento se desestruturou e perdeu grande parte da sua capacidade de mobilização.



Manifestantes durante a Passeata dos Cem Mil, organizada pelo Movimento Estudantil após o assassinato de um estudante na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 1968.



Ao mesmo tempo...

em Praga

A Tchecoslováquia (atuais República Tcheca e Eslováquia) era uma das repúblicas do Leste europeu sob a influência da URSS. No ano de 1968, teve início uma série de manifestações e levantes em Praga, capital do país, contra a imposição do modelo político soviético na região.

Essas manifestações ficaram conhecidas como **Primavera de Praga** e seu principal líder foi Alexander Dubcek, que governou o país por cerca de oito meses. Seus principais objetivos eram: acabar com o autoritarismo promovido pelo modelo stalinista soviético, aumentar a liberdade para os cidadãos e instituir o multipartidarismo.

Porém, as tropas soviéticas invadiram Praga, prenderam Dubcek e acabaram com a ideia de uma sociedade democrática e socialista na Tchecoslováquia. Apesar disso, muitos estudiosos consideram esse episódio como o começo do declínio da unidade soviética.

BNCC

- O conteúdo desta página permite o trabalho com a habilidade **EF09HI09** ao abordar o papel que o movimento estudantil desempenhou na luta contra a ditadura civil-militar no Brasil. Movimentos e instituições, como a União Nacional dos Estudantes, foram importantes organizações de contestação e de luta pela manutenção e conquista de direitos civis na sociedade brasileira.

- Em março de 1968, uma ação policial no restaurante estudantil Calabouço (onde estudantes se reuniam para planejar uma passeata) resultou na morte do jovem Edson Luís. Em resposta, os estudantes organizaram uma marcha contra os abusos do governo ditatorial, do qual participaram líderes do movimento estudantil, escritores, cineastas, artistas plásticos, professores, intelectuais e operários. A mobilização, retratada nesta página, ficou conhecida como a Passeata dos Cem Mil, realizada no dia 26 de junho de 1968, no Rio de Janeiro (RJ).

• O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI20**, pois procura discutir aspectos da resistência cultural no período da ditadura civil-militar, evidenciando o movimento de artistas, dramaturgos e cineastas que assumiram posicionamento crítico ao regime retratando em suas obras os problemas sociais brasileiros. Por isso, esse movimento de contestação ficou conhecido como arte engajada.

• Comente com a turma que Augusto Boal, autor da obra **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**, recebeu da Unesco o título de Embaixador do Teatro Mundial, no ano de 2009. Durante a ditadura civil-militar brasileira, ele foi preso e torturado. Essa obra é resultado do trabalho realizado durante seu exílio. Ela já foi traduzida para mais de 15 idiomas.

A arte engajada

Durante a ditadura civil-militar, vários artistas assumiam um posicionamento crítico perante o regime, procurando abordar em suas obras os problemas sociais brasileiros. Esse tipo de arte ficou conhecido como arte engajada.

Cinema e teatro

No cinema, vários diretores fizeram críticas sociais e políticas em seus filmes. Entre eles, estavam Nelson Pereira dos Santos, Glauber Rocha, Júlio Bressane, Arnaldo Jabor, Anselmo Duarte e Rogério Sganzerla. Os filmes e documentários desses cineastas mostravam pessoas em situação de miséria e sofrendo humilhações, bem como pessoas comuns emitindo opinião sobre diversos assuntos.

Apesar de muitas dessas obras terem permanecido censuradas no Brasil por vários anos, algumas delas receberam prêmios em festivais de cinema internacionais, como **O pagador de promessas**, de Anselmo Duarte.

Muitos grupos de teatro também encenaram peças que denunciavam as difíceis condições de vida da população pobre brasileira, tanto no meio rural (**Morte e Vida Severina**, de João Cabral de Melo Neto) como no meio urbano (**Navalha na Carne**, de Plínio Marcos).

As peças apresentadas pelo grupo Teatro Oficina, dirigido por José Celso Martinez Corrêa, geralmente tratavam de temas polêmicos e criticavam o contexto político da época. Já o grupo Teatro de Arena, dirigido por Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri, abordava em suas peças questões sociais da época, além de lutas históricas da população brasileira, como em **Arena conta Zumbi**, de 1965.



Capa da versão francesa do filme **O pagador de promessas**, de Anselmo Duarte, vencedor do Festival de Cannes em 1962.



Capa do livro **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**, de Augusto Boal, publicado pela primeira vez em 1974.

Canções de protesto

Durante o regime ditatorial, a música foi um dos meios de manifestação artística mais utilizado para denunciar e criticar os problemas da sociedade.

Nessa época, a **Música Popular Brasileira** (MPB) se caracterizou como um influente movimento artístico. Vários músicos brasileiros passaram a compor letras de músicas que contestavam a ditadura e ficaram conhecidas como canções de protesto. Esses músicos conquistaram a simpatia do público e enriqueceram nossa música popular. Entre os cantores da MPB que compuseram e cantaram canções de protesto, destacam-se Zé Ketí, Nara Leão, João do Vale, Carlos Lyra, Sérgio Ricardo, Edu Lobo, Geraldo Vandré, Elis Regina, Chico Buarque e João Bosco.



Capa do álbum **Show Opinião**, de 1965. Nela, aparecem (da esquerda para a direita) Zé Ketí, Nara Leão e João do Vale.

Tropicalismo

O Tropicalismo foi um movimento cultural brasileiro que ganhou expressão nacional no final da década de 1960. Além disso, trouxe novos questionamentos sobre a cultura brasileira, principalmente em relação à identidade nacional e ao comportamento conservador da sociedade. Os tropicalistas assimilavam elementos estrangeiros e os misturavam à cultura popular do Brasil. Alguns de seus fundadores foram, no cinema, Glauber Rocha; no teatro, o grupo Teatro Oficina; nas artes plásticas, Hélio Oiticica e, na música, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé e o conjunto musical Os Mutantes.

Agora, responda às questões.

1. Qual é a importância das manifestações artísticas como meio de resistência social? Converse com os colegas.
2. Você conhece alguma música que faça uma crítica social? Comente com os colegas. *Respostas nas orientações ao professor.*



Capa do álbum **Tropicalia ou Panis et Circencis**, de Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil, Nara Leão, Os Mutantes e Tom Zé, 1968.

• Para estreitar o diálogo com o componente curricular **Arte**, verifique a possibilidade de convidar o professor desse componente curricular para comentar com os alunos sobre o papel das manifestações artísticas como forma de resistência. Ele pode levar para a sala de aula pinturas, charges, caricaturas, discos e filmes que abordem o contexto histórico. Incentive a participação de todos os alunos nessa dinâmica e instigue-os a refletir criticamente sobre o contexto. Após essa apresentação, solicite a eles que pesquisem, em grupos, informações sobre a arte engajada durante a ditadura civil-militar. Oriente-os a escolher um tipo de manifestação artística, por exemplo, música, pintura, escultura, teatro, dança, cinema, humor. Depois, em sala de aula, promova a troca de informações entre os alunos e, se possível, reserve um tempo para a apresentação das fontes históricas. Caso julgue interessante, depois dessa fase de socialização, peça-lhes que reflitam sobre algum problema (social, econômico, político etc.) que atinge os brasileiros na atualidade. Em seguida, proponha que manifestem seu pensamento acerca desses problemas por meio de uma expressão artística, como um poema, uma letra de música, um quadrinho, uma charge, uma fotografia, uma pintura. Incentive-os a apresentar sua produção ao restante da turma.

• As atividades desta página trabalham com aspectos das **culturas juvenis**, uma vez que estabelece uma relação com o universo musical dos alunos.

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que a resistência cultural é uma importante forma de estimular um sentimento de mobilização na população e de engajar pessoas na luta por direitos e no exercício da cidadania.
2. Resposta pessoal. Oriente os alunos a dialogar sobre as músicas que conhecem e o seu sentido de crítica social.

• O conteúdo desta página contempla a habilidade **EF09HI20**, pois procura abordar a questão da resistência durante a ditadura civil-militar.

• Sobre a Guerrilha do Araguaia e a repressão dos militares, leia o texto a seguir.

[...] Era o fim de uma ação em que o Exército decapitou guerrilheiros e queimou seus corpos. Muitos foram jogados vivos de cima de helicópteros. Estima-se que morreram 20 militares, 67 guerrilheiros e 31 camponeses.

As Forças Armadas negam até hoje as atrocidades, mas as descobertas de ossadas, os documentos e os depoimentos de ex-militares mostram que a guerrilha foi exterminada de maneira cruel.

[...]

CORDEIRO, Tiago. O que foi a Guerrilha do Araguaia? **Superinteressante**, 14 dez. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/o-que-foi-a-guerrilha-do-araguaia-2/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

• Para saber mais sobre essa temática, leia a seguinte obra.
 > MORAIS, Taís; SILVA, Eumano. **Operação Araguaia**: os arquivos secretos da guerrilha. São Paulo: Geração Editorial, 2005.



As guerrilhas

Como vimos, foram vários os meios de resistência à ditadura no Brasil, como a imprensa, a arte e o Movimento Estudantil. Outro meio de resistência e reação contra a ditadura foram as guerrilhas, que se caracterizavam pela luta armada.

As guerrilhas aconteceram nas áreas urbanas e rurais. Nas cidades, o principal grupo guerrilheiro foi a Ação Libertadora Nacional (ALN), criada em 1967 e comandada por Carlos Marighella. A ALN atuava contra a ditadura por meio de ações como assaltos e sequestros, como o do embaixador estadunidense Charles Elbrick, que foi libertado em troca de presos políticos.

Jornal **O Estado de S. Paulo** noticiando o sequestro > do embaixador Charles Elbrick, 1969.



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

A Guerrilha do Araguaia

Nas áreas rurais, o principal movimento armado contra a ditadura foi a Guerrilha do Araguaia, que ocorreu entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970 na divisa entre os estados do Maranhão, Pará e atual Tocantins. Seus líderes tinham como objetivo armar a população rural e começar uma revolução socialista.

O governo militar mobilizou milhares de soldados para combater cerca de 70 guerrilheiros, sufocando a guerrilha e executando a maioria de seus membros.

Jornal **da Tarde** com reportagem sobre > a Guerrilha do Araguaia, 1979.



TIAGO QUEIROZ/ESTADÃO CONTEÚDO

Propostas de reorganização social

Entre os objetivos das guerrilhas, estava a mudança na organização social do Brasil com a implantação de um governo socialista.

Leia o texto a seguir.

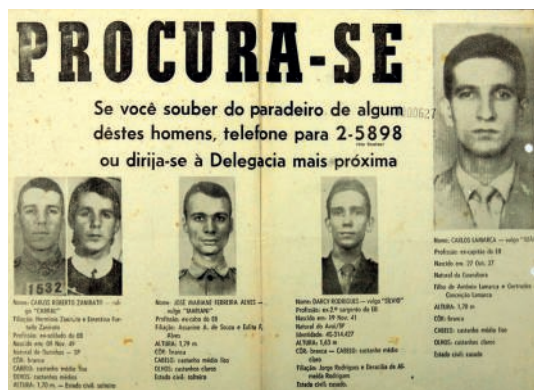
Nos anos 1960, para uma parcela da juventude e da militância política de esquerda, pensar em luta armada como recurso para mudar a sociedade na direção do socialismo era uma opção real. Os governos ditatoriais capitalistas atuavam sem piedade com aqueles que se opunham a eles.

A crítica ferrenha ao capitalismo era completada pela **utopia**, pela crença de que o socialismo era um sistema que resolveria os problemas de injustiça social da humanidade. A violência, dizia parte da esquerda na época, era um mal necessário para libertar o homem da exploração pelo homem. Pela via das reformas políticas, a verdadeira transformação não aconteceria, uma vez que os capitalistas nunca iriam abrir mão de suas vantagens.

[...]

No contexto da luta contra a ditadura militar no Brasil, golpistas e setores conservadores também apelavam para a violência armada contra movimentos sociais e grupos de oposição, mesmo que estes não utilizassem nem pregassem a violência. Portanto, na década de 1960, não só os jovens, mas também muitos líderes revolucionários mais maduros e politicamente experientes optaram pela luta armada para combater o capitalismo e as ditaduras. Eram convictos de que esse era o único caminho, era quase uma obrigação moral “pegar em armas” e ir para o combate.

[...]



Cartaz de 1969 com a imagem de Carlos Lamarca (à direita), ex-capitão do Exército que desertou e se tornou guerrilheiro durante a ditadura.

VLADO Educação. Luta armada e governos ditatoriais. **Memórias da Ditadura**. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/grupos-da-luta-armada/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Utopia: termo geralmente usado para se referir a uma sociedade ideal, sem injustiças, onde todos viveriam em harmonia, com instituições político-econômicas verdadeiramente comprometidas com o bem-estar da coletividade.

- Para melhor compreensão do texto desta página, retome com a turma o contexto da Guerra Fria e a polarização do mundo em dois blocos, um capitalista e um socialista.

Avalie se os alunos se recordam desses conceitos e sistematize na lousa algumas de suas ideias.

- Leia o cartaz apresentado com a turma, solicitando que observem atentamente as inscrições. Contextualize, então, a ação de combate e perseguição à oposição durante a ditadura civil-militar.

- O conteúdo destas páginas favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI21** ao procurar identificar os modos de resistência indígena e quilombola contra a violência imposta pelo modelo de desenvolvimento econômico do governo militar. A organização da UNI atendia à demanda dos povos indígenas na busca por defesa dos seus direitos no governo ditatorial.

- O texto a seguir fornece subsídio para trabalhar com os alunos a questão indígena no período militar. Compartilhe a leitura com os alunos e comente que a política expansionista do regime afetou diretamente os direitos relativos aos povos indígenas, como a demarcação de terras e a exploração dos recursos naturais. Embora as narrativas mais recorrentes sobre o período produzam um silenciamento acerca do assunto, pode-se afirmar que diversos grupos foram alvo de descaso por órgãos ligados ao governo e, em muitos casos, vítimas de repressão violenta e arbitrariedades.

[...]

As principais narrativas a respeito do golpe e do período militar não tiveram o índio como foco principal, o que poderia dar a impressão de que a política repressiva adotada em diversos momentos pelos militares passou em branco nas aldeias indígenas. Na realidade, poucos grupos humanos no país dependiam de forma tão direta da política dos militares para garantir sua sobrevivência quanto os índios. As leis em vigor estabeleciam a tutela especial sobre o índio, exercida pelos inspetores do SPI, então subordinado ao Ministério da Agricultura. Uma lei de 1962 dizia que os índios eram “incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer”. O SPI enfrentava grandes



A resistência indígena e quilombola

O governo ditatorial incentivou e financiou políticas de expansão territorial e desenvolvimento econômico no interior do país. Para isso, empreendeu obras de construção de rodovias e de usinas hidrelétricas. Além disso, autorizou a exploração de terras por empresas de mineração e o desmatamento para o desenvolvimento da agropecuária.

Entretanto, muitas dessas ações foram realizadas sem nenhuma preocupação com a população que vivia nos territórios afetados, como os povos indígenas e as comunidades quilombolas. Esses povos foram amplamente prejudicados com essas políticas expansionistas, sofrendo diversos tipos de violência.

Em meio ao processo de desenvolvimento econômico promovido pelo governo, houve ocupação irregular de terras indígenas. Muitos povos foram expulsos de seus territórios e houve perseguição, prisão, tortura e morte de lideranças indígenas que reivindicavam os direitos de sua população.

Uma das lideranças que resistiu à ditadura e lutou pelos direitos indígenas foi o cacique Xavante Mário Juruna. Em 1983, ele foi o primeiro deputado federal indígena do Brasil.

Leia o texto a seguir.

[...] Estreou na tribuna da Câmara no Dia Nacional do Índio, 19 de abril, pronunciando discurso em português, no qual pedia a demissão de todo o ministério do governo do general João Batista Figueiredo, a quem considerava “bom, mas mal assessorado”. Sugeriu também o retorno dos militares aos quartéis e afirmava a necessidade de a Funai ser administrada por índios, e não por militares. [...]

VERBETE Mário Juruna. **FGV CPDOC**. Disponível em: <https://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/juruna-mario>. Acesso em: 31 mar. 2022.



MOREIRA MARIZ/FOLHAPRESS

◀ O deputado federal Mário Juruna em audiência com o presidente João Figueiredo. Brasília (DF), 1983.

270

dificuldades para se fazer presente. Na época do golpe, o órgão contava com apenas oitocentos servidores públicos espalhados entre 105 ou 126 postos indígenas, na sede central e nas representações do SPI nas capitais dos estados.

[...]

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. p. 10-11.

O massacre de indígenas na ditadura

De acordo com dados da Comissão Nacional da Verdade (CNV), a ditadura foi responsável direta pela morte de aproximadamente 8 mil indígenas. Como em muitos casos não foram disponibilizados dados oficiais, acredita-se que esse número possa ser ainda maior.

As formas de violência contra as populações indígenas eram variadas, como a imposição de deslocamentos nas terras, torturas, prisões, mortes em embates e a propagação de doenças como gripe e sarampo.

[Uma] característica sistemática das violações cometidas contra indígenas no período em questão reside no fato de que, ainda que tenham se dirigido a indivíduos, tiveram como alvos povos como um todo e enquanto tais. Liberar terras para fins de colonização ou para a construção de obras de infraestrutura levou não só a tentativas de negação formal da existência de certos povos indígenas, em determinadas regiões, mas também a meios de tornar esse apagamento realidade.

[...]

COMISSÃO Nacional da Verdade – relatório – volume II – textos temáticos – dezembro de 2014. p. 217.
Disponível em: https://www.plataformadh.org.br/wp-content/uploads/2019/08/capitulo_indigena_relatorio_final_cnv_volume_ii.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

Entre as obras de infraestrutura realizadas durante o regime ditatorial, estavam a construção de estradas e hidrelétricas e a exploração de minérios.

Essas ações representaram a morte e o deslocamento forçado de indígenas, além da destruição de seus territórios. Foi o que aconteceu, por exemplo, durante a implantação do projeto de mineração Grande Carajás e a construção da rodovia Transamazônica.



SOLANO JOSÉ/AGESTADÃO CONTEÚDO

↑ Obras de construção da rodovia Transamazônica. Altamira (PA), 1972.

A criação da Funai

Em 1967, para instituir a política indigenista do governo ditatorial, foi criada a Fundação Nacional do Índio (Funai). Naquele contexto, ela estava alinhada aos interesses dos militares nos projetos de execução de obras de infraestrutura nos territórios tradicionais dos indígenas no interior do Brasil, principalmente na região amazônica.

271

- Segundo o relatório final da Comissão Nacional da Verdade, na época da ditadura civil-militar, o Estado brasileiro instituiu uma cadeia em território Krenak, para realizar a detenção específica de indígenas. Nesse local, foram verificadas denúncias de casos de morte por tortura, trabalhos forçados e desaparecimento de pessoas.

- Sobre a atuação da Funai durante a ditadura, apresente o seguinte texto para a turma.

[...]

A ação da Funai durante a ditadura foi fortemente marcada pela perspectiva assimilacionista. O Estatuto do Índio (Lei nº 6.001) aprovado em 1973, e ainda vigente, reafirmou as premissas de integração que permearam a história do SPI. Por um lado, pretendia-se agregar os índios em torno de pontos de atração, como batalhões de fronteira, aeroportos, colônias, postos indígenas e missões religiosas. Por outro, o foco era isolá-los e afastá-los das áreas de interesse estratégico. Para realizar este projeto, os militares aprofundaram o monopólio tutelar: centralizaram os projetos de assistência, educação, alimentação e habitação; cooptaram lideranças e facções indígenas para obter consentimento; e limitaram o acesso de pesquisadores, organizações de apoio e setores da Igreja às áreas indígenas.

[...]

FUNDAÇÃO Nacional do Índio (Funai). **Povos Indígenas no Brasil – Instituto Socioambiental**. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Funda%C3%A7%C3%A3o_Nacional_do_%C3%8Dndio_\(Funai\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Funda%C3%A7%C3%A3o_Nacional_do_%C3%8Dndio_(Funai)). Acesso em: 27 abr. 2022.

• Para aprofundar a análise do tema desta página, apresente a citação a seguir para os alunos. Essa fala foi proferida pelo líder Terena, Tiburcio Francisco, no Seminário de Estudos Indígenas do Mato Grosso do Sul, em 1980.

[...]

Também nós queremos falar um pouco sobre a responsabilidade, é necessário, que se responsável direto pelas áreas, chefe dos postos ou respectivo titular das unidades, isto – Delegados Regionais e os demais escalões, sejam verdade conhecedores, tenham necessário sensibilidade a problemática indígena, tal forma ou orientar adequadamente essa comunidade indígena no processo desenvolvimentista. O que se verifica atualmente é o total desconhecimento do problema do índio, e o seu sentimento, consequência despreparo por parte das nossas atuais dirigentes o que é incoerente e políticas da assimilação harmoniosas gradativa do índio cultura da civilizadora.

[...]

FRANCISCO, 1980 *apud* DEPARIS, Sidiclei Roque. **União das Nações Indígenas UNI**: contribuição ao movimento Indígena no Brasil (1980-1988). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007, p. 85. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Sidiclei-Roque-Deparis.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

A União das Nações Indígenas

Durante o Seminário de Estudos Indígenas de Mato Grosso do Sul, em 1980, diversas lideranças indígenas se reuniram para discutir ações de resistência à situação de violência e descaso sofridos por esses povos na ditadura civil-militar.

Veja o que disse Marçal de Souza, líder da etnia Guarani Ñandeva, durante o seminário.

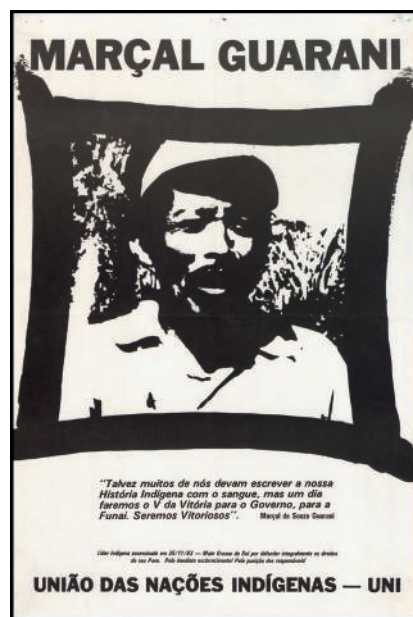
[...]

“Caros amigos, para terminar a nossa intenção e a intenção do Mário Juruna, é que o povo indígena brasileiro se organize. Tenhamos o direito de organizar, aproveitar aqueles elementos que amam os seus irmãos. Quer a sobrevivência do seu povo, da sua raça, que aqueles que são responsáveis por nós, nos dê a liberdade. Tenha a liberdade de se sentar com os caciques indígenas de todo o Brasil em congresso e simpósio, em seminário, quem quer que seja, para discutir juntos, porque não adianta dizer ao doutor que está doendo o corte que está no pé. O doutor pode dar remédio, de acordo com a minha queixa, mas a dor ele não está sentindo, dor ele não sente. O nosso caso, jamais um branco entenderá. O sofrimento moral, espiritual do Índio, é nós mesmo estamos diante dessa impossibilidade dos branco sentir nosso problema, o problema do Índio.”

[...]

SOUZA, 1980 *apud* DEPARIS, Sidiclei Roque. **União das Nações Indígenas (UNI)**: contribuição ao movimento Indígena no Brasil (1980- 1988). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2007. p. 85. Disponível em: <https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2017/06/Sidiclei-Roque-Deparis.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2022.

REPRODUÇÃO/ARQUIVO EDCARD LEIBENOTH/UNICAMP



A partir do seminário, foi fundada a União das Nações Indígenas (UNI), uma organização de caráter nacional comandada por indígenas com o objetivo de defender os direitos desses povos.

◀ Cartaz produzido pela União das Nações Indígenas denunciando o assassinato de Marçal de Souza, 1983. O líder indígena foi morto a mando de dois fazendeiros de Bela Vista, Mato Grosso do Sul.

Quilombos como meio de resistência

Durante o regime civil-militar, os quilombos representaram um meio de resistência à ditadura. De acordo com a historiadora Maria Beatriz Nascimento, desde a abolição em 1888 até a década de 1970, no Brasil, o negro não teve espaço de reconhecimento de sua participação social, tendo que lutar para se expressar. No contexto repressivo da ditadura, os quilombos representaram um importante meio de resistência negra.

Leia o que essa historiadora escreveu sobre os quilombos.

O quilombo é um avanço, é produzir ou reproduzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é o recuo se a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. **Uma possibilidade nos dias da destruição.**

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: possibilidade nos dias da destruição. São Paulo: Filhos da África, 2018. p. 7.

Sujeito em foco

Maria Beatriz Nascimento

Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) nasceu em Aracaju (SE). Foi historiadora, poeta, roteirista, professora e ativista do Movimento Negro brasileiro.

Além de participar da produção do documentário **Ôrí**, ela escreveu vários artigos sobre a temática afro-brasileira nas décadas de 1970 a 1990, entre eles “Por uma história do homem negro”, “Negro e racismo”, “A mulher negra no mercado de trabalho”, “Nossa democracia racial” e “O conceito de quilombo e a resistência cultural negra”.

Em 1975, ela ajudou a criar na cidade do Rio de Janeiro o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), atualmente um centro de referência de pesquisa e de luta antirracista no Brasil.



Maria Beatriz Nascimento.

REPRODUÇÃO/ACERVO MARIA BEATRIZ NASCIMENTO

273

Áurea nem a constitucionalização do direito à terra para quilombolas representam sua realização prática, as comunidades quilombolas da atualidade lutam por reconhecimento e pela efetivação de seu direito ao território.

[...]

PORTO, Dayse. Capacidade organizativa e trajetória de luta pelo direito à terra resistem nos quilombos da atualidade.

Na raça e na cor. Disponível em: <http://naracaenacor.terradedireitos.org.br/2017/07/13/capacidade-organizativa-e-trajetoria-de-luta-pelo-direito-a-terra-resiste-nos-quilombos-da-atualidade/>. Acesso em: 31 mar. 2022.

BNCC

• O conteúdo desta página possibilita o trabalho com a habilidade **EF09HI21**, ao abordar os quilombos na condição de resistência à ditadura.

• Para ampliar seus conhecimentos sobre o tema desta página, assista ao documentário **Ôrí** (1989), dirigido por Raquel Gerber, e acesse o *site* do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN). Disponível em: <https://ipcnbrasil.org/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

• Sabe-se que os quilombos representam símbolos de luta contra a opressão desde o período escravista. Sobre o tema, leia o texto a seguir.

Desde a abolição formal e inconclusa da escravidão em 1888 até a década de 70, segundo argumenta Beatriz Nascimento, “com raras exceções, o negro brasileiro não pôde expressar-se por sua voz na luta pelo reconhecimento de sua participação social”. Destacando que [a expressão quilombo] surge em um momento em que o país vivia sob a repressão de uma ditadura militar, a historiadora [Beatriz Nascimento] afirma que foi a retórica do quilombo, a análise deste como sistema alternativo, que serviu de símbolo principal para a trajetória do movimento negro.

O ideal de território livre onde é possível dedicar-se às práticas culturais e sociais próprias, ao mesmo tempo que se resiste ao sistema que historicamente negligenciou direitos, foi limitado ainda no período escravocrata. Sendo que nem a assinatura da Lei

• Para a realização da atividade **1**, sugira aos alunos que façam uma leitura silenciosa do texto, procurando identificar os diversos impactos da ditadura sobre as populações indígenas.

• Para a realização da atividade **2**, leve os alunos à sala de informática da escola e oriente-os a pesquisar sobre a construção da Transamazônica e os impactos causados nos povos indígenas. Indique a eles que consultem o seguinte artigo.

> SANSON, Cesar. Construção de rodovias no governo militar matou cerca de 8 mil índios. **Instituto Humanitas Unisinos**, 25 set. 2013. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/524054-construcao-de-rodovias-no-governo-militar-matou-cerca-de-8-mil-indios>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Atividades

1. Leia o texto a seguir e responda às questões.

O ano de 1968, na esteira do endurecimento da ditadura militar com o AI-5, marca o início de uma política indigenista mais agressiva – inclusive com a criação de presídios para indígenas. [...] Esse foi um período atroz para muitos povos indígenas amazônidas. Atrações e contatos com povos isolados feitos sem as devidas precauções e vacinas levaram a quedas populacionais que chegaram, entre os Panará, no Mato Grosso e Pará, por exemplo, a quase dois terços da população. [...]

No [...] ano de 1970, começa no sul do Pará a exploração de minério no que viria a ser, em 1980, o Projeto Grande Carajás. Como infraestrutura de apoio, iniciam-se a Hidrelétrica de Tucuruí e a estrada de Ferro Carajás. Todas essas obras impactam diretamente vários povos indígenas da região. Os Parakanã, por exemplo, contatados e removidos para possibilitar a estrada Transamazônica, seriam removidos novamente para dar lugar ao lago de Tucuruí. Seriam deslocados cinco vezes entre 1971 e 1977.



T PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK.COM

Região de mineração de ferro do Projeto Grande Carajás. Canaã dos Carajás (PA), 2010.

[...]

COMISSÃO Nacional da Verdade – relatório – volume II – textos temáticos – dezembro de 2014. p. 203, 204. Disponível em: https://www.plataformadh.org.br/wp-content/uploads/2019/08/capitulo_indigena_relatorio_final_cnv_volume_ii.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

a) Quando teve início a política indigenista mais agressiva da ditadura?

Resposta: Em 1968, com a implementação do AI-5.

b) Segundo o texto, na época da ditadura, que iniciativas impactaram diretamente na vida de grande parte dos povos indígenas? Resposta: Criação de presídios, propagação de doenças e quedas populacionais e deslocamentos das terras.

c) Quais as consequências sofridas pelos Parakanã? Resposta: Eles tiveram que ser removidos cinco vezes de suas terras para a construção da Transamazônica.

2. Na perspectiva do regime ditatorial, a construção da Transamazônica (BR-230) iria integrar a região Norte ao restante do país, contribuindo para o desenvolvimento nacional. Entretanto, sabe-se que essa obra gerou muitos impactos entre os povos indígenas, principalmente das etnias Jiahui e Tenharim. Reúna-se com seu grupo e façam uma pesquisa sobre a construção da Transamazônica e como isso afetou os povos da região. Com o material da pesquisa, organizem uma apresentação aos colegas da sala. Vocês podem utilizar cartazes ou slides digitais para mostrar imagens e pequenos textos na apresentação.

Sugestões de condução nas orientações ao professor.

274

Resposta

2. Resposta pessoal. Auxilie os alunos na interpretação dos dados apresentados no artigo indicado, que aborda investigações da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Caso julgue necessário, comente com a turma sobre os números alarmantes em relação à população indígena do local estudado. Segundo

o autor, “O grupo da etnia Jiahui, de acordo com a Fundação Nacional do Índio (Funai), atualmente não chega a 90 pessoas. Antes da construção da estrada, eram mais de mil. Já os Tenharim são em torno de 700 pessoas, sendo que eram mais de dois mil antes do início da construção.”.



O “milagre econômico”

O plano econômico adotado pelo governo ditatorial baseava-se no modelo desenvolvimentista, ou seja, em medidas que propunham a entrada de capitais estrangeiros e a instalação de indústrias no Brasil. Assim, foram feitos grandes investimentos na construção e modernização de portos e rodovias. Por outro lado, o governo tentava aumentar o volume de exportações e, para isso, procurava conter o crescimento do consumo interno mantendo os salários baixos.

O crescimento econômico

Parte dos empréstimos estrangeiros era utilizada na construção de grandes obras de infraestrutura, como a Usina Hidrelétrica de Itaipu e a rodovia Transamazônica. Em sua propaganda, o governo apresentava essas obras como demonstração de desenvolvimento do país, criando um clima de otimismo, desviando a atenção da população dos graves problemas sociais e da violenta repressão política.

A crise na economia brasileira

Para atender às demandas do crescimento, o governo recorreu a novos empréstimos estrangeiros, o que aumentou a dívida externa e a dependência brasileira do capital estrangeiro. A crise internacional que começou em 1973 gerou um grande aumento no preço do petróleo quando o Brasil importava a maior parte do combustível que consumia. Além disso, o governo passou a ter dificuldades para conseguir novos empréstimos estrangeiros e houve um aumento nos juros da dívida externa.



◀ Frente e verso de moeda de 10 cruzeiros lançada em 1981.

Diante dessa situação, o governo desvalorizou a moeda brasileira na tentativa de aumentar as exportações. Como consequência, no início da década de 1980, a inflação disparou e a maior parte dos recursos provenientes das exportações passou a ser utilizada para pagar as parcelas e os juros da dívida externa. Desse modo, chegava ao fim o “milagre econômico”, deixando como resultado uma economia estagnada e endividada.

275

• Caso queira aprofundar seus conhecimentos sobre o chamado milagre econômico, pode-se ler a íntegra do artigo: “Determinantes do ‘milagre’ econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica”. Leia a seguir um trecho desse artigo em que os autores apresentam as principais interpretações sobre esse período da economia brasileira.

O período 1968-1973 é conhecido como “milagre” econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas, de 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do “milagre” é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos.

Embora esse período tenha sido amplamente estudado, não existe um consenso em relação aos determinantes últimos do “milagre”. As interpretações encontradas na literatura podem ser agrupadas em três grandes linhas. A primeira linha de interpretação enfatiza a importância da política econômica do período, com destaque para as políticas monetária e creditícia expansionistas e os incentivos às exportações. Uma segunda vertente atribui grande parte do “milagre” ao ambiente externo favorável, devido à grande expansão da economia internacional, melhoria dos termos de troca e crédito externo farto e barato. Já uma terceira linha de interpretação credita grande parte do “milagre” às reformas institucionais

do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) do Governo Castelo Branco (1964-1967), em particular às reformas fiscais/tributárias e financeira, que teriam criado as condições para a aceleração subsequente do crescimento.

[...]

VELOSO, Fernando A.; VILLELA, André; GIAMBIAGI, Fabio. Determinantes do “milagre” econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, abr./jun. 2008. p. 222. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbe/a/5SyG8QnVhQHdyfKdd893mk/?format=pdf&lang=pt/>. Acesso em: 30 abr. 2022.



O processo de abertura política

• Comente com os alunos sobre Manuel Fiel, metalúrgico morto nas dependências do DOI-CODI de São Paulo, em 1976. De acordo com um relatório do antigo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), ele foi incriminado por receber exemplares do jornal **Voz Operária**. Em 1976, agentes militares foram até a casa de Manoel e o levaram para ser interrogado nas dependências do Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI). Ele foi brutalmente torturado e assassinado. De acordo com a versão dos militares, porém, ele teria se enforcado com as próprias meias. No início da década de 1980, a viúva de Manoel, Teresa Lourdes Martins Fiel, conseguiu provar na Justiça que seu marido não cometera suicídio, mas fora assassinado. Caso queira aprofundar esse tema com os alunos, leia com eles o artigo: MACIEL, Camila. DOI-CODI sequestra e mata Manoel Fiel e diz que metalúrgico cometeu suicídio. **Agência Brasil**, 15 jan. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2016-01/doi-codi-sequestra-e-mata-manoel-fiel-e-diz-que-metalurgico-cometeu-suicidio>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Durante o governo do general Ernesto Geisel, começou a ser esboçada uma abertura política. Geisel, que pertencia ao grupo dos militares moderados, adotou um programa de abertura que deveria acontecer de maneira “lenta, gradual e segura”. Nesse contexto, a censura e a repressão política foram reduzidas e, além disso, foram estabelecidos diálogos e negociações com os opositores do regime. A abertura, no entanto, teve diversos momentos de endurecimento e retrocesso.

Nas eleições parlamentares de 1974, por exemplo, que deram a vitória à oposição, os aparelhos repressivos recorreram à violência, perseguindo jornalistas e sindicalistas. No auge dessa reação conservadora, ocorreram as mortes do jornalista Vladimir Herzog, em 1975, e do metalúrgico Manoel Fiel, em 1976, nas dependências do DOI-CODI de São Paulo. O presidente Geisel, em resposta, afastou o comandante do II Exército, general Ednardo d’Ávila Mello, responsável pelos aparelhos repressivos em São Paulo. Além disso, em 1977, Geisel demitiu o general Sylvio Frota, ministro do Exército e candidato dos setores da “linha dura” à sucessão presidencial, garantindo assim a continuidade da abertura política.

Mulheres na luta

Com as sinalizações de abertura política, a população foi aos poucos tendo mais espaço para se mobilizar contra a ditadura. Nesse contexto, diferentes iniciativas foram organizadas em defesa da democracia. Um dos periódicos importantes criado nessa época foi o **Brasil Mulher**, com edições publicadas entre 1975 e 1980.

Além de ser um veículo de informação às mulheres, engajado na emancipação feminina, o **Brasil Mulher** debatia temas ligados à política brasileira.

[...] o jornal **Brasil Mulher**, desde o número 0, afirmava a especificidade da luta das mulheres pela sua emancipação, debatia um conjunto de questões teórico-práticas ligadas à explicação da dominação/exploração das mulheres e divulgava as teses sobre a superação da sociedade patriarcal. [...]

LEITE, Rosalina de Santa Cruz. **Brasil Mulher e Nós Mulheres**: origens a imprensa feminista brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, jan./jun. 2003. p. 237. Disponível em: <https://www.scielo.br/fj/ref/a/9jq3PNJQchtjc3LGKdsCBb/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Capa do jornal **Brasil Mulher**, São Paulo, n. 15, ano 4, abr. 1979.



REPRODUÇÃO DO JORNAL BRASIL MULHER, CENTRO DE ESTUDOS DE HISTÓRIA, DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA POLITICAMENTE PERSEU ABRAMIO

276

• Para aprofundar as discussões sobre os veículos de informação e a luta das mulheres, apresente o seguinte texto para os alunos.

[...] Os dois jornais [– **Brasil Mulher** e **Nós Mulheres** –] surgiram no período denominado pós-luta armada (1978–1980), em que se inicia o processo de liberalização do Estado ditatorial, já com certo abrandamento da censura à imprensa e de crítica ao modelo

tradicional de se fazer política. Há, nesse momento, uma grande ênfase nos assuntos ligados à subjetividade, ao indivíduo, o que sugere a politização do cotidiano entre as mulheres de esquerda, que buscam novas formas de expressão e mobilização, criticando severamente as relações verticalizadas, hierarquizadas e burocratizadas tão presentes na prática da esquerda tradicional.

O fato mais significativo nesse período é o início do processo de distensão política, a suspensão da censura direta à imprensa (1975), embora nas revistas, no rádio e na TV a censura direta ainda permanecesse. [...]

LEITE, Rosalina de Santa Cruz. **Brasil Mulher e Nós Mulheres**: origens da imprensa feminista brasileira. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 1, jan./jun. 2003. p. 236. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2003000100014/8721>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Hora do tema

A memória do caso Herzog

Em 1975, o jornalista Vladimir Herzog foi intimado a comparecer ao DOI-CODI para prestar esclarecimentos. No dia de seu depoimento, 25 de outubro, durante o interrogatório, ele foi submetido à violenta tortura, o que ocasionou sua morte. As autoridades militares alegaram que Herzog havia cometido suicídio; porém, fortes evidências mostravam que ele havia sido assassinado.

O assassinato desse jornalista, que não tinha ligação com grupos de oposição armada ao regime ditatorial, causou grande impacto em parte da sociedade civil brasileira. Uma semana depois da morte de Herzog, foi realizada na catedral da Sé, em São Paulo, uma missa ecumênica em sua memória, com a presença de cerca de oito mil pessoas.



Multidão na missa em homenagem ao jornalista Vladimir Herzog, ocorrida na catedral da Sé, no centro da cidade de São Paulo (SP), 1975.

Alteração do atestado de óbito

Em 2012, após anos de luta pelo esclarecimento da morte de Vladimir Herzog, amigos e familiares do jornalista comemoraram a retificação de seu atestado de óbito. De acordo com decisão do Tribunal de Justiça de São Paulo, sua morte foi decorrente de lesões e maus-tratos sofridos nas dependências do DOI-CODI. Essa retificação é um passo importante para o esclarecimento de outras mortes durante o regime militar no Brasil.

Agora, responda às questões.

1. Qual é a importância da alteração realizada no atestado de óbito de Herzog?
2. Pesquise as iniciativas brasileiras de resgate da memória e de luta pela justiça nos casos de violação dos direitos humanos ocorridos na ditadura civil-militar. Compartilhe essas informações com os colegas.

Respostas nas **orientações ao professor**.

277

BNCC

- Esta seção favorece o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos** e com a habilidade **EF09HI19**, ao abordar a questão da revisão do atestado de óbito de Vladimir Herzog.

- Para orientar os alunos no momento da realização das atividades, comente que a revisão do atestado de óbito de Herzog foi feita com base nas ações da Comissão Nacional da Verdade (CNV). Aproveite para discutir com os alunos sobre a Convenção contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes (ONU, 1984). A CNV foi instituída em 2012, com o objetivo de verificar e apurar ações que tenham violado os direitos humanos, ocorridas entre os anos de 1946 e 1988, no Brasil. Foram constituídos grupos de trabalhos responsáveis pelas pesquisas e investigações. Por meio de laudos, documentos e depoimentos, o grupo buscou esclarecer e estabelecer pareceres sobre diversos temas, tais como graves violações de direitos humanos (torturados, mortos e desaparecidos), violações de direitos dos indígenas, Operação Condor, golpe de 1964, estrutura de repressão, Araguaia, ditadura e sistema de justiça.

Respostas

1. É relevante que os alunos reconheçam a importância da alteração no certificado de óbito do jornalista morto durante o regime militar. Anteriormente, quando a causa da morte no documento era suicídio, negava-se a participação dos funcionários do DOI-CODI que torturaram Herzog. Com a alteração, foram reconhecidos os atos ilegais e violentos contra os opositores do regime nas de-

pendências do Exército. Destaque para os alunos que por meio desse caso é possível compreender de forma crítica a construção da história, pois somente depois de vários anos – e após o fim do regime militar – é que foi oficialmente reconhecida a causa da morte do jornalista.

2. Resposta pessoal. Auxilie os alunos na realização da pesquisa, indicando-lhes os seguintes sites.

> COMISSÃO Nacional da Verdade. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

> MEMÓRIAS da Ditadura. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

• Apresente aos alunos o texto a seguir sobre a Lei da Anistia.

[...] Na avaliação dos perseguidos políticos, de organizações civis e religiosas e dos parlamentares do MDB (único partido de oposição), o projeto aprovado tinha dois problemas graves.

O primeiro era que a anistia era restritiva. A lei negava o perdão aos “terroristas” que tivessem sido condenados de forma definitiva. Eles não poderiam sair da cadeia. Eram qualificados como terroristas os que, em ataque ao regime, haviam sido condenados por crimes como homicídio e sequestro. Contraditoriamente, aqueles que respondessem a processos iguais, mas ainda com possibilidade de apelar a tribunais superiores, ganhavam a anistia.

[...]

O segundo problema grave que havia na Lei da Anistia, e que os parlamentares do MDB também tentaram derrubar, era o perdão aos militares que cometeram abusos em nome do Estado desde o golpe de 1964, incluindo a tortura e a execução de adversários da ditadura. A lei lhes deu a segurança de que jamais seriam punidos e, mais do que isso, nunca sequer se sentariam no banco dos réus.

Nesse ponto, a lei era propositalmente obscura. Sem citar os militares, dizia que seriam anistiados todos que tivessem cometido “crimes conexos”, isto é, “crimes de qualquer natureza relacionados com crimes políticos ou praticados por motivação política”. Os agentes da repressão, assim, estariam amparados sob o amplo guarda-chuva dos crimes conexos.

[...]

WESTIN, Ricardo. Há 40 anos, Lei da Anistia preparou caminho para fim da ditadura. **Agência Senado**, 5 ago. 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-40-anos-lei-de-anistia-preparou-caminho-para-fim-da-ditadura>. Acesso em: 30 abr. 2022.

O Pacote de Abril e a Lei da Anistia

Ao mesmo tempo que tomava medidas para incentivar a abertura, o general Geisel abusava dos poderes ditatoriais. Temendo o avanço eleitoral do MDB nas eleições parlamentares de 1978, Geisel fechou o Congresso e lançou uma série de medidas conhecidas como **Pacote de Abril**. Elas alteravam o sistema eleitoral, determinando que um terço dos senadores fossem indicados pelo presidente (os chamados senadores “biônicos”), que a eleição dos governadores continuasse indireta e que o mandato presidencial fosse ampliado de cinco para seis anos. Apesar dessas medidas, Geisel manteve a proposta de abertura, revogando os Atos Institucionais decretados desde 1964, inclusive o AI-5.

Capa do **Jornal da Tarde** noticiando as reformas do Pacote de Abril, 1977.



Às oito horas da noite de hoje, o presidente Geisel falará ao País por uma cadeia de rádio e televisão para anunciar o recesso do Congresso e muito provavelmente a cassação de mandatos legislativos, o fim do bipartidarismo e outras reformas políticas. Ontem, na Vila Militar, Geisel garantiu que fará a reforma do Judiciário, denunciando uma "ditadura da minoria" no Congresso que impediu a aprovação do projeto. Páginas 8, 9, 10, 11 e última.

Para substituir Geisel na presidência, foi escolhido o general João Baptista Figueiredo, que assumiu o governo prometendo continuar a abertura e redemocratizar o país. Em agosto de 1979, foi aprovada a **Lei da Anistia**, que anulou os crimes políticos das pessoas consideradas subversivas e perdoou os agentes de repressão responsáveis por mortes e torturas.

Cresce a campanha pela democracia

Em 1979, Figueiredo realizou uma reforma partidária, substituindo o bipartidarismo pelo pluripartidarismo e, em 1982, aconteceram as primeiras eleições diretas para governador desde o golpe civil-militar.

A partir de então, os opositores do regime passaram a lutar pelas eleições diretas para presidente. Começava a campanha das **Diretas Já**, que, no início de 1984, reuniu milhares de pessoas em comícios populares realizados em várias cidades brasileiras. Enquanto isso, os congressistas discutiam o restabelecimento das eleições diretas para presidente em 1985.

278

As Diretas Já

Após as primeiras eleições diretas para governador de estado, em 1982, a população passou a reivindicar, no ano seguinte, o direito pelo voto direto também para presidente.

Por todo o país, foram realizadas mobilizações e passeatas que formaram a chamada campanha das Diretas Já. Ela envolveu vários setores da sociedade, como representantes sindicais, partidos políticos de oposição, estudantes e trabalhadores.



Maniferação das Diretas Já na cidade de São Paulo (SP), 1984.

As Diretas Já tinham como objetivo pressionar o Congresso Nacional e obter o apoio da sociedade para a aprovação da emenda proposta pelo deputado federal Dante de Oliveira.

A emenda, encaminhada ao Congresso no dia 2 de março de 1983, pretendia alterar os artigos 74 e 148 da Constituição Federal, instaurando a eleição direta para presidente.

A população se mobiliza

No início de 1984, o movimento se espalhou pelo país. Em diversas cidades foram realizadas passeatas, comícios e *shows* em prol da volta das eleições diretas para presidente.

Na cidade de São Paulo, ocorreu uma das maiores mobilizações populares pelas Diretas Já. No dia 16 de abril desse ano, aproximadamente um milhão e meio de pessoas se reuniu no Vale do Anhangabaú para apoiar a causa.

279

BNCC

• O conteúdo desta página possibilita o trabalho com a habilidade **EF09HI22**, ao tratar da mobilização da sociedade brasileira no final da ditadura civil-militar.

• Sobre o movimento das Diretas Já, leia o texto a seguir.

[...]

A campanha das diretas foi, sem dúvida, a maior mobilização popular da história do país, se medida pelo número de pessoas que nas capitais e nas maiores cidades saíram às ruas. [...]

Os comícios transformaram-se em grandes festas cívicas. Compareciam os líderes dos partidos de oposição, os presidentes de associações influentes como a ABI e a OAB, e, sobretudo, os mais populares jogadores de futebol, cantores e artistas de televisão. Músicas populares de protesto eram cantadas com acompanhamento da multidão, tudo sempre em perfeita ordem. As cores nacionais, o verde e o amarelo, tingiam roupas, faixas, bandeiras. A bandeira nacional foi recuperada como símbolo cívico. [...]

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p. 188-189.

Sugestão de atividade

Pesquisa

O movimento das Diretas Já contou com diversas manifestações, em vários estados brasileiros. Solicite aos alunos que realizem, com um colega, a atividade a seguir. São ques-

tionamentos que devem ser respondidos com base em pesquisas a respeito do assunto e que, portanto, demandam entrevistas com parentes e amigos dos familiares, assim como visitas a *sites* e leituras de artigos.

- > No estado onde você vive, houve alguma manifestação ligada ao movimento das Diretas Já?
- > Onde ela foi realizada?
- > Quantas pessoas estavam presentes, aproximadamente?
- > Seus pais, avós ou responsáveis se recordam des-

se movimento? Qual era a opinião deles quanto às reivindicações na época?

> Se você pudesse estar presente na manifestação daquela época, você iria? Por quê?

Depois, peça às duplas que componham um texto com as informações pesquisadas. Caso não tenha ocorrido nenhuma manifestação ligada às Diretas Já no estado onde os alunos vivem, solicite que a pesquisa seja feita sobre a manifestação do estado mais próximo ou no Brasil em geral.



O fim da ditadura civil-militar no Brasil

• Para a realização da atividade 1, oriente os alunos na leitura e interpretação do gráfico apresentado. Mostre a eles os períodos no eixo horizontal e os valores da dívida externa no eixo vertical. Em seguida, peça-lhes que confirmem o crescimento do índice pela linha vermelha.

Respostas

1. a) O gráfico representa a variação da dívida externa brasileira.

b) O período representado no gráfico é de 1970 a 1985.

c) De acordo com o gráfico, o valor da dívida externa brasileira, em 1970, era de aproximadamente 5 bilhões de dólares.

d) O valor da dívida externa brasileira, em 1985, era de 105 bilhões de dólares.

e) A diferença é de 100 bilhões de dólares.

f) Para atender às demandas do crescimento, o governo recorreu a novos empréstimos estrangeiros, aumentando a dívida externa e a dependência brasileira em relação ao capital estrangeiro. Em 1973, teve início uma crise internacional, que ocasionou um grande aumento no preço do petróleo em uma época em que o Brasil importava a maior parte do combustível que consumia. O governo militar passou a ter maiores dificuldades para conseguir novos empréstimos estrangeiros e houve um aumento nos juros da dívida externa.

g) A crise foi decorrente da política de empréstimos a outros países, aumentando a dívida externa e a dependência brasileira em relação ao capital estrangeiro. A crise internacional do petróleo, em 1973, chegou a um momento em que o Brasil importava a maior parte do combustível que consumia. A dificuldade em obter novos empréstimos e o aumento dos juros da dívida externa levou o governo a aumentar as exportações, desvalorizando a moeda.

Em abril de 1984, ocorreu a votação da Emenda Dante de Oliveira. A maioria dos congressistas votou a favor da emenda; no entanto, por causa do grande número de ausências e abstenções, não conseguiram os dois terços de votos necessários para sua aprovação.

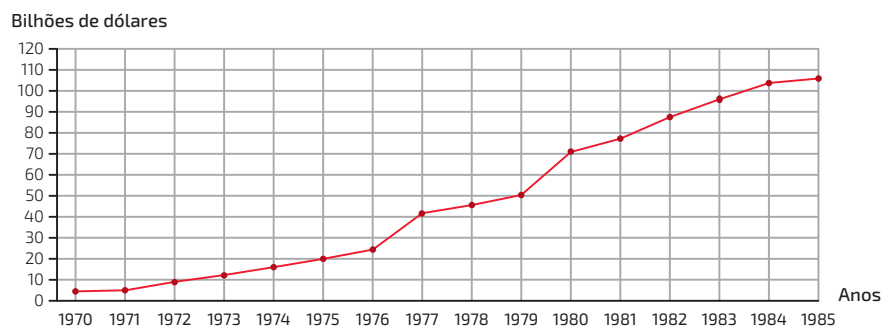
Em meio à instabilidade política, foram lançadas as candidaturas para as eleições indiretas de 1985. O deputado federal Paulo Maluf, candidato alinhado aos militares, recebeu a indicação para disputar as eleições. Já Tancredo Neves, que era governador de Minas Gerais, foi o candidato de oposição.

A decisão entre os dois candidatos coube ao Colégio Eleitoral que, na época, era o órgão responsável pela escolha indireta do presidente. Tancredo obteve a maioria dos votos no Colégio e venceu as eleições, tornando-se o primeiro presidente civil eleito após 21 anos de ditadura civil-militar.

Atividades

1. Observe o gráfico a seguir e responda às questões.

Dívida externa brasileira (1970-1985)



Fonte: SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Castelo a Tancredo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 141.

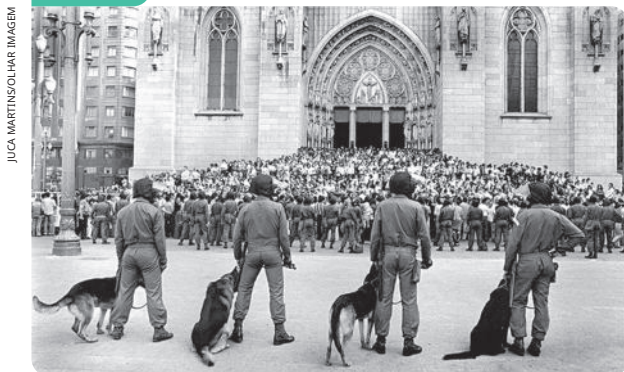
- Qual fenômeno da economia brasileira o gráfico representa?
- Que período está representado no gráfico?
- De acordo com o gráfico, qual era o valor da dívida externa brasileira em 1970?
- Qual era o valor da dívida em 1985?
- Qual a diferença entre o valor da dívida externa em 1970 e 1985?
- Quais foram as causas do aumento da dívida externa entre 1970 e 1985?
- Agora, explique o que foi a crise na economia brasileira decorrente da política econômica do governo ditatorial.

280

Respostas nas orientações ao professor.

2. Observe as fontes históricas a seguir e responda às questões.

Fonte A



Manifestação popular contra o aumento do custo de vida realizada em frente à catedral da Sé, em São Paulo (SP), 27 de agosto de 1978.

Fonte B



Escadaria da catedral da Sé, em São Paulo (SP), após repressão policial contra manifestação popular, 27 de agosto de 1978.

Respostas nas orientações ao professor.

a) Descreva as fontes A e B. Aponte: quem são as pessoas retratadas; por que elas estão nesse local; o que elas estão fazendo; quais são as semelhanças e as diferenças entre as fotografias.

b) Explique por que na fonte B nenhuma pessoa está na escadaria da catedral.

c) Qual é sua opinião sobre a repressão policial durante a ditadura?

3. Escreva um texto contando como você faria para expressar suas ideias e opiniões se você vivesse durante a ditadura e fosse contrário a ela, tendo que conviver com a censura e a repressão policial. Depois, apresente-o aos colegas.

Resposta pessoal.

4. Agora, imagine que você e seus colegas do grupo irão participar de uma passeata das Diretas Já, em meados da década de 1980. Que cartaz vocês levariam para essa mobilização popular? Em uma cartolina, façam essa proposta de cartaz, inserindo desenhos, colagens e frases que representem suas ideias.

Resposta pessoal.

• Para a realização das atividades 2, 3 e 4, oriente os alunos a analisar criticamente as fotografias apresentadas. Retome discussões já realizadas, como a perseguição à oposição, a censura e o uso da violência durante a ditadura civil-militar brasileira. Busque fomentar entre os alunos atitudes de questionamento e empatia histórica.

Respostas

2. a) As fotografias retratam pessoas fazendo uma manifestação na escadaria da catedral da Sé, em São Paulo, no dia 27 de agosto de 1978. Essas pessoas protestavam contra o aumento do custo de vida. Na fotografia A, há policiais armados que assistem à manifestação segurando cachorros treinados. Na fotografia B, no entanto, não há mais manifestantes, apenas os policiais com seus cachorros. Eles se encontram próximos à escadaria da catedral e verificam os efeitos das bombas de gás lacrimogêneo lançadas contra os manifestantes.

b) Após a repressão policial, todos os manifestantes foram dispersos.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos sejam capazes de reconhecer a violência policial durante o período do regime militar e pensem sobre essa violência criticamente. A elaboração do texto desenvolve a capacidade de argumentação dos alunos.

• Comente com os alunos que o Parque da Memória, mostrado na fotografia, foi oficialmente inaugurado em 2007, como um espaço público para conhecer e repensar a história da ditadura na Argentina e homenagear as vítimas da violência estatal. Com uma área de 14 hectares, o parque está localizado na faixa litoral do Rio de la Plata, em Buenos Aires. Explique que a escolha do local possui forte simbolismo, uma vez que, durante o período ditatorial, muitas vítimas da repressão do Estado foram arremessadas nesse rio. Além de monumentos em homenagem às vítimas, o local conta com a sala PAYS (“Presentes, Ahora y Siempre”), um espaço no qual os visitantes são convidados a refletir sobre temas, como direitos humanos, violência e memória. Nessa sala são realizadas diversas atividades que buscam resgatar a memória desses acontecimentos por meio da arte e de ações educativas.

Sugestão de atividade

Reflexão

Como forma de complementar o conteúdo abordado na página, faça com os alunos uma atividade de reflexão sobre a importância do trabalho com a memória nos países da América Latina que sofreram com a violência dos regimes ditatoriais. Para subsidiar a reflexão, apresente aos alunos o projeto “A dolorosa presença da ausência”, do fotógrafo argentino Gustavo Germano, que por meio de fotografias busca dar visibilidade para as vítimas de regimes ditatoriais. No *link* indicado a seguir, é possível acessar algumas das fotografias e encontrar mais informações sobre o projeto.

Gustavo Germano - A dolorosa presença da ausência.

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=417>. Acesso em: 30 abr. 2022.

Se possível, utilize um projetor para explorar as fotografias com os alunos. Oriente-os



A ditadura na Argentina

O golpe militar na Argentina ocorreu em 1966, liderado pelo general Juan Carlos Onganía. Os militares permaneceram no poder até 1973, quando foram convocadas eleições livres, devolvendo o poder aos civis.

No entanto, um golpe de Estado, em 24 de março de 1976, depôs a então presidente da República María Estela Martínez Perón, conhecida como Isabelita Perón. Assim, os militares argentinos reassumiram o poder, instaurando uma das ditaduras mais repressivas e violentas da América Latina. Foram executadas cerca de 30 mil pessoas, entre elas políticos e militantes contrários ao governo.

A Junta Militar na Argentina

A Junta Militar, presidida pelo general Jorge Rafael Videla, fechou partidos políticos e sindicatos, além de intervir e controlar o Supremo Tribunal do país, subordinando todas as esferas de poder ao seu controle.

Durante a ditadura argentina, muitos presos políticos foram considerados desaparecidos e o regime foi extremamente violento, empregando práticas de tortura, censura e repressão. Os militares deixaram o poder no país somente em 1983.



DIEGO GRANDI/SHUTTERSTOCK.COM

“... *pensar es un hecho revolucionario...*”, monumento da artista Marie Orensanz, de 1999, instalado no Parque da Memória, em Buenos Aires, Argentina. Esse parque representa um local de memória e homenagem aos perseguidos e mortos pelo regime ditatorial argentino. Fotografia de 2018.

282

a identificar em cada díptico quem está ausente. Indague-os sobre as possíveis relações de parentesco entre essas pessoas, permitindo a eles que criem hipóteses. Ao final, peça-lhes que comentem sobre a importância desse tipo de iniciativa. Espera-se que concluam que elas contribuem para a construção de uma memória social ao exporem os efeitos dos regimes ditatoriais, não deixando que as vítimas e suas histórias sejam esquecidas.

Hora do tema

Mães da Praça de Maio

Na Argentina, a ditadura teve resultados muito trágicos para as famílias. Algumas mulheres, cujos filhos desapareceram nesse período, passaram a sair às ruas procurando encontrá-los. Aos poucos, elas foram se organizando em um movimento que ficou conhecido como Mães da Praça de Maio, em referência ao lugar onde se reuniam.

Inicialmente, o grupo era formado por quatorze mulheres, que utilizavam lenços brancos na cabeça, o que depois se tornou um símbolo do grupo. Elas ficavam na Praça de Maio, em Buenos Aires, paradas em forma de protesto. Porém, o regime ditatorial proibia reuniões de muitas pessoas. Assim, com o tempo, elas passaram a se locomover em passeatas. Um de seus principais lemas era: “Todos os desaparecidos são nossos filhos”.

O movimento na atualidade

As reivindicações das Mães da Praça de Maio estão voltadas hoje a iniciativas pela garantia dos direitos humanos. Atualmente, o movimento já completou 40 anos de luta, e suas ações estão ligadas às mais diferentes causas, como a busca pela distribuição igualitária de riqueza e pelo exercício de justiça e reparação às vítimas da ditadura.

Estima-se que cerca de 500 filhos de presos políticos tenham desaparecido durante a ditadura argentina, dos quais mais de cem foram encontrados pelas Mães da Praça de Maio.



↑ Passeata das Mães da Praça de Maio. Buenos Aires, Argentina, 2021.

Agora, responda à questão a seguir.

1. Em sua opinião, as Mães da Praça de Maio têm colaborado com a memória da sociedade argentina? Explique. **Resposta nas orientações ao professor.**

Resposta

1. Resposta pessoal. O objetivo da questão é levar os alunos a refletir sobre o papel dos movimentos sociais no resgate e na construção de memórias sociais relacionadas ao período da ditadura na Argentina. Espera-se que eles concluam que ao lembrar constantemente a sociedade dos atos de atrocidades cometidos contra centenas de famílias, o movimento Mães da Praça de Maio contribuiu para resgatar a história e a memória da Argentina.

BNCC

• O assunto explorado nesta seção favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**. Converse com os alunos sobre as ações dos governos ditatoriais e como elas comumente desrespeitam os direitos humanos, entre eles os direitos à vida e à liberdade de expressão.

• A atividade 1 contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 6**, ao possibilitar aos alunos a reflexão sobre a importância dos movimentos sociais no resgate das memórias nacionais ligadas à ditadura, elaborando argumentos com base nos conhecimentos das Ciências Humanas e em prol dos direitos humanos.

• Para auxiliar os alunos na realização da atividade proposta, enfatize que na ditadura da Argentina os filhos das mulheres consideradas presas políticas foram tomados à força, negando a essas mães o direito de criar os próprios filhos. A essas crianças, por sua vez, foi negado o direito de conviver com suas famílias biológicas e de conhecer suas histórias. Além disso, muitas pessoas foram torturadas e mortas durante a ditadura, sem que suas famílias tivessem qualquer informação sobre seu paradeiro. Ressalte ainda a importância das reivindicações de movimentos da sociedade civil, como o das Mães da Praça de Maio, que expuseram os crimes cometidos pelos militares durante a ditadura com o objetivo de levar os criminosos a julgamento.

• Explique aos alunos que os lenços brancos utilizados pelas integrantes do movimento simbolizam as fraldas usadas pelos filhos e netos desaparecidos.



A ditadura no Paraguai

No Paraguai, a ditadura ocorreu sob o mandato do general Alfredo Stroessner, que governou o país entre 1954 e 1989. Em seus discursos, Stroessner fazia promessas de progresso e de modernização da infraestrutura do país aos paraguaios e, para determinado setor da sociedade, isso justificava suas ações autoritárias e violentas. Seu governo incentivou a repressão aos opositores, criou redes de delação e instituiu a obrigatoriedade da filiação ao seu partido como condição para as pessoas ingressarem em carreiras públicas e universitárias.

Influências estrangeiras

Stroessner governava sob a tutela dos Estados Unidos, ou seja, recebia auxílio financeiro em troca do combate aos ideais revolucionários e comunistas na região. Com esses investimentos estrangeiros, seu governo se voltou para medidas de crescimento econômico. A Usina de Itaipu, por exemplo, foi construída nessa época em parceria com o Brasil. O crescimento da economia, porém, favorecia apenas um pequeno grupo da elite paraguaia.

Em 1989, um período de desaceleração econômica fez o governo de Stroessner perder sua força e ele foi deposto por um golpe de Estado que colocou o general Andrés Rodríguez no poder. Nos anos seguintes, Rodríguez foi eleito e realizou reformas que estabeleceram o processo de abertura política no Paraguai.

Atualmente, no Paraguai, existem locais de memória em homenagem às vítimas da ditadura e também monumentos de protesto contra Stroessner, como o que aparece nesta página. Feito pelo artista Carlos Colombino, por volta de 1990, esse monumento mostra partes de uma antiga estátua de Stroessner “presa” por enormes peças de concreto para garantir que as peças não “escapem”.



DAVID LITSCHER/ALAMY/FOREINA

Monumento contra a ditadura instalado na Praça dos Desaparecidos, em Assunção, Paraguai, 2018.

284

- Caso julgue oportuno, comente com os alunos que, para reforçar sua autoridade e oprimir qualquer foco de resistência, o governo paraguaio montou um esquema de redes de delação. Esse esquema contava com uma série de espões que deveriam delatar às autoridades ações de insubordinação ou resistência às políticas ditatoriais. Conhecidas como *pyrague* (delator, em guarani), essas pessoas estavam em vários lugares e eram difíceis de ser identificadas, uma vez que poderiam ser tanto cidadãos “comuns” como agentes contratados. Assim, as redes de delação funcionavam para identificar opositores do governo e intimidar a população.

- Para completar as informações sobre as influências estrangeiras no governo de Stroessner, converse com os alunos sobre as relações estabelecidas entre o ditador do Paraguai e outros governantes autoritários do período. Comente que Stroessner mantinha uma relação estreita com o ditador espanhol Francisco Franco, que encabeçava um grupo de governos ditatoriais. O anti-comunismo era uma política comum entre esses governos, uma justificativa para o uso de mecanismos repressores para combater os opositores.

- Ao explorar a imagem com a turma, comente que a estátua original do ditador Stroessner foi construída na década de 1980, pelo escultor Juan de Ávalos, como um monumento em homenagem ao ditador. Em 1991, contudo, a estátua foi derrubada como forma de protesto contra a exaltação de uma figura que simboliza a ditadura no país. Mencione que na ocasião a ação gerou opiniões controversas. Ao passo que alguns defendiam que a destruição dos símbolos da ditadura se tratava de uma reparação à memória das vítimas do regime, outros afirmavam que a ação era um atentado contra o patrimônio nacional.

- Caso julgue necessário, auxilie os alunos na análise do monumento criado por Carlos Colombino. Chame a atenção para o fato de que o escultor utilizou partes da estátua destruída para criar um monumento novo, com forte apelo político contra a ditadura, subvertendo, assim, seu significado original.



A ditadura no Chile

Desde 1970, o presidente do Chile era Salvador Allende, de orientação socialista. Em seu governo, foram adotadas algumas medidas nacionalistas, o que acabou incomodando o governo estadunidense, pois esses países exerciam trocas comerciais, e a nacionalização prejudicaria os lucros dos Estados Unidos.

Determinados grupos da sociedade, entre eles, os militares, passaram a apoiar movimentos grevistas de oposição ao presidente Allende. Desse modo, no dia 11 de setembro de 1973, Salvador Allende foi deposto pelos militares chilenos, que tinham o apoio do exército estadunidense. Uma Junta Militar, chefiada pelo general Augusto Pinochet, assumiu o governo e cancelou as nacionalizações feitas pelo governo de Allende.

A Junta Militar no Chile

Para tomar o poder, os militares bombardearam a sede do governo, o Palácio de La Moneda, causando grande destruição. A perseguição aos opositores do regime resultou em cerca de três mil mortos e desaparecidos, sem contar as arbitrariedades como interrogatórios, torturas e a suspensão dos direitos civis.

Pinochet passou a governar com o apoio de uma Junta Militar. No campo econômico, foram empreendidas medidas de caráter neoliberal, ou seja, cortes em muitos gastos públicos essenciais e aumento de impostos. Para a população, essa situação foi bastante prejudicial, pois os programas de financiamento de moradias sofreram cortes e o desemprego aumentou.

No Chile, a ditadura se tornou constitucional, pois em 1980 Pinochet aprovou uma nova legislação para o país, legalizando seu governo autoritário. Com o tempo, cresceu a oposição ao seu governo e, em 1987, um plebiscito aprovou a saída de Pinochet. Em 1989, o político Patricio Aylwin foi eleito presidente do Chile, e os envolvidos com o regime ditatorial passaram a ser punidos.

A ditadura chilena de Pinochet é considerada atualmente uma das mais cruéis da América Latina. O regime durou 26 anos e é alvo de diversas denúncias sobre violação de direitos humanos.



JULIO ETCHEART/ALAMY/FOTOBREIA

↑ Mulheres protestando contra a tortura e a violação dos direitos humanos durante a ditadura de Pinochet. Santiago, Chile, 1985.

- Comente com os alunos que o presidente Salvador Allende foi encontrado morto após o ataque aéreo ao Palácio de La Moneda, no dia 11 de setembro de 1973, gerando, desde então, uma polêmica sobre a causa da morte. Em 2012, contudo, após intensa investigação, a justiça chilena refutou a possibilidade de execução e considerou que Allende cometeu suicídio.



A ditadura no Uruguai

- Comente com os alunos que, além de suspender os direitos políticos, o governo ditatorial do Uruguai tornou ilegais a Convenção Nacional de Trabalhadores e os sindicatos e censurou a imprensa. Nesse período, muitas pessoas consideradas opositoras ao governo foram perseguidas, encarceradas ou mesmo assassinadas.

- Mencione que vários políticos e líderes de organizações, como a Convenção Nacional dos Trabalhadores e o Movimento de Libertação Nacional, foram presos pelo exército.

- Entre eles, estava José Mujica, um dos dirigentes dos Tupamaros, que permaneceu na prisão por 12 anos, até o fim do regime militar. Explique que Mujica, também conhecido como Pepe, é uma das figuras mais emblemáticas na redemocratização do Uruguai, tendo atuado como parlamentar, ministro e senador. Entre os anos de 2010 e 2015, ocupou o cargo de presidente da República.

- Nas atividades **1** e **2**, auxilie os alunos na tradução do cartaz, em que se lê: *"Donde estan nuestros compañeros desaparecidos. Memoria, verdad, justicia"* ("Onde estão nossos companheiros desaparecidos. Memória, verdade, justiça") e retome conteúdos analisados, incentivando-os a refletir sobre o que pode ter acontecido com os desaparecidos políticos.

No final da década de 1960, ganhou força no Uruguai um grupo guerrilheiro socialista conhecido como Movimento de Libertação Nacional (Tupamaros), que realizava ações urbanas na capital, Montevidéu. Com o crescimento desse grupo, o exército uruguaio passou a reprimir violentamente as suas ações.

Após desarticularem a guerrilha, no entanto, os militares recusaram-se a retornar aos quartéis, sob a justificativa de que era preciso impedir o ressurgimento de grupos subversivos. Assim, em 1973, tomaram o poder por meio de um golpe, apoiado pelo próprio presidente do país na época, Juan María Bordaberry, que decretou o fechamento do Congresso.

O Conselho da Nação

Com o golpe de Estado que fechou as instituições legislativas, foram suspensos a democracia representativa e os partidos políticos. Assim, as decisões políticas passaram a ser feitas de modo centralizado pelo Conselho da Nação.

Nessa época, cresceu a perseguição aos grupos opositoristas e ligados aos ideais socialistas e o regime ditatorial se consolidou, gerando também arbitrariedades e muita violência.

A democracia só começou a ser restabelecida a partir do plebiscito popular de 1980, que recusou a proposta de legitimar o governo ditatorial. Teve início então o lento processo de abertura política.

De acordo com estimativas, a repressão do regime militar uruguaio foi responsável por cerca de 300 mortos e desaparecidos. A democracia foi totalmente restabelecida no Uruguai somente em 1985.

Atividades

1. Resposta: Onde estão nossos companheiros desaparecidos. Memória, verdade, justiça.

1. Qual mensagem aparece escrita na faixa carregada pelos manifestantes?
2. Em sua opinião, o que pode ter acontecido com as pessoas que desapareceram durante as ditaduras militares na América Latina?

Protesto contra o desaparecimento de pessoas durante a ditadura militar. Montevidéu, Uruguai, 2013.



JULIO ETCHEART/ALAMY/FOTOBRENA



A ditadura na Bolívia

Na Bolívia, a ditadura militar se estabeleceu em um contexto de grande instabilidade política. Desde meados do século XIX, sucessivos golpes de Estado ocorreram no país, desestabilizando políticas econômicas e sociais.

Em 1952, o país passou por um processo de modernização, conhecido como Revolução Nacional. Governado pelo Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), nessa época, grandes minas de estanho foram nacionalizadas e ocorreu a reforma agrária. Entretanto, a inflação muito elevada contribuiu para a desestabilização política na região e para o enfraquecimento do MNR.

Guerrilha x Ditadura

Durante a presidência de René Barrientos, na década de 1960, grupos de guerrilheiros ligados a Che Guevara, conhecidos como Guerrilha de *Ñancahuazú* (Exército da Libertação Nacional da Bolívia), instalaram-se no país. Seus objetivos eram tomar o poder e implantar um regime socialista na região.

Em 1967, Barrientos, que seguia uma linha de governo autoritária, diminuindo salários e exilando líderes sindicais, empreendeu ações militares de repressão aos guerrilheiros. Estados Unidos, Brasil, Chile e Paraguai deram apoio às forças do governo boliviano. Após os conflitos, os guerrilheiros foram derrotados e Che Guevara, executado.

Em 1969, Barrientos faleceu e outros governantes se sucederam no poder. Em 1971, com o golpe empreendido pelo general Hugo Banzer Suárez, a ditadura foi instaurada de modo efetivo no país. Direitos civis dos cidadãos foram cerceados e mecanismos de repressão, instaurados.

A ditadura na Bolívia somente terminou em 1982, quando os militares, sofrendo pressão internacional e da população, entregaram o poder ao Congresso Nacional, que elegeu um presidente civil para governar o país.



Memorial em homenagem aos desaparecidos durante a ditadura militar boliviana. La Paz, Bolívia, 2013.

- O texto a seguir traz uma discussão sobre o golpe militar que implementou efetivamente a ditadura na Bolívia.

[...] A condensação das crises e contradições da conjuntura de 1970-71 [...] mostra que se trata de um golpe militar que destruiu o sistema político populista e a Assembleia Popular, num contexto de alta polarização política e acentuada luta de classes, próxima de uma guerra civil. Assim, instaura-se um regime ditatorial-militar de exclusão das massas populares e que tenta desmobilizar e liquidar politicamente o movimento operário. [...] Houve significativa mobilização a favor do golpe por parte das camadas médias e populares influenciadas pelas frações de classe dominante conservadoras, mostrando o caráter de classe da empreitada golpista e seu caráter internacional. [...]

GIL, Aldo Duran. Considerações sobre o golpe militar de 21 de agosto de 1971 na Bolívia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, Unicamp, v. 14, n. 56, maio 2014. p. 296. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640450/8009>. Acesso em: 30 abr. 2022.

- Comente com os alunos que, com o término da ditadura, os bolivianos começaram a pressionar os governos civis para investigar os crimes cometidos pelos governos militares, que resultaram na morte e no desaparecimento de cerca de 1300 pessoas. Porém, somente em 2006 foi criada a Comissão da Verdade da Bolívia, órgão responsável pela investigação desses crimes.



A Operação Condor

• Caso julgue pertinente, comente que a Operação Condor reunia os serviços de inteligências e as forças armadas dos países membros que atuavam sob a supervisão da CIA (agência de inteligência estadunidense), com o objetivo de trocar informações e eliminar os “inimigos políticos”. Ao todo, estima-se que a Operação Condor tenha sido responsável pelo assassinato de cerca de 50 mil pessoas. Calcula-se que, durante os anos de operação, aproximadamente 400 mil pessoas foram presas e 30 mil desapareceram. Explique que essas informações vieram à tona com a descoberta do chamado Arquivo do terror, pelo advogado paraguaio Martín Almada, em 1992. O conjunto de mais de 700 mil documentos é um registro das atividades da polícia secreta do Paraguai e de outros países durante a Operação Condor. Essa documentação tem sido de fundamental importância em casos judiciais relacionados à violação dos direitos humanos, sobretudo no Chile e na Argentina.

• Sobre a fotografia desta página, se considerar pertinente, comente com os alunos que aparecem, da esquerda para a direita, na fileira da frente: o ex-coronel Vicente Meli, o ex-ditador Jorge Rafael Videla, o ex-general Luciano Benjamin Menendez e o ex-capitão do exército Gustavo Alsina.

A Operação Condor foi uma organização que reuniu aparelhos repressivos dos governos militares de diversos países da América Latina, entre eles, Brasil, Argentina, Bolívia, Uruguai, Paraguai e Chile. Essa aliança entre regimes ditatoriais foi formalizada em 1975, em Montevidéu, no Uruguai, e buscava integrar os serviços de informação e repressão dos países envolvidos.

Além de atuar de forma conjunta na América do Sul, os aparelhos repressivos organizados pela Operação Condor também atuaram em países europeus, perseguindo os inimigos políticos latino-americanos no exílio.

Julgamento e condenação dos culpados

Nos últimos anos, em diferentes países da América Latina, os chefes militares que articularam a Operação Condor estão sendo julgados pelo desaparecimento e morte de opositores políticos. Em alguns casos, como na Argentina, no Uruguai e no Chile, eles foram condenados pelos crimes cometidos durante a Operação. Leia a notícia a seguir.



JUAN MABROMATA/AFP

Militares argentinos, entre eles o ex-ditador Jorge Rafael Videla, durante seu julgamento em Córdoba, Argentina, 2010.

Argentina divulga hoje sentença de processo sobre Operação Condor

A Argentina juntou provas suficientes para concluir, nesta sexta-feira (27), o histórico processo sobre a Operação Condor – a aliança dos anos [19]70 entre seis ditaduras sul-americanas para reprimir e eliminar opositores aos regimes militares. Foram 17 anos de investigação e mais três de audiências, para ouvir 222 testemunhas – metade das quais vive no exterior.

No banco dos réus estarão 16 argentinos e um uruguaio, acusados de terem formado uma “associação ilícita” para cometer crimes de lesa-humanidade contra 105 pessoas: 45 uruguaios, 22 chilenos, 14 argentinos, 13 paraguaios e 11 bolivianos.

[...]

YANAKIEW, Monica. Argentina divulga hoje sentença de processo sobre Operação Condor. Agência Brasil, maio 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2016-05/argentina-divulga-hoje-sentenca-de-processo-sobre-operacao-condor>. Acesso em: 28 mar. 2022.



Os regimes ditatoriais em perspectiva

Os discursos políticos propagados nas ditaduras latino-americanas tinham princípios ideológicos **semelhantes**. Os políticos que estavam no poder defendiam a ordem social, determinado modelo padrão de família e de valores conservadores, além de um patriotismo exacerbado.

Um aspecto em comum entre essas ditaduras foi o empenho em perseguir os opositores, usando diferentes estratégias violentas que desrespeitavam os direitos humanos. Atualmente, alguns dados apontam o número de mortos e desaparecidos comprovado oficialmente.

Observe a tabela a seguir.

País	Período	Número de mortos e desaparecidos contabilizados oficialmente
Argentina	1976-1983	30.000
Bolívia	1971-1982	1.300
Brasil	1946-1988	434
Chile	1973-1989	3.100
Paraguai	1954-1989	3.000
Uruguai	1973-1984	300

Fontes: Comissão Nacional da Verdade — Brasil (2014) e POZO, José del. **História da América Latina e do Caribe:** dos processos de independência aos dias atuais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 263.

Também é possível identificar algumas **diferenças** entre os regimes ditatoriais latino-americanos, considerando as particularidades de cada país. Alguns regimes ditatoriais tiveram caráter mais personalista, com líderes que ficaram muitos anos no poder, como é o caso de Pinochet, no Chile, e Stroessner, no Paraguai. No Brasil, ao contrário, houve uma sucessão de generais na presidência.

No âmbito econômico, as diferenças foram maiores. No Brasil, manteve-se um modelo desenvolvimentista que buscava ampliar as redes de transportes e os investimentos em indústrias e estatais. O Chile apostou nos princípios neoliberais, que reduzem a participação do Estado na economia. A Argentina, por sua vez, buscou combinar as duas propostas, mantendo algumas iniciativas neoliberais, mas também investindo em determinadas políticas desenvolvimentistas.

• Os conteúdos desta página possibilitam o trabalho com a habilidade **EF09HI30**, ao estabelecer uma comparação entre os regimes ditatoriais latino-americanos.

• Enfatize com a turma os princípios ideológicos presentes nas ditaduras latino-americanas, como o patriotismo exacerbado e uma determinada leitura de mundo, pautada em padrões de caráter conservador.

• Auxilie os alunos na leitura e interpretação da tabela apresentada, destacando que se trata do número de mortos e desaparecidos contabilizados oficialmente, ou seja, provavelmente há casos que ocorreram e não entraram para as estatísticas oficiais por falta de comprovação.

• A atividade desta página colabora para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI30**, ao propor uma análise comparativa entre as ditaduras latino-americanas. Nessa comparação, os alunos poderão atentar à censura política, à opressão e ao uso da força, bem como às reformas econômicas e sociais e seus impactos.

• Esta atividade favorece o desenvolvimento do **pensamento computacional**, pois propicia aos alunos uma análise em etapas bem definidas, assim como a verificação de padrões, principalmente no que se refere às consequências das ditaduras. Durante o trabalho, os alunos ainda farão uma proposta de síntese crítica e propositiva, no debate final.

• Para auxiliar os alunos nesta atividade, proponha os seguintes questionamentos para cada tópico do roteiro.

> Em que época ocorreu a ditadura? Quantos anos ela durou?

> Como o regime ditatorial organizava a censura política? Havia órgãos oficiais? Havia leis que organizavam as ações do governo?


> Como era sistematizada a repressão? Que ações eram feitas? Por quais instituições?

> Qual é o número de mortos e de desaparecidos dessa época?

> Quais foram as reformas econômicas implementadas? A quem elas favoreceram? Por quê?

> Como esse país lida com a questão da memória sobre a ditadura? Há memoriais ou narrativas em museus sobre os crimes cometidos? Quais são as narrativas hegemônicas? Houve um trabalho de estudo e pesquisa sobre os crimes da ditadura (Comissão da Verdade, por exemplo)?

Atividades

-  **1.** Vamos comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos? Para isso, você vai realizar uma pesquisa em grupo, apresentar os resultados aos colegas e dialogar sobre o tema. Siga as orientações.

Etapa 1 - Organização do trabalho

- Organizem-se em seis grupos, de modo que cada um fique responsável por um destes países: Brasil, Argentina, Paraguai, Chile, Uruguai e Bolívia.
- Distribuam as tarefas entre os membros do grupo e sigam o roteiro da pesquisa.

Roteiro da pesquisa: as ditaduras na América Latina

- Época.
- Censura política.
- Opressão e uso da força.
- Número de mortos e de desaparecidos.
- Reformas econômicas.
- Questão da memória.

Etapa 2 - Consulta das fontes

- Seleccionem as fontes de consulta, sempre anotando o autor consultado, o *site* e o título do livro, por exemplo.
- Procurem nas fontes os itens do roteiro.
- Vocês podem acessar *sites* e pesquisar na biblioteca da escola.
- Verifiquem se estão consultando fontes confiáveis.

Etapa 3 - Apresentação

- Com a ajuda do professor, escolham uma forma de apresentar a pesquisa. Vocês podem fazer cartazes com imagens e texto, organizar uma apresentação digital com fotografias e vídeos, entre outras possibilidades.

Etapa 4 - Debate final

- Depois que todos os grupos apresentarem a pesquisa, realizem um debate com os colegas e o professor comparando cada item pesquisado e verificando as semelhanças e as diferenças entre os regimes ditatoriais de cada país.



Os movimentos de resistência na América Latina

Ao longo dos regimes ditatoriais, diversos movimentos de resistência foram organizados na América Latina. Em algumas regiões, as lutas armadas com inspiração nos movimentos de guerrilhas tiveram destaque.

O âmbito cultural também foi utilizado nas lutas de resistência contra os regimes ditatoriais e suas imposições autoritárias. A partir da década de 1960, no Chile, na Argentina e no Uruguai, desenvolveu-se um movimento musical conhecido como *nueva canción*. Baseadas na exaltação de características folclóricas, as músicas desse movimento propunham ideais ligados à denúncia social, ao engajamento político e à luta contra o imperialismo.

Leia o texto a seguir.

[...] Além de estarem ligadas aos movimentos de esquerda que defendiam mudanças na América Latina, a canção engajada foi um importante foco de resistência depois dos golpes de Estado. Genericamente conhecida como “*nueva canción*”, a canção engajada denunciava as mazelas sociais, mobilizava as paixões políticas, elogiava os heróis individuais e coletivos que lutaram (no passado longínquo) e ainda continuavam lutando nos idos dos anos 1960 e 1970 por uma nova realidade na América Latina.

A inspiração ideológica da “*nueva canción*” vinha tanto das lutas nacionalistas contra o imperialismo, quanto das lutas socialistas pela emancipação das classes populares, historicamente reprimidas e excluídas da vida política na maioria dos países latino-americanos. Ambos eram fortemente temperados pela busca de uma unidade cultural latino-americana, sonhada desde o século XIX, mas que entre os anos 1950 e 1970 do século XX, voltava a motivar os movimentos revolucionários que ferveram pelo continente.

[...]



Capa do álbum **Nueva Canción Chilena**, de 1981.

VLADO Educação. Música engajada na América Latina. **Memórias da Ditadura**. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/musica-engajada-na-america-latina/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

291

Pesquisa

- A abordagem do movimento *Nueva Canción* possibilita uma articulação com o componente curricular **Arte**. Para promover essa integração, solicite aos alunos que façam uma pesquisa sobre o tema, buscando informações sobre os artistas que participaram do movimento e suas obras.

Caso julgue interessante, divida a turma em grupos de quatro a cinco alunos e peça a eles que organizem uma apresentação sobre um dos artistas pesquisados. Além das informações sobre a vida e a obra dos artistas, eles poderão selecionar uma música, em formato de vídeo ou áudio, para ser apresentada aos colegas de sala. Oriente-os a disponibilizar a letra da música e a tradução para que todos possam acompanhar.

Aproveite o momento para **avaliar a compreensão** dos alunos quanto à ação dos movimentos de contestação às ditaduras, promovendo uma reflexão sobre o conteúdo das músicas e como elas se relacionam ao momento vivido pelos artistas.

- Complemente as informações apresentadas sobre os movimentos de resistência comentando com os alunos que vários grupos religiosos se engajaram na luta contra as ditaduras na América Latina. Entre eles estavam grupos da Igreja católica ligados à chamada Teologia da Libertação, como é caso do Vicariato da Solidariedade, que atuou no Chile, e dos freis dominicanos, no Brasil. Esses grupos promoviam ações em defesa dos direitos humanos, além de desenvolver organizações comunitárias e abrigar perseguidos políticos.

- Ao explorar a seção **Sujeito em foco** com a turma, comente que Victor Jara foi preso enquanto participava de uma manifestação em prol do presidente Salvador Allende, que acabara de ser deposto por um golpe militar liderado por Augusto Pinochet. Os manifestantes foram presos no *campus* da Universidade Técnica do Estado (UTE) e levados ao Estádio Chile, que na época fora utilizado pelos militares como um centro de detenção. Informe que, com o fim da ditadura, o Estádio Chile foi renomeado em homenagem ao músico e passou a ser chamado Estádio Victor Jara.



Sujeito em foco

Victor Jara

Professor universitário e músico ligado ao movimento da *nueva canción*, Victor Jara (1932-1973) foi uma das vítimas da ditadura chilena. Em 1967, iniciou sua carreira solo após ter cantado alguns anos com grupos de músicas folclóricas. Com o tempo, suas canções se tornaram cada vez mais engajadas politicamente e conectadas ao contexto vivido na América Latina.



MARCELO MONTECINO/GETTY IMAGES

Victor Jara (no canto direito da fotografia) durante passeata em favor do presidente Salvador Allende em Santiago, Chile, 1973.

Na luta contra o golpe que tirou o presidente Salvador Allende do poder no Chile, Victor Jara se destacou como um dos artistas mais atuantes de seu tempo. Por suas ações de oposição ao governo ditatorial, em 1973, ele foi preso, torturado e morto.

Lugares de memória

Atualmente, alguns estudiosos vêm analisando como os países que enfrentaram ditaduras militares lidam com a questão da memória. Um exemplo é o projeto **Memória e Resistência na América Latina**, ligado à Universidade de São Paulo (USP).

Seus objetivos são estudar e divulgar informações sobre os regimes ditatoriais latino-americanos, analisar como foram os períodos de transição democrática e mapear os lugares de memória criados em razão desses regimes ditatoriais. O *site* do projeto disponibiliza *links* de diferentes instituições ligadas à discussão sobre a memória.

Página do **Projeto Memória e Resistência na América Latina**. Disponível em: https://paineira.usp.br/memresist/?page_id=8. Acesso em: 31 mar. 2022.



REPRODUÇÃO: <A>HTTPS://PAINEIRA.USP.BR/MEMRESIST/?PAGE_ID=8

Atividades

Lembre-se: não escreva no livro.

Respostas nas orientações ao professor.

1. De que maneira os Estados Unidos influenciaram politicamente a América Latina nas décadas de 1960 e 1970? Explique.
2. Escreva um pequeno texto abordando as diferentes formas de resistência à ditadura civil-militar no Brasil.
3. Explique como ocorreu o regime ditatorial na Argentina.
4. Que medidas econômicas Alfredo Stroessner adotava no Paraguai durante o seu governo? Cite um exemplo de empreendimento envolvendo o Brasil.
5. Por que determinados grupos não aceitavam o governo de Salvador Allende no Chile? Como esse contexto se relaciona à implantação da ditadura no país?
6. Qual foi o papel dos Tupamaros no processo de golpe no Uruguai?
7. Quais eram os objetivos de Che Guevara e seu grupo na Bolívia?
8. O que foi a Operação Condor?
9. Observe a fonte histórica a seguir e responda às questões.

REPRODUÇÃO/BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO, SP



9. c) Resposta: Os meios de comunicação que não estavam de acordo com a ditadura eram censurados.

- a) Qual é a mensagem transmitida pelo cartaz?
- b) Qual era o papel da publicidade feita pela ditadura civil-militar?
- c) O que acontecia com os meios de comunicação que não estavam de acordo com a ditadura?

9. a) Resposta: O cartaz transmite uma mensagem positiva do Brasil durante a ditadura civil-militar.

9. b) Resposta: A publicidade auxiliava a ditadura civil-militar a difundir a impressão de que o Brasil estava se tornando uma grande potência. Isso encobria a falta de liberdade política e os problemas sociais.

◀ Cartaz de propaganda produzido pelo regime ditatorial do Brasil, 1969.

293

- As atividades 1 a 9 podem ser utilizadas para **avaliar** o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos abordados ao longo do capítulo. Caso a turma apresente dificuldades, realize uma revisão de conteúdo com base nas dúvidas apresentadas.

Respostas

1. No contexto da Guerra Fria, os países da América Latina sofreram forte influência dos Estados Unidos, responsáveis por fomentar regimes ditatoriais militares em países latino-americanos, sob o pretexto de combater o ideal comunista.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos citem as resistências culturais, o movimento estudantil, as guerrilhas e as resistências indígenas e quilombolas.
3. A ditadura militar na Argentina se iniciou em 1966, permanecendo até 1973, sob a liderança do general Juan Carlos Onganía. Em 1976, os militares reassumiram o poder e atuaram com intensa repressão, fechando partidos políticos e sindicatos, controlando o Supremo Tribunal do país e empregando práticas contrárias aos direitos humanos, como a tortura e a censura. Esse período se encerrou apenas em 1986.
4. Sob a tutela dos Estados Unidos, Stroessner orientou seu governo para o desenvolvimento de políticas de crescimento econômico. A construção da Usina de Itaipu foi um exemplo dessa política, que contou com a parceria do Brasil.

5. O governo do presidente Salvador Allende tinha orientação socialista e se caracterizou por algumas medidas nacionalistas, o que desagradou os Estados Unidos, que realizavam trocas comerciais com esse país. Desse modo, o governo estadunidense apoiou grupos de oposição ao governo, entre eles os militares, e, no dia 11 de setembro de 1973, Allende foi deposto e substituído por

uma Junta Militar sob a chefia do general Augusto Pinochet, que acabou suspendendo as nacionalizações anteriormente estabelecidas.

6. O combate ao grupo dos Tupamaros envolveu o exército uruguaio, que mesmo após desarticular a guerrilha, procurou se manter no poder por meio de um golpe de Estado.
7. Che Guevara e seu grupo de guerrilheiros

instalaram-se em território boliviano com o objetivo de tomar o poder e expandir os ideais socialistas na região.

8. Operação Condor foi o nome dado a uma organização de caráter repressivo que envolveu governos militares de diversos países da América Latina, entre eles Brasil, Argentina, Bolívia, Uruguai, Paraguai e Chile.

• A atividade **10** favorece o trabalho com a **competência específica de Ciências Humanas 1**, ao apresentar um texto que possibilita aos alunos refletir sobre os golpes de Estado.

• A atividade **10** contribui para o desenvolvimento da compreensão quanto aos acontecimentos históricos, as relações de poder e os processos e mecanismos de transformação das estruturas políticas. Relembre aos alunos que, quando ocorre um golpe de Estado, as instituições democráticas são violadas, rompendo com a soberania popular.

- 10.** Em diversos países da América Latina, as ditaduras se consolidaram a partir de **golpes de Estado**. Leia o texto a seguir sobre esse conceito e, depois, responda às questões.

Na história da América Latina, o cenário político desde a independência sempre foi tumultuado por insurreições e movimentos armados. Durante os séculos XIX e XX, tornou-se comum uma forma específica de insurreição política, o golpe de Estado. A expressão golpe de Estado vem do francês *coup d'Etat*, fórmula empregada para designar a tomada de poder por Napoleão [...] em 1799 [...]. Golpe de Estado passou então a denominar todo movimento de subversão da ordem constitucional, toda derrubada de um regime político, em geral por elementos de dentro do Estado, principalmente as Forças Armadas. Nesse sentido, golpe de Estado é um movimento realizado contra uma Constituição [...]. De forma geral, o golpe de Estado é um fenômeno político quase sempre de caráter violento, uma ação radical contra a ordem vigente. [...]

De qualquer forma, um golpe de Estado é por natureza subversivo, construído na clandestinidade, preparado com considerável antecedência e planejamento. Não podemos, assim, estudar o golpe simplesmente a partir da tomada do poder. Sua preparação talvez diga mais sobre seus objetivos e componentes do que o golpe em si. Além disso, é comum que antes mesmo da tomada de poder, os golpistas iniciem um processo de destruição da legitimidade do governo junto ao povo, atacando politicamente e por meio da mídia. Esse foi o caso, por exemplo, do golpe conservador contra o presidente socialista eleito democraticamente no Chile, Salvador Allende, em 1970-73. Antes mesmo da quartelada ser desfechada, a oposição conservadora tentou um golpe branco no Congresso, sem sucesso, e iniciou um intenso processo de sabotagem do governo, por meio de boicotes e campanhas negativas. [...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 173-174, 176.

O presidente chileno Salvador Allende (de óculos) saindo do Palácio de La Moneda durante o golpe de Estado no Chile, 1973. >



LUIS ORLANDO LAGOS VÁZQUEZ/GETTY IMAGES

Respostas nas orientações ao professor.

- a) Qual é a definição de golpe de Estado apresentada no texto?
- b) Segundo os autores, quando se estuda um golpe de Estado, quais os cuidados que se deve ter?
- c) Explique a seguinte frase do texto: “é comum que antes mesmo da tomada de poder, os golpistas iniciem um processo de destruição da legitimidade do governo junto ao povo”.
- d) Comente o golpe de Estado citado como exemplo no texto.
11. Em alguns países que passaram por ditaduras, como Chile e Argentina, foram estruturados espaços de memória para que as atrocidades do regime fossem sempre lembradas pela população e os mortos e desaparecidos pudessem receber homenagens. O ativista senegalês Doudou Diène é um dos especialistas do tema. Leia a seguir uma entrevista realizada com ele e responda às questões.

Em passagem pelo Brasil, o ativista Doudou Diène, especialista no resgate da memória de países que passaram por guerras civis e ditaduras, afirma que a maior arma daqueles que estiveram envolvidos em crimes contra a humanidade é o “silêncio”.

[...]

Fórum – Você é o atual presidente da Coalizão Internacional para Sítios de Consciência. Poderia explicar um pouco como a entidade atua?

Doudou Diène – Nosso trabalho tem como ideia a promoção do trabalho de preservação da memória e da justiça. Mas, mais fundamentalmente, o centro da atividade da Coalizão é criar uma rede entre todos os sítios de memória de assassinato em massa, genocídio, violação dos direitos humanos, conectando-os de tal maneira que se crie uma dimensão de universalidade. [...]

Afinal, para entendermos completamente a violação dos direitos humanos, é suficiente visitarmos os museus da ditadura, construídos em homenagem a suas vítimas? É suficiente visitarmos o campo de concentração da Segunda Guerra de Auschwitz, na Polônia, ou os lugares onde pessoas foram torturadas no Chile ou na Argentina? Não é suficiente. Então nós promovemos o trabalho criativo da memória, que não trata do assunto apenas para ser lembrado, mas a utiliza para a transformação do presente. Não esquecendo o que aconteceu, mas conectando o passado ao presente. [...]

Fórum – Mas, no momento, existem muitas pessoas que não querem a verdade exposta e trabalham, inclusive, contra as reuniões da comissão – principalmente os militares envolvidos [...].

295

BNCC

- O texto apresentado na atividade 11 contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 6**, ao abordar os processos de trabalho criativo com a memória, possibilitando aos alunos refletir sobre a papel da memória como um elemento transformador da realidade social.
- O item **c** contempla o trabalho com a **competência específica de Ciências Humanas 6**, ao solicitar aos alunos que elaborem uma argumentação crítica sobre o assunto a fim de defenderem seu ponto de vista, tendo como base seus conhecimentos em Ciências Humanas relacionados à promoção dos direitos humanos e à construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Respostas

10. a) O texto apresenta uma definição sobre golpe de Estado que se origina do francês (*coup d'Etat*), empregada para designar a tomada do poder por Napoleão, em 1799. Além disso, o texto menciona que o termo Golpe de Estado passou a denominar todo movimento de subversão da ordem constitucional, toda derrubada de regime político, acrescentando ainda o caráter violento e subversivo desse fenômeno político, construído na clandestinidade, preparado com considerável antecedência e planejamento.

b) Os autores do texto nos chamam a atenção para não estudarmos o golpe simples-

mente com base na tomada do poder, pois sua preparação pode revelar mais sobre seus objetivos e componentes do que o golpe em si.

c) Os autores afirmam que é comum os golpistas se anteciparem a fim de enfraquecer o governo, utilizando-se de ataques políticos e midiáticos, de modo que facilite a instauração efetiva do golpe.

d) O exemplo citado no texto diz respeito ao golpe contra o presidente Salvador Allende, em 11 de setembro de 1973. No processo do golpe, a oposição conservadora tentou atacar o Congresso e sabotar o governo vigente, por meio de boicotes e campanhas negativas.

• O trabalho proposto na atividade **12** contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI29**, ao possibilitar aos alunos que conheçam e analisem a atuação dos diferentes movimentos de contestação às ditaduras, refletindo sobre as experiências vividas por esses sujeitos e seu papel na luta pela democracia e pelo respeito aos direitos humanos.

• Na atividade **12**, enfatize com os alunos que uma **revisão bibliográfica** se trata de uma pesquisa sobre as maneiras como determinado tema, nesse caso, os movimentos de contestação às ditaduras na América Latina, foi visto e entendido em diferentes momentos da história e por diferentes autores.

• Indique aos alunos materiais de pesquisa, como os *sites* sugeridos a seguir.

> ENCICLOPÉDIA Latino-Americana. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

> MEMÓRIA e resistência. Disponível em: <https://paineira.usp.br/memresist/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

• Caso julgue necessário, ajude-os também na identificação de alguns movimentos de contestação à ditadura que atuaram na América Latina, como o Comitê de Cooperação para a Paz, que posteriormente se tornou o Vicariato da Solidariedade (Chile); o Movimento 14 de Maio (Paraguai); a Frente Unida de Libertação Nacional (FULNA) (Paraguai); e as Ligas Agrárias Cristãs (Paraguai).

Diène – E tais pessoas têm muitas estratégias para esconder o que aconteceu. Nosso trabalho é ajudar esses países a cavar mais a fundo para descobrir a verdade e quebrar o silêncio. A questão da memória é primeiramente a quebra do silêncio.

[...]

HAILER, Marcelo; GOMES, Vinicius. Visitar museus da ditadura não é suficiente para entender as violações dos direitos humanos. *Revista Fórum Semanal*, São Paulo, 15 nov. 2014. Disponível em: <https://bemblogado.com.br/site/visitar-museus-da-ditadura-nao-e-suficiente-para-entender-violacoes-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 19 mar. 2022.



11. c) Resposta pessoal. Comente com os alunos a importância de se preservar a memória para incentivar reflexões sobre a valorização dos direitos humanos e a garantia de justiça.

< Página da organização Sítios de Consciência. Disponível em: <https://www.sitesofconscience.org/pt/inicio-2/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

a) Qual é o objetivo da Coalizão Internacional para Sítios de Consciência?

b) Para o entrevistado, por que visitar museus da ditadura não é suficiente?

c) Você concorda com a opinião do entrevistado? Explique o seu ponto de vista.

12. O movimento das Mães da Praça de Maio é um importante mecanismo de luta política, que busca reparações em relação à ditadura na Argentina. Existem muitas outras iniciativas que também têm esse e outros propósitos. Realize com o seu grupo uma **revisão bibliográfica** sobre os movimentos de contestação às ditaduras na América Latina.



11. a) Resposta: Segundo o ativista Doudou Diène, a Coalizão Internacional para Sítios de Consciência tem como objetivo a preservação da memória e da justiça. Diène ainda acrescenta que o centro da atividade da Coalizão é criar uma rede entre todos os sítios de memória de assassinato em massa, genocídio, violação dos direitos humanos, conectando-as de tal maneira que se crie uma dimensão de universalidade.

< Protesto das Mães da Praça de Maio, em Buenos Aires, Argentina, 1987.

Veja as orientações a seguir. **Sugestões de condução nas orientações ao professor.**

- Pesquem em livros, revistas, jornais e na internet movimentos de luta pela democracia que se mobilizaram nas décadas de 1960, 1970 e 1980.
- Reúnam as informações e discutam os dados que descobriram.
- Em seguida, produzam um texto coletivo que aborde os assuntos que vocês pesquisaram.

Organizando o aprendizado

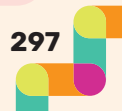
Comentários nas orientações ao professor.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em grupos de três a quatro colegas. Nesta atividade, vocês irão ler as afirmações a seguir e escolher um dos tópicos listados. Procurem não repetir o tópico escolhido por outro grupo.

1. As experiências ditatoriais da América Latina estão inseridas no contexto mundial da Guerra Fria, em que os Estados Unidos e a União Soviética buscavam ampliar suas áreas de influência.
2. O governo ditatorial brasileiro impôs rigorosa censura aos meios de comunicação, porém muitas pessoas resistiram e criticaram o governo instituído por meio de manifestações artísticas.
3. Na época da ditadura civil-militar no Brasil, comunidades quilombolas e povos indígenas foram afetados com o modelo econômico desenvolvimentista implantado pelo regime ditatorial.
4. Durante a ditadura civil-militar, milhares de brasileiros que faziam oposição ao governo foram perseguidos, presos, torturados, exilados e, em muitos casos, executados. Suas lutas, entretanto, foram fundamentais para o fim do regime e para a conquista de direitos políticos.
5. O movimento das Diretas Já mobilizou a sociedade civil em favor das eleições diretas para presidência da República.
6. Diversos movimentos empreenderam ações de resistência e contestação às ditaduras, entre eles, o movimento das Mães da Praça de Maio, na Argentina.
7. As ditaduras na América Latina empreenderam atos de repressão, violência e censura contra a população.
8. As reformas econômicas realizadas pelos governos militares e ditatoriais geralmente beneficiavam apenas alguns setores da população, como foi o caso do Paraguai.

Depois de escolher o tópico, retome com o seu grupo esse assunto no capítulo, relendo as páginas para fazer uma síntese do que foi estudado. Por fim, apresentem essa retomada aos outros grupos e ouçam a apresentação deles com atenção, verificando possíveis dúvidas.

297

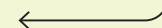


- Utilize a seção **Organizando o aprendizado** para **avaliar** o aprendizado dos alunos. Caso seja necessário realizar uma retomada de conteúdos, converse com eles sobre os impactos da polarização instaurada pela Guerra Fria na América Latina. Relembre-os de que, visando a aumentar seu território de influência e conter os avanços da União Soviética no continente, os Estados Unidos contribuíram para a implementação de governos ditatoriais na América Latina, sendo também um importante fomentador da Operação Condor.

- Questione os alunos sobre a atuação de movimentos de contestação às ditaduras latino-americanas. Peça-lhes que citem exemplos de movimentos de oposição e resistência, comentando sobre os propósitos de cada um, as repressões sofridas e a importância desses movimentos na exposição dos crimes cometidos pelos regimes ditatoriais, na luta em defesa da democracia e pelo respeito aos direitos humanos.

- Peça aos alunos que comentem sobre os meios de repressão utilizados pelos regimes ditatoriais para censurar e oprimir seus opositores. Eles poderão citar, por exemplo, as redes de delação utilizadas no Paraguai ou mesmo a atuação da Operação Condor, que contava com um serviço integrado de inteligência para detectar e eliminar indivíduos ou grupos considerados inimigos políticos.

- Peça aos alunos que redijam um pequeno texto sobre as reformas econômicas realizadas pelos governos dita-



toriais e seus impactos. Espera-se que eles reflitam sobre o assunto e contemplem em seus textos alguns pontos em comum entre os regimes ditatoriais latino-americanos.

- O movimento das Diretas Já tinha como proposta de reorganização política a volta das eleições dire-

tas para presidente da República. Verifique se os alunos compreenderam a importância desse movimento na luta pela conquista de direitos políticos no período final da ditadura civil-militar no Brasil.

Objetivos do capítulo

- Conhecer o contexto mundial após a Guerra Fria, nos âmbitos histórico, econômico, cultural, político e social.
- Analisar os diversos conflitos e problemas do mundo contemporâneo.
- Reconhecer a importância da compreensão da diversidade étnica, sexual, cultural e religiosa no mundo contemporâneo.
- Analisar criticamente o desenvolvimento tecnológico, verificando seus impactos nas relações internacionais atuais.
- Problematizar temas referentes ao terrorismo e à questão dos refugiados na atualidade.

Justificativas

Este capítulo contribui para a reflexão sobre questões sociais, políticas e econômicas globais do final do século XX até a atualidade. Os alunos poderão desenvolver a habilidade **EF09HI32** ao analisar a globalização, associando-a às transformações geopolíticas ocorridas após o fim da URSS, e a **EF09HI34** ao problematizar o neoliberalismo, verificando seus efeitos sociais. Além disso, o capítulo desenvolve a habilidade **EF09HI33** ao abordar as tecnologias digitais de informação e comunicação e seus efeitos na sociedade. Por fim, aborda as habilidades **EF09HI35** e **EF09HI36** ao discutir o fenômeno do terrorismo e as intolerâncias que geram conflitos e são responsáveis pelos fenômenos dos refugiados na contemporaneidade.

CAPÍTULO

11

O mundo contemporâneo



HUBERT BOELEN/PICTURE-ALLIANCE/PAPI IMAGES/IMAGEPLUS

A.

Atentado terrorista ao *World Trade Center*, as Torres Gêmeas, em 11 de setembro de 2001. Nova York, Estados Unidos, 2001.

298

Neste capítulo, você vai estudar os principais acontecimentos e processos que marcaram a passagem do século XX para o século XXI e exerceram grande influência na formação do mundo contemporâneo.



B. Pessoas tirando fotografia com *smartphone* em estádio de futebol. Turim, Itália, 2018.



C. Pessoas usando máscara de proteção contra covid-19. Bancoc, Tailândia, 2020.

D.

[...]

Estamos predispostos hoje a olhar para o século XX como uma era de extremismos políticos, de erros trágicos e escolhas equivocadas; uma era de ilusões que, felizmente, superamos. Mas não somos nós tão iludidos hoje quanto antes? [...]

JUDT, Tony. *Reflexões sobre um século esquecido: 1901-2000*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. p. 29.

Ativamente

Respostas e sugestões de condução nas **orientações ao professor**.

Analisar as fontes históricas **A**, **B**, **C** e **D** e converse com os colegas sobre as questões a seguir.

- 1.** Você concorda com a fonte **D** sobre como olhamos para o século XX? Justifique sua resposta.
- 2.** Compare as imagens com a fonte **D**. Qual é a opinião de vocês sobre a pergunta feita pelo historiador Tony Judt?
- 3.** Em sua opinião, quais são as características positivas e negativas do mundo contemporâneo em relação aos períodos anteriores?

299

Respostas

- 1.** Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compartilhem suas ideias com os colegas. Se julgar necessário, faça uma ou mais linhas do tempo na lousa com os principais eventos que marcaram o século XX. Solicite aos alunos que citem alguns acontecimentos que já estudaram ou de que ouviram falar.
- 2.** Resposta pessoal. Auxilie os alunos na compreensão

são de que cada época tem suas características e suas dificuldades e que os indivíduos lidam com isso de diferentes maneiras.

- 3.** Resposta pessoal. Faça uma tabela na lousa com duas colunas (aspectos positivos e negativos) e vá anotando as respostas dos alunos. Verifique seus conhecimentos prévios e como eles avaliam os acontecimentos importantes do século XX.

- Inicie o estudo do capítulo analisando cada imagem com a turma. Verifique a familiaridade dos alunos com os temas retratados e promova um debate sobre as questões: Haveria um limite mínimo de “tempo passado” para o estudo da história? É possível fazermos uma história do tempo presente? Após a resolução das questões, peça às duplas que apresentem suas respostas para a turma e promova uma tomada de consciência refletindo sobre as formas negativas e/ou positivas como enxergamos o passado de acordo com nossas experiências e situações vividas no presente.

• Retome com os alunos o contexto da Guerra Fria, assunto visto no capítulo 7. **Avalie os conhecimentos** deles sobre o tema, relembrando a questão da polarização entre Estados Unidos e União Soviética, as áreas de influência desses países, as questões referentes à corrida armamentista e espacial, bem como a oposição ideológica que marcou esse contexto.



O fim da Guerra Fria

No final dos anos 1970, uma sucessão de invernos rigorosos na União Soviética prejudicou as colheitas, levando à falta de alimentos e tornando evidente a estagnação tecnológica do setor agrícola. Além disso, a excessiva burocracia do governo, a corrupção e uma série de decisões políticas e econômicas equivocadas agravaram a crise. O estopim ocorreu com a entrada da URSS na Guerra do Afeganistão (1979-1989). O conflito mobilizou recursos que deixaram de ser investidos nas indústrias de bens de consumo e em tecnologia. A falta de bens de consumo e de alimentos, aliada à insatisfação com a censura, geraram grande descontentamento popular.

As reformas de Gorbatchev

Em 1985, Mikhail Gorbatchev assumiu a direção do Partido Comunista, tornando-se o dirigente da URSS. Ele tinha pela frente a tarefa de superar a estagnação econômica e tornar menos rígido o sistema político soviético. Para enfrentar esses desafios, Gorbatchev implantou as reformas conhecidas como **perestroika** (reestruturação econômica) e **glasnost** (abertura política).

A **perestroika** tinha como objetivo dinamizar o desenvolvimento do país e superar o atraso tecnológico. Os investimentos bélicos foram reduzidos em benefício

da produção de bens de consumo. Foram incentivadas formas alternativas à propriedade estatal, como cooperativas de trabalhadores e pequenas empresas privadas. Além disso, foi permitida a entrada no país de capital estrangeiro.



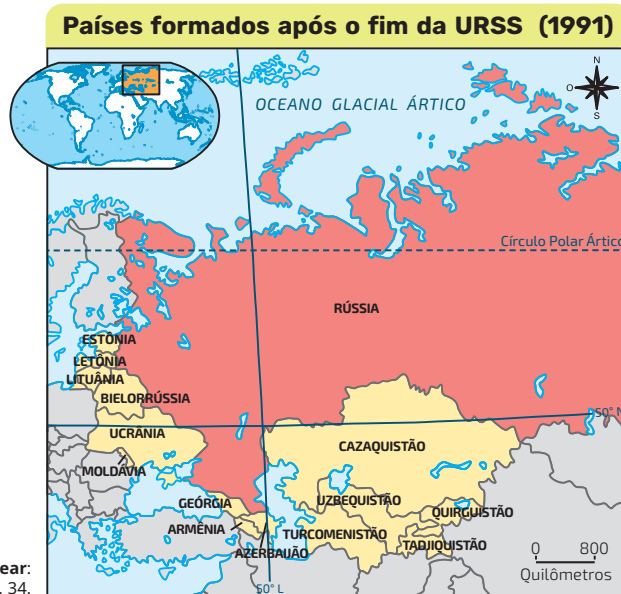
◀ Mikhail Gorbatchev (no canto esquerdo) encontrando trabalhadores em Moscou, Rússia, 1987.

A **glasnost**, por sua vez, visava diminuir o controle burocrático do Partido Comunista, acabando com o centralismo político. Os prisioneiros políticos foram libertados e a censura à imprensa e às artes foi abolida. Foram permitidas a livre manifestação pública e a criação de associações e clubes de discussão política. Vários templos religiosos foram devolvidos à Igreja ortodoxa, que deixou de ser hostilizada pelo Estado.

A extinção da União Soviética

As reformas de Gorbatchev eram apoiadas pela maioria da população e por políticos influentes. Porém, grande parte dos burocratas do Partido Comunista ficou temerosa em perder seus privilégios. Essa situação gerou uma tensão política, que levou Gorbatchev a perder seu efetivo poder político. O golpe final se deu em dezembro de 1991, quando os presidentes da Rússia, Ucrânia e Bielorrússia assinaram o Acordo de Minsk, determinando a criação da **Comunidade de Estados Independentes (CEI)**, extinguindo a União Soviética como entidade política. Com isso, Gorbatchev teve de assinar sua renúncia.

Fonte: ALLAN, Tony (ed.). **A era nuclear:** 1950-1990. Rio de Janeiro: Abril, 1993. p. 34.



EDSON BELLIUS/ARQUIVO DA EDITORA

O fim do socialismo no Leste Europeu

Após a queda do Muro de Berlim, os países socialistas do Leste Europeu iniciaram um processo de transição para o sistema capitalista. Na maioria dos casos, a transição econômica e a democratização foram pacíficas. O caso da Iugoslávia, porém, foi marcado por intensos conflitos.

A Iugoslávia era uma federação composta de repúblicas de autonomia reconhecida, mas não independentes: Sérvia, Croácia, Eslovênia, Macedônia, Montenegro e Bósnia-Herzegovina. No início dos anos 1990, os movimentos de independência nesses países envolveram guerras civis, conflitos étnicos e ações genocidas, que causaram a morte de milhares de pessoas.



DAVID BRAUCHLI/FILES - JDP/REUTERS/PHOTOMEDIA

↑ Alemães do lado oriental derrubam o Muro de Berlim, 1989.

Integrando saberes

- Auxilie os alunos na análise do mapa apresentado nesta página, propondo uma atividade integrada com o componente curricular **Geografia**. Em primeiro lugar, mostre a eles que a União Soviética se desintegrou em diversos países. Se julgar interessante, escreva na lousa, com auxílio dos alunos, uma lista dos países formados: Estônia, Letônia, Lituânia, Moldávia, Geórgia, Armênia, Cazaquistão, Uzbequistão, Turcomenistão, Quirguistão, Tadjiquistão, Bielorrússia, Azerbaijão, Ucrânia e Rússia. Em seguida, se possível, solicite aos alunos que acessem, por meio de um aplicativo de mapas, a região onde era a União Soviética. Oriente-os a anotar como é a disposição dos países na atualidade, fazendo uma comparação com os que foram anotados na lousa. Incentive-os a desenvolver noções geográficas, comentando também o continente onde esses países se situam e sua localização em relação ao Brasil.

• As atividades 1 e 2 oportunizam aos alunos a compreensão das relações de poder no mundo após a dissolução da União Soviética. É importante lembrá-los de que muitas das relações entre países no início do século XXI são calcadas na manutenção do poder de antigas potências mundiais, como é o caso, por exemplo, da influência estadunidense na América do Sul e da Europa na África. Por sua vez, outros países ascenderam naquele momento como importantes polos de poder, como a China.

Sugestão de atividade

Mapas digitais

Para que os alunos desenvolvam suas habilidades de análise cartográfica enquanto aprendem também a utilizar tecnologias digitais, se for possível, proponha que explorem mapas utilizando aplicativos ou sites. Algumas opções dessas ferramentas estão indicadas a seguir.

> IBGE Países. Disponível em: <https://pais.es.ibge.gov.br/#/mapa>. Acesso em: 1º jun. 2022.

> ATLAS Geográfico Escolar IBGE. Disponível em: <https://atlas.escolar.ibge.gov.br/#/>. Acesso em: 1º jun. 2022.

Sugira aos alunos que explorem os continentes em duplas, verificando que países compõem tais localidades. Oriente-os a identificar as áreas de influência citadas na página nos mapas digitais, analisando os limites e a extensão desses territórios.



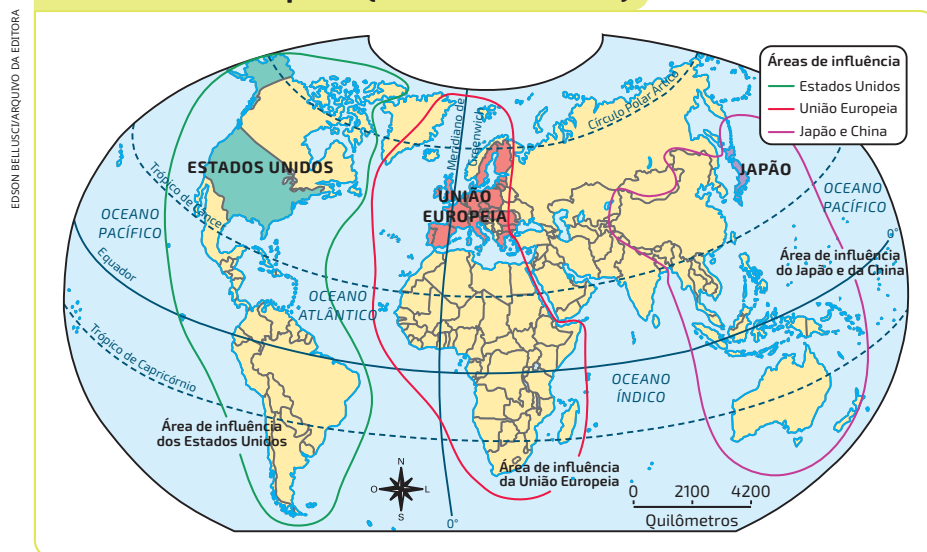
A nova ordem mundial

A desintegração da União Soviética e o fim dos regimes comunistas do Leste Europeu representaram a vitória dos Estados Unidos na Guerra Fria. Desde então, os Estados Unidos emergiram como maior superpotência econômica e militar do planeta. Apesar dessa supremacia, os EUA vêm perdendo seu poder de influência, mesmo entre seus tradicionais aliados.

O confronto que havia entre os sistemas capitalista e socialista durante a Guerra Fria foi substituído pela disputa dentro do próprio capitalismo, por meio da formação de blocos de poder político e econômico. Assim, no final do século XX se configuraram três blocos de poder: o americano, liderado pelos EUA; o europeu, constituído pelos países da União Europeia; e o oriental, cujo centro é o Japão.

Nesse começo de século XXI, a geopolítica mundial também sofre influência da intensa ascensão econômica da China, que, junto a outros países emergentes, como Brasil, Índia e Rússia, compõe esse novo **mundo multipolar**.

Polos mundiais de poder (início do século XXI)



Fonte: ROSS, Jurandyr L. S. (org.). **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2008. p. 286.

Atividades

Respostas nas orientações ao professor.

1. O continente africano está na área de influência de qual polo de poder?
2. O Brasil está sob influência de qual polo de poder?

302

Respostas

1. O continente africano está na área de influência da União Europeia.
2. O Brasil está sob influência dos Estados Unidos.

China, potência mundial

A partir do início da década de 1980, a China passou por uma grande transformação. Sua economia, que antes realizava pouco comércio com outros países, passou aos poucos a se abrir ao mercado internacional.

A abertura econômica chinesa foi acompanhada de uma forte intervenção do Estado, que continuou a controlar rigidamente os rumos da produção no país. A indústria passou por um processo de modernização, com um alto investimento do Estado em tecnologia. Desde o final da década de 1970, a economia chinesa passou a apresentar grandes índices de crescimento.

Leia o texto a seguir.

[...] O projeto do presidente chinês Xi Jinping é dobrar o PIB (Produto Interno Bruto) e a renda *per capita* da China até 2035. Com isso, entre 2027 e 2028 o país ultrapassará os EUA como a maior economia do mundo, antecipando a previsão anterior, que era para 2033.

[...]

GUIMARÃES, Solange. China se prepara para assumir a liderança mundial. **Forbes Money**, 5 jun. 2021. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/06/china-se-prepara-para-assumir-a-lideranca-mundial/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Os investimentos do governo chinês transformaram o país em uma grande potência econômica, tecnológica e militar.

No âmbito político, o país continuou a ser governado pelo Partido Comunista com algumas mudanças em sua atuação, mas não muito significativas.

O Brics

A China é um dos países que compõem o grupo denominado Brics, formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, países cuja economia está em crescimento e representam grande parcela do PIB mundial.

A primeira articulação do grupo para discutir interesses em comum ocorreu em 2006. A partir de 2009, os líderes dos países-membros passaram a se reunir uma vez por ano para definir estratégias de cooperação entre eles.

Juntos, os cinco países do Brics reforçam a tendência de descentralização do poder político e econômico estabelecida com a nova ordem mundial.



Hidrelétrica Três Gargantas, no Rio Yangtzé, atualmente a maior do mundo em geração de energia. Sandouping, China, 2019.

ISABEL KENDZIOR/SHUTTERSTOCK.COM

- Explique aos alunos que o termo Bric foi criado pelo economista Jim O'Neill em 2001. A concepção original desse termo tinha como base fatores econômicos, como as taxas de crescimento e o fato de esses países estarem em processo de desenvolvimento. A sigla representava simbolicamente as transformações econômicas que vinham ocorrendo em nível mundial, configurando um grupo informal, e não um bloco econômico institucionalizado. Alguns especialistas destacam, inclusive, a grande heterogeneidade do grupo, presente, por exemplo, no fato de terem regimes políticos diferentes. No ano de 2011, mais um país foi incluído no grupo, a África do Sul, e o nome passou a ser Brics.

- Converse com os alunos sobre a entrada de produtos chineses no Brasil. Explique que, enquanto este é um importante exportador de *commodities*, a China é atualmente responsável por grande parte dos produtos industrializados que importamos.

- Para mais informações sobre os relatórios de pobreza no mundo desenvolvidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), leia a seguinte reportagem.

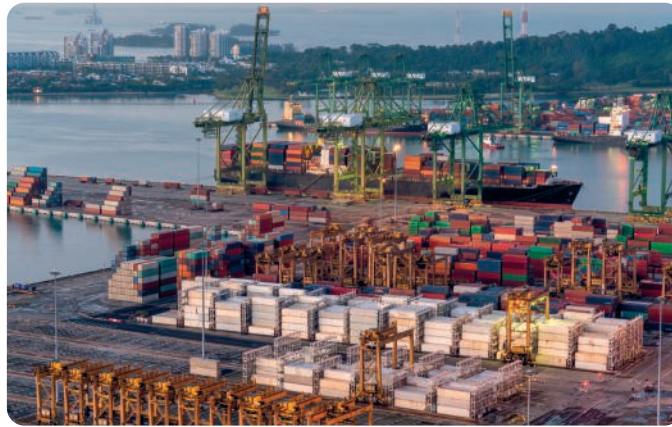
> ONU News. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2021/10/1765812>. Acesso em: 1º jun. 2022.



O neoliberalismo

As políticas liberais adotadas em parte do mundo a partir dos anos 1990, conhecidas como **neoliberais**, defendem o fim das barreiras alfandegárias e o livre comércio internacional, pois as leis da oferta e da procura seriam mais eficientes do que o Estado na condução da economia. Desse modo, os neoliberalistas têm defendido, por exemplo, a redução das leis trabalhistas para aumentar a liberdade de ação do capital.

HT1912/SHUTTERSTOCK.COM



◀ Porto de Cingapura, um dos mais movimentados do mundo, repleto de contêineres carregados de mercadorias, 2021.

Na maioria dos países que adotam as políticas neoliberalistas persistem os problemas sociais. De acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), de 2021, cerca de 1,3 bilhão de pessoas vivem na pobreza. O relatório do Pnud também constatou que as mulheres são as mais vulneráveis à pobreza. Em diferentes proporções, essa situação ocorre em países pobres e em países ricos.

MSPHOTOGRAPHIC/SHUTTERSTOCK.COM



◀ Barracos de moradores de rua na cidade de Los Angeles, EUA, 2021.



A internet e os movimentos sociais

Atualmente, tem ocorrido o fortalecimento de movimentos sociais que fazem pressão para que os Estados invistam mais na melhoria das condições de vida da população pobre. Esses movimentos seguem orientações diversas, mas com propostas em comum, como a inclusão de questões ambientais e sociais nas discussões sobre a globalização, de modo a diminuir a preponderância do capital na definição das prioridades para o futuro dos países.

Com a ampliação do uso da internet e o advento das **redes sociais**, muitas pessoas, no mundo todo, têm promovido campanhas em defesa de maior justiça social. Com essas ferramentas de comunicação em tempo real, grupos têm se organizado para agendar encontros, protestos e passeatas.

Um exemplo desse tipo de uso das redes sociais ocorreu no movimento conhecido como **Primavera Árabe**, no norte da África, em 2011. Milhões de pessoas se comunicaram pela internet e saíram às ruas para protestar contra a opressão do governo. No Egito, por exemplo, o movimento popular conseguiu derrubar o governo autoritário do então presidente Hosni Mubarak.

[...]

As revoltas do mundo árabe de 2011 expressam exatamente este novo momento que a sociedade global está vivendo. Ocasão esta que, a população jovem de uma região fez uso das redes sociais criadas em ambiente virtual para se organizarem e expressarem seus sentimentos de insatisfação contra os governos autoritários. [...]



AKGAMAL/RA3NYSHUTTERSTOCK.COM

Multidão protesta contra Hosni Mubarak.
Cairo, Egito, 2011.

TAVARES, Viviane Brunelly Araújo. **O papel das redes sociais na Primavera Árabe de 2011:** implicações para a ordem internacional. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2012. p. 69. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/8215/1/VivianeBrunellyAra%c3%bajoTavaresTCCGraduacao.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

Atividades

1. Qual é a luta das pessoas que aparecem na fotografia?
2. Qual é a influência da internet nesse movimento?

Respostas nas **orientações ao professor**.

- A atividades **1** e **2** oportunizam aos alunos a reflexão sobre a relevância das tecnologias digitais na organização das ações políticas na contemporaneidade. Incentive-os a analisar a fotografia e a realizar uma **leitura inferencial** do texto, durante a qual eles poderão compreendê-lo por meio de indícios apresentados pela autora e/ou relacionando-o aos seus conhecimentos prévios.

Respostas

1. As pessoas estão protestando contra o governo autoritário de Hosni Mubarak.
2. A internet é uma ferramenta de comunicação que facilitou a organização de movimentos de luta pela justiça social, como o de crítica ao governo de Hosni Mubarak.

• Estas páginas tratam do conceito de globalização, apresentando, inclusive, argumentos críticos a esse processo. Tal abordagem favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI32**.

• O texto a seguir apresenta reflexões sobre o conceito de globalização. Leia-o como subsídio para discutir os conteúdos desta página.

[...] A globalização é muito difícil de definir. Muitas definições centram-se na economia, ou seja, na nova economia mundial que emergiu nas últimas duas décadas como consequência da intensificação dramática da transnacionalização da produção de bens e serviços e dos mercados financeiros – um processo através do qual as empresas multinacionais ascenderam a uma preeminência sem precedentes como atores internacionais. [...] privilégio, no entanto, uma definição de globalização mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais. Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenómenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações; em rigor, este termo só deveria ser usado no plural. Qualquer conceito mais abrangente deve ser de tipo processual e não substantivo. Por outro lado, enquanto feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos. Frequentemente, o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios. Na verdade, a vitória é aparentemente tão absoluta que os derrotados acabam por desaparecer totalmente de cena.



A globalização

No final do século XX, com o estabelecimento do mundo multipolar, o fim da URSS e o rápido avanço tecnológico se consolidou um processo conhecido como **globalização**. Esse conceito pode ser definido como o aumento da integração e da dependência econômica entre os países.

A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. [...]

No fim do século XX e graças aos avanços da ciência, produziu-se um sistema de técnicas presidido pelas técnicas da informação, que passaram a exercer um papel de elo entre as demais, unindo-as e assegurando ao novo sistema técnico uma presença planetária.

[...]

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 23.

A globalização ocorreu principalmente por causa da expansão comercial e financeira dos países capitalistas, combinado com o surgimento de novas tecnologias de informática e de comunicação, que supostamente diluíram as fronteiras geográficas, aproximando diferentes povos e nações.

Muitos estudiosos apresentam pontos de vista divergentes sobre a globalização, ou considerando apenas os aspectos negativos ou apenas os positivos. Outros entendem que esse fenómeno é contraditório, apresentado tanto um lado bom quanto um lado ruim. Você já parou para pensar nesses diferentes pontos de vista? Vamos analisar dois exemplos.

Ponto de vista 1

A globalização ajudou a consolidar o intercâmbio sociocultural entre os países, ampliando o contato entre as nações e a troca de conhecimentos. Também contribuiu para divulgar os valores democráticos e a liberdade de expressão.

Ponto de vista 2

A globalização não atingiu igualmente todas as regiões do mundo, mantendo alguns países excluídos do acesso aos avanços tecnológicos. Em alguns casos, a globalização até acentuou a desigualdade entre os países, pois ela tende a favorecer aqueles que têm mais poder econômico e maior influência global.

306

Proponho, pois, a seguinte definição: a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local consegue estender a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival.

[...]

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, 1997. p. 107-108. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/ln/a/gVYtTs3Q33f63sjRR8ZDgp/?lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Atividades

1. a) Resposta: Esta iniciativa buscava dinamizar o desenvolvimento do país e superar o atraso tecnológico. Os investimentos bélicos foram reduzidos em benefício da produção de bens de consumo. Foram incentivadas formas alternativas à propriedade estatal, como cooperativas de trabalhadores e pequenas empresas privadas. Além disso, foi permitida a entrada no país de capital estrangeiro.

1. Explique quais eram os objetivos de Gorbachev com as iniciativas a seguir.

a) *Perestroika*.

b) *Glasnost*.

2. Como é caracterizado o mundo multipolar?

3. Analise a charge a seguir e responda às questões.



1. b) Resposta: Esta iniciativa visava diminuir o controle burocrático do Partido Comunista, incentivando a livre manifestação pública e a criação de associações e clubes de discussão política.

2. Resposta: Com o fim da Guerra Fria, a disputa bipolar entre os modelos capitalista e socialista foi aos poucos substituída pela disputa entre blocos de poder político e econômico dentro do próprio capitalismo, caracterizando o mundo multipolar.

Globalização, charge de Arionau, 2016.

a) Descreva a cena representada na charge. Resposta nas orientações ao professor.

b) Pensando no conceito de globalização, qual é a mensagem que o artista dessa charge buscou transmitir?

c) Reflita sobre a realidade do local onde você mora. Você concorda com a crítica feita pelo artista? Por quê? Resposta pessoal.

4. Leia os pontos de vista 1 e 2, explicados na página anterior. Observe as imagens a seguir e associe cada ponto de vista a uma das fotografias. Em seguida, escreva no caderno por que você fez essa escolha. Resposta nas orientações ao professor.

A.



Crianças em fila de distribuição de alimentos. Nova Délhi, Índia, 2021.

B.



Alunos durante aula com equipamentos de realidade virtual. Seul, Coreia do Sul, 2021.

307

Respostas

3. a) A charge mostra duas pessoas em situação de pobreza. Os cartazes atrás delas evidenciam que tipo de recursos esses personagens esperam receber. Um deles diz aceitar diferentes tipos de moedas, incluindo as de outros países.

b) A mensagem do artista é que, embora a globalização tenha ampliado o intercâmbio entre os países, muitos locais ainda sofrem com problemas como a pobreza.

4. Espera-se que os alunos argumentem em sua resposta que a imagem A se relaciona ao ponto de vista 2, pois evidencia a desigualdade decorrente da globalização. Já a imagem B apresenta jovens com acesso a tecnologias na escola, o que pode estar relacionado ao ponto de vista 1, que defende os aspectos positivos da globalização.

BNCC

• As atividades 3 e 4 abordam reflexões que envolvem o conceito de globalização. Dessa forma, exploram aspectos da habilidade EF09HI32.

• As atividades 1 e 2 podem ser utilizadas para avaliar o aprendizado dos alunos quanto ao contexto histórico do final da Guerra Fria.

• Na atividade 3, os alunos poderão explorar sua capacidade de argumentação. Oriente-os a refletir sobre o contexto atual no município onde vocês vivem, estabelecendo uma comparação com a crítica apresentada na charge. Auxilie-os nesse procedimento questionando-os, por exemplo: "Em nosso município há muita desigualdade social?"; "Como podemos perceber isso?"; "A globalização e o desenvolvimento tecnológico atingem todas as regiões do município de modo igual?"; "Situações como essa da charge são uma realidade em nosso dia a dia". Com base em exemplos concretos, eles podem então propor seus argumentos.

• A atividade 4 permite explorar o pluralismo de ideias, trabalhando com a análise de diferentes pontos de vista.

Seminário

Para abordar estas páginas com os alunos de modo diferenciado, proponha a eles que se dividam em sete grupos. Cada equipe deverá escolher uma das temáticas abordadas.

- > Guerra nos Bálcãs.
- > Guerra entre Irã e Iraque.
- > “Guerra contra o terror”.
- > Invasão do Afeganistão.
- > Guerra no Iraque.
- > A questão da Palestina.
- > Guerra na Ucrânia.

Depois de selecionados os assuntos, os grupos deverão fazer a leitura da parte escolhida e apresentar o tema à turma. Nesta atividade, proponha a metodologia ativa **seminário** cujo objetivo é desenvolver a autonomia dos alunos na pesquisa e apresentação do conteúdo abordado. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.



Conflitos recentes no mundo

A configuração do mundo multipolar não eliminou as enormes desigualdades sociais e econômicas entre os países. Nas últimas décadas, por todo o mundo, vêm ocorrendo conflitos étnicos e religiosos e pela autonomia política. Conheça, a seguir, alguns desses conflitos.

Guerra nos Bálcãs

A Iugoslávia era habitada por povos de várias etnias que viviam espalhados pelas diversas repúblicas que formavam esse país. Com a crise dos regimes socialistas no Leste Europeu, os sentimentos separatistas desses povos foram despertados.

Em 1992, as lideranças muçulmanas e croatas da Bósnia-Herzegovina declararam sua independência. No entanto, nessa república havia uma minoria sérvia (31,4%) que, contando com apoio iugoslavo, formou milícias para combater os muçulmanos e croatas, dando início a uma guerra civil. Com a intervenção de forças da ONU, em 1995, um acordo de paz foi firmado e a Bósnia-Herzegovina tornou-se independente.



Memorial e cemitério para as vítimas do massacre de 1995 sobre muçulmanos em Srebrenica, Bósnia-Herzegovina, 2017.

TOSKANANCINUTTERSTOCK.COM

SERGIO L. FILHO/ARQUIVO DA EDITORA

Guerra entre Irã e Iraque

Após a Revolução Iraniana, o governo do Irã retomou o controle sobre as reservas de petróleo do país, até então exploradas por empresas estrangeiras. Diante disso, os Estados Unidos armaram o Iraque, que, alegando direitos territoriais, iniciou uma guerra contra o Irã em 1980. O conflito causou a morte de cerca de 1 milhão de pessoas e provocou a redução da produção de petróleo na região, afetando a economia de vários países. O cessar-fogo foi assinado em 1988.

“Guerra contra o terror”

Em 11 de setembro de 2001 grupos terroristas realizaram um atentado ao *World Trade Center*, em Nova York. Com isso, a política dos Estados Unidos em relação aos países do Oriente Médio tornou-se mais radical. Internamente, houve um endurecimento das leis, acompanhado de medidas repressivas e autoritárias em relação aos estrangeiros nos Estados Unidos. Países como França, Alemanha, Itália, Espanha e Reino Unido, alinhados aos Estados Unidos na “guerra contra o terror”, também tomaram medidas semelhantes.

Invasão do Afeganistão

Após os atentados terroristas às torres do *World Trade Center*, os Estados Unidos invadiram o Afeganistão em 2001 para depor o regime político Taleban, que governava o país e mantinha vínculos com a organização responsável pelos atentados, a Al-Qaeda.

SERGIO L. FILHO/ARQUIVO DA EDITORA



Guerra no Iraque

Com o auxílio dos britânicos e sob o pretexto de que havia armas de destruição em massa no Iraque, os Estados Unidos invadiram o país em 2003 para tirar o ditador Saddam Hussein do poder, mesmo sem a permissão da ONU. Apesar de ter fugido, Saddam foi capturado e julgado, recebendo a pena de morte por enforcamento.

A questão da Palestina

O conflito entre israelenses e palestinos tem tomado novas proporções nos últimos anos. Os israelenses intensificaram a construção de colônias em territórios palestinos. Além disso, em 2002, como parte de uma política de segregação, o Estado de Israel começou a construir muros para impedir a entrada dos palestinos em territórios ocupados pelos israelenses.

A construção desses muros é contestada sob os aspectos políticos, legais e humanitários. Em 2004, o Tribunal Internacional de Justiça de Haia declarou as construções ilegais, pois grande parte dos muros foi construída em territórios que não pertencem ao Estado de Israel, além de isolar milhares de palestinos. Os israelenses, porém, desconsideraram a decisão do tribunal e continuaram a construir os muros.



◀ Palestinos protestando contra as ações israelenses. Londres, Inglaterra, 2021.



Guerra na Ucrânia

No início de 2022, a Rússia empreendeu ataques militares à Ucrânia, país que vinha demonstrando sinais de se aliar à Otan e à União Europeia. Além de ser contra essas alianças, pois isso representaria uma ameaça direta ao território russo, o presidente Vladimir Putin apoiava o separatismo das regiões de Donetsk e Luhansk, postura que interferia na soberania ucraniana.



◀ Prédio residencial destruído após bombardeio russo em Kiev, Ucrânia, 2022.

- Por ser um conflito recente, a Guerra na Ucrânia deve ser abordada com a percepção de que suas reverberações ainda estão sendo sentidas na geopolítica. Comente isso com a turma e sugira que pesquisem a situação atual do conflito, para que possam discutir o tema em sala de aula.



Preconceito étnico e religioso

No mundo contemporâneo, entre os problemas que afetam diversos grupos étnicos e religiosos estão o preconceito, a intolerância e a discriminação.

2. Resposta: O preconceito contra pessoas de origem asiática aconteceu no contexto da disseminação da covid-19, doença detectada pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, em 2019. Em vários países europeus e americanos essa situação foi motivada por discursos de ódio proferidos por políticos, entre eles o então presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, que denominou a doença como “vírus chinês”.

Atividades

1. Observe a fotografia e traduza os dizeres do cartaz que a manifestante está segurando.
2. As pessoas de origem asiática foram vítimas de preconceito em muitos países no início da década de 2020, inclusive no Brasil. O que poderia ter motivado esse tipo de situação? Converse com os colegas sobre esse assunto.



RON ADARSHUTTERSTOCK.COM

Manifestante durante protesto contra a violência anti-asiática. Nova York, Estados Unidos, 2021.

Preconceito contra asiáticos

1. Resposta: O cartaz, escrito em inglês, apresenta os dizeres: “Acabe com a violência contra asiáticos”.

Devido à pandemia de covid-19, muitas pessoas de origem asiática passaram a sofrer preconceito, por exemplo, em países da Europa e da América.

Leia o texto a seguir.

A violência e o preconceito contra a população de origem asiática foram acentuados durante a pandemia de covid-19. Segundo relatório divulgado em maio pelo Stop Asian Hate, movimento que denuncia o aumento dos crimes de ódio contra a comunidade, foram 6 603 casos de violência registrados entre março de 2020 e março de 2021. De acordo com o Departamento de Polícia de Nova York, houve aumento de 1 900% nesses incidentes, além das denúncias que não são relatadas.

[...]

TAMMARO, Rodrigo. População de origem asiática é vítima de violência e preconceito na pandemia. **Jornal da USP**, São Paulo, 27 maio 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/populacao-de-origem-asiatica-e-vitima-de-violencia-e-preconceito-na-pandemia/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

310

• As atividades 1 e 2 oportunizam aos alunos a análise de situações-problema que incentivam a reflexão antes de explicações teóricas. Converse com eles acerca da estigmatização de grupos étnicos e culturais. Consulte o texto a seguir para subsidiar esse tema em sala de aula.

[...] A OMS define o estigma social no âmbito da saúde como a associação pejorativa entre uma doença específica e uma pessoa ou um grupo de pessoas que compartilham certas características, podendo ensejar estereótipos, diversas formas de discriminação, ou até perda de status durante um surto ou epidemia, que afeta tanto pessoas doentes ou infectadas como seus cuidadores, familiares, amigos e comunidades.

[...] Em síntese, desde então, os nomes destas doenças não podem incluir localizações geográficas (cidades, países, regiões, continentes), nomes de pessoas, espécies de animais ou de alimentos; referências culturais, demográficas, industriais ou ocupacionais; ou termos que despertem o medo (como desconhecida, fatal, mortal etc.).

Assim, a doença que corresponde à pandemia em curso foi primeiro referida como do “novo coronavírus”, sendo depois batizada em definitivo como “Covid-19”, combinando elementos de seu nome em inglês, “COrona VIRUS Disease”, e o seu ano de aparição. Contudo, nem a denominação oficial cuidadosa, nem as advertências aos Estados quanto ao risco de estigma foram capazes de evitar que a pandemia em curso fosse associada à nacionalidade chinesa e à localidade de Wuhan, na qual foi notificado o primeiro caso da doença, às vezes por ignorância, em outras por razões políticas e geopolíticas. Nos Estados Unidos, por exemplo, apenas uma plataforma de denúncia de incidentes de discriminação anti-asiática recebeu, entre 19 de março e 13 de maio de 2020, mais de 1.800 denúncias provenientes de mais de 40 Estados norte-

-americanos. A mobilização do estigma durante uma epidemia produz efeitos imediatos, mas seu sucesso se explica por um longo e complexo processo. Quando se trata de estigma em relação aos migrantes e seus descendentes, ele corresponde plenamente ao espaço de desqualificação prévia que o estrangeiro ocupa diante da sociedade e do Estado. Assim, algo percebido pelo público leigo como “abstrato” e “desconhecido”, como é o caso de um vírus, passa a ser “personificado” graças ao emprego de termos familiares e tangíveis, como uma nacionalidade ou um local de suposta origem. Ao ofe-

recer respostas que simplificam a realidade por meio da identificação de “alvos” que seriam responsáveis por todos os males da sociedade, grupos extremistas podem se aproveitar de eventos traumáticos, como uma pandemia, que produzem relevantes impactos cognitivos sobre as populações, para alimentar nacionalismos e incitar à satisfação de pulsões de violência.

VENTURA, Deisy. Como dar nome a uma doença? In: **Direitos na pandemia**: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à covid-19 no Brasil, São Paulo, n. 1, jul. 2020. p. 7-8. Disponível em: https://www.conectas.org/wp-content/uploads/2020/07/01boletimcovid_PT.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

Islamofobia

O preconceito contra pessoas que seguem a religião islâmica é chamado **islamofobia**. Depois dos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001 ao *World Trade Center*, em Nova York, houve grande aumento da islamofobia.

Os islamofóbicos acreditam que o islamismo representa um risco à sua segurança e fazem uma relação direta entre essa religião e o terrorismo, ignorando que a maioria dos muçulmanos é pacífica e contra qualquer tipo de ação terrorista.

Racismo e xenofobia

O recente crescimento de forças políticas de extrema direita em diversas regiões do planeta demonstra como as atuais condições culturais e socioeconômicas contribuem para a emergência do neofascismo e do neonazismo.

O problema do desemprego, somado à intensificação dos fluxos de imigrantes, está criando um campo fértil para a disseminação do racismo e da xenofobia (medo e aversão a estrangeiros).

Nos Estados Unidos, por exemplo, durante o governo do presidente Donald Trump (2017-2021), houve considerável aumento de militantes de extrema direita no país. Incentivados por discursos de ódio proferidos pelo presidente, seus apoiadores promoveram vários ataques racistas e xenófobos, sobretudo nas redes sociais. Ao perder a disputa para se reeleger ao cargo, Trump não reconheceu a derrota, e isso incentivou seus apoiadores a atos de protesto. O mais marcante foi o que aconteceu em 6 de janeiro de 2021, quando uma multidão de trumpistas invadiu o Capitólio dos EUA na tentativa de impedir a certificação do presidente eleito Joe Biden.



SAUL LOEB/AFP

◀ Militantes da extrema direita estadunidense durante a invasão do Capitólio em Washington, D.C., Estados Unidos, 2021.

- A islamofobia é agravada por vários outros ataques terroristas realizados por fundamentalistas muçulmanos. Em 2015, por exemplo, dois jovens islâmicos promoveram um ataque contra a sede do jornal satírico francês *Charlie Hebdo*, em Paris, França, matando vários cartunistas.

- Sobre o crescimento da extrema-direita na política, sugere-se a leitura do texto a seguir.

O mundo contemporâneo vivencia a inserção da direita e da extrema-direita mundiais em funções políticas, seja em cargos governamentais e parlamentares, seja na direção de partidos políticos e movimentos sociais. [...]

A extrema-direita mundial está unida em torno de algumas premissas: o nacionalismo e o patriotismo; o resgate de tradições; o anticomunismo e o antissemitismo; o racismo e a xenofobia contra imigrantes e minorias. [...]

BARROCO, Maria Lúcia da Silva. Direitos humanos, neoconservadorismo e neofascismo no Brasil contemporâneo.

Serviço Social & Sociedade,

São Paulo, n. 143, jan./abr.

2022. p. 13-14. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/zjrwPzBctDGqj84D74Vg4cv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2022.

• O conceito de terrorismo deve ser compreendido pelos alunos dentro das dinâmicas internacionais como algo que envolve práticas de intolerância religiosa e de desrespeito aos direitos humanos. Essa discussão favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI35** ao propiciar reflexões sobre o terrorismo e suas implicações no contexto mundial.

Sugestão de atividade

Pesquisa

Sugira aos alunos uma atividade de pesquisa sobre os diferentes tipos de terrorismo citados nesta página: revolucionário, nacionalista, de Estado e relacionado às organizações criminosas. Eles deverão buscar exemplos de fatos históricos que possam ser classificados de acordo com esses respectivos conceitos. Oriente os alunos a procurar em *sites*, analisando a procedência da fonte consultada. Eles deverão anotar no caderno as informações que encontrarem e levá-las para compartilhar com os colegas em uma roda de conversa. Durante a discussão, **avali** se os alunos conseguiram identificar os diferentes tipos de terrorismo e desenvolver seu senso crítico sobre o tema.

• Com o objetivo de combater ações terroristas, foi criado pela ONU, em 2017, o Escritório de Contraterrorismo das Nações Unidas, que apresenta os seguintes princípios.

[...]

1. Providenciar liderança aos mandatos de contraterrorismo da Assembleia Geral da ONU, confiados ao secretário-geral, em todo o Sistema ONU.

2. Reforçar a coordenação e coerência entre as 38 entidades do CTITF (Counter-Terrorism Implementation Task Force)

O terrorismo

O conceito de **terrorismo** está associado a ações armadas realizadas contra os cidadãos de um país com o objetivo de coagir, assustar, ferir e matar. Segundo alguns estudiosos, o terrorismo contemporâneo pode ser de quatro tipos diferentes: terrorismo revolucionário, terrorismo nacionalista, terrorismo de Estado e terrorismo de organizações criminosas.

Leia o texto a seguir.

[...] O terrorismo de cunho revolucionário pode englobar grupos como as Brigadas Vermelhas e o Ordine Nuovo, que atuaram na Itália durante o século XX; a Fração Exército Vermelho, da Alemanha; Ação Direta, na França; o Sendero Luminoso, no Peru. Esses grupos pregam o uso da ação terrorista como ferramenta para a instalação de uma revolução. Já o terrorismo nacionalista é aquele praticado por grupos que pretendem fundar um Estado-nação com a separação de uma região de um Estado preexistente, como o Setembro Negro palestino, o grupo basco ETA e o irlandês IRA, entre outros. O terrorismo de Estado, por sua vez, como o próprio nome diz, é aquele praticado por Estados nacionais, como o promovido pela Líbia na segunda metade do século XX. Por fim, o terrorismo criminoso se refere a grupos criminosos, como a Máfia, a Camorra, o Cartel de Medellín, entre outros.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 397.

O Estado Islâmico

Os tipos de terrorismo citados no texto manifestaram-se de diferentes maneiras ao longo da história contemporânea. Outro exemplo de terrorismo é o praticado pelo grupo extremista **Estado Islâmico**, que atua principalmente no Oriente Médio. Esse grupo, que justifica suas ações com base em preceitos religiosos islâmicos distorcidos, pratica crueldades com as pessoas que perseguem, como torturas físicas e psicológicas, decapitações, estrangulamentos, enforcamentos e outras atrocidades.



Homenagem aos mortos em ataques terroristas promovidos pelo Estado Islâmico na França, que mataram cerca de 130 pessoas. Paris, França, 2015.

FREDERIC LEGRAND - COMECSHUTTERSTOCK.COM

312

para assegurar a implementação equilibrada dos quatro pilares da Estratégia Global de Contraterrorismo da ONU.

3. Fortalecer a assistência prestada aos Estados-membros pelas Nações Unidas no domínio do combate ao terrorismo.

4. Melhorar a visibilidade, promoção e mobilização de recursos para os esforços das Nações Unidas contra o terrorismo.

5. Assegurar que seja dada a devida prioridade ao combate ao terrorismo em todo o Sistema das Nações Unidas, e que o importante trabalho sobre a prevenção do extremismo violento esteja firmemente enraizado na Estratégia.

[...]

A ONU e o terrorismo. **UNIC Rio de Janeiro - Centro de Informações das Nações Unidas no Brasil**. Disponível em: <https://unicrio.org.br/acao/terrorismo/>. Acesso em: 2 jun. 2022.



A questão dos refugiados

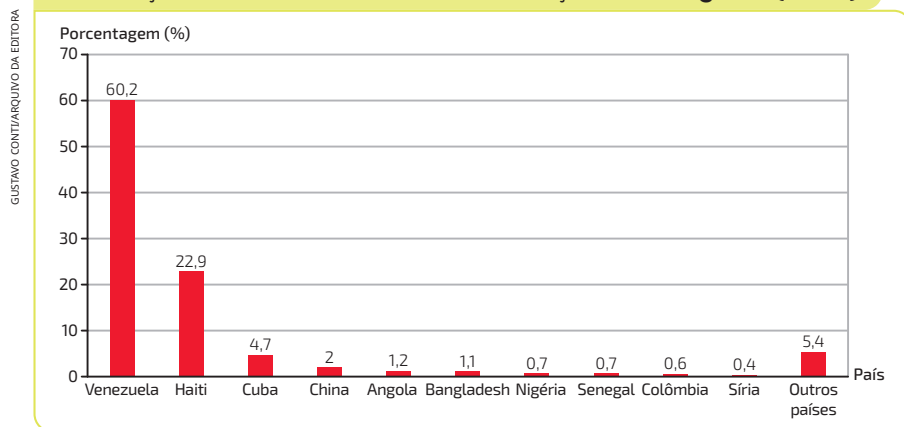
Uma das consequências dos diferentes tipos de terrorismo é a intensificação dos movimentos migratórios de pessoas **refugiadas**.

Refugiada é a pessoa que é obrigada por questões de necessidade a deixar seu país de origem por diferentes motivos, entre eles guerras, perseguições políticas e religiosas, intolerância, preconceito, fome, violações dos direitos humanos e terrorismo.

Um dos exemplos de migração decorrente do terrorismo é o caso dos refugiados sírios. Além de enfrentar problemas com uma guerra civil desde 2011, os sírios tiveram de deixar seu país depois que o Estado Islâmico passou a persegui-los e a praticar atos desumanos na região. Muitos refugiados acabam tendo dificuldade de serem aceitos nos países de destino, principalmente por conta da discriminação.

De acordo com dados de 2020, solicitaram reconhecimento de condição de refugiado no Brasil cerca de 28 mil pessoas. Observe o gráfico a seguir.

Solicitação de reconhecimento da condição de refugiado (2020)



Fonte: SILVA, G. J. *et al.* **Refúgio em números**. 6. ed. Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. p. 10.

Atividades

1. Qual é o país de origem do maior número de refugiados?
2. Você sabe o que está acontecendo no país de origem dessas pessoas? Comente com os colegas. **Respostas nas orientações ao professor.**

313

Sugestão de atividade

Pesquisa

Existem as migrações internas, caracterizadas pelo deslocamento populacional dentro de um território nacional, e as migrações externas, quando os habitantes de um país se mudam para outras regiões do planeta. Geralmente, as migrações são provocadas por questões econômicas, políticas, militares, ambientais ou sociais. Proponha aos alunos a

realização de uma pesquisa sobre as migrações internacionais atuais. Veja o roteiro.

a) Em primeiro lugar, eles farão um levantamento das principais correntes migratórias atuais e escolherão uma delas para pesquisar.

b) Eles deverão buscar essas informações em livros, revistas, internet etc., procurando responder às seguintes questões.

> Quais são os principais motivos que impulsionam essa migração?

> Quais são as atividades exercidas pelos migrantes no país de destino?

> Os migrantes costumam retornar ao país de origem?

> Esses migrantes sofrem preconceitos no país receptor?

c) Depois eles podem elaborar um texto coletivo compilando as informações pesquisadas.

Imigrantes ou refugiados?

Os refugiados são obrigados a deixar seu país, por causa de diferentes motivos. Já os imigrantes são as pessoas que se mudam por conta própria, geralmente em busca de novas oportunidades.

• Durante a realização das atividades desta página, explique aos alunos que, ao chegarem ao país de destino, os refugiados precisam passar por procedimentos burocráticos para serem reconhecidos como pessoas que buscam refúgio. No Brasil, o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) é o órgão do Ministério da Justiça responsável pela análise para reconhecimento dessa condição.

• Leia para os alunos o conceito de refugiados de acordo com o documento da ONU.

[...] [Qualquer pessoa que] temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele.

[...]

CONVENÇÃO Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951). **Procuradoria Geral do Estado de São Paulo**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

Respostas

1. O país de origem é a Venezuela.

2. Oriente os alunos na percepção de que essas pessoas deixaram seu país de origem por conta da situação de extrema desigualdade social na Venezuela.

• Estas páginas abordam com os alunos noções sobre as inovações tecnológicas e suas consequências para as sociedades contemporâneas. Tal proposta de análise favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI33**. Converse com a turma sobre os efeitos dos novos meios de comunicação nas relações sociais e produtivas, como nas indústrias. Comente sobre os processos de automação, que têm ganhado cada vez mais espaço nas fábricas.

• Avalie o desenvolvimento do senso crítico dos alunos diante do conceito de Era da Informação, tratado nesta página. Essa abordagem propicia o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**.

• Retome com os alunos o conteúdo do ano letivo anterior referente às fases da Revolução Industrial. **Avalie** os conhecimentos deles sobre o tema e, coletivamente, elabore na lousa um quadro comparando as fases e sistematizando suas características.

> Primeira Revolução Industrial: teve início na Inglaterra no século XVIII, principalmente com o surgimento das indústrias têxteis e da energia cuja fonte é a queima do carvão mineral.

> Segunda Revolução Industrial: teve início em meados do século XIX e foi caracterizada pela eletricidade, uso do aço, modernização dos meios de transporte, avanço dos meios de comunicação e desenvolvimento da indústria química.

> Terceira Revolução Industrial: começou em meados do século XX e foi caracterizada pelo desenvolvimento da informática, da robótica, das telecomunicações e dos meios de transporte.



A sociedade tecnológica

Desde o começo da Era Espacial, no início da década de 1960, novas tecnologias são criadas e aprimoradas a cada dia. Nas décadas mais recentes, em virtude da rapidez com a qual ocorrem as inovações, essas tecnologias foram se popularizando e se tornando mais comuns no cotidiano das pessoas, mudando seu modo de vida.

A necessidade de acompanhar os avanços da tecnologia está provocando, em muitas sociedades, transformações profundas nos mecanismos de produção, armazenamento, administração, comercialização e consumo de produtos.

Alguns estudiosos acreditam que esse conjunto de transformações pelas quais estamos passando pode ser considerado uma Quarta Revolução Industrial. Essa revolução seria caracterizada pela grande rapidez com que os avanços científicos e tecnológicos são implementados nas linhas de produção das fábricas. Nesse contexto, os consumidores são levados a acreditar na necessidade constante de adquirir os produtos mais avançados, ou seja, de última geração.



TRELOWSHUTTERSTOCK.COM

↑ Médicos usando tecnologia robótica em cirurgia. Kiev, Ucrânia, 2020.



JOAQUIN CORBALAN PISUTTERSTOCK.COM

314



TRIMSHUTTERSTOCK.COM

↑ Máquinas produzindo automóveis em uma fábrica. Minsk, Bielorrússia, 2021.

◀ Menina utilizando um programa 3-D em um tablet. Valência, Espanha, 2021.

> Quarta Revolução Industrial: está ligada ao desenvolvimento industrial do século XXI e tem como características a automação industrial e o uso da inteligência artificial para otimizar os processos produtivos.

Os meios de transporte

A rapidez dos transportes e das comunicações está permitindo a grande parte das pessoas conviver diariamente com os avanços tecnológicos, contribuindo para a consolidação de uma sociedade tecnológica e globalizada.

O desenvolvimento dos meios de transporte aumentou a integração entre as pessoas e os mercados de diversas partes do mundo. Atualmente, entre os exemplos da grande velocidade que os meios de transporte podem alcançar estão: trens que transportam passageiros a até 500 km/h; carros que chegam a atingir 400 km/h; e aviões que voam a até 3500 km/h. Exemplos da capacidade de carga dos meios de transporte são trens com capacidade para carregar mais de 20 mil toneladas e navios cargueiros com capacidade de carga de mais de 300 mil toneladas.

Navio cargueiro carregado de contêineres no porto de Roterdã, Países Baixos, 2022.



MARTINLIERE/SHUTTERSTOCK.COM

Os meios de comunicação

Vários meios de comunicação tornaram-se mais populares nas últimas décadas. Muitos telefones celulares, televisores, rádios, jornais e revistas são vendidos todos os dias, permitindo a troca de grande quantidade de informações. Com o advento da informática e da rede mundial de computadores, a internet, a velocidade de troca dessas informações aumentou consideravelmente. Com a expansão da internet, o acesso à informação tornou-se muito mais ágil e fácil, além de interligar as pessoas de diferentes lugares do mundo, criando um novo tipo de relação social na atual **Era da Informação**.

Homem utilizando a internet. EUA, 2022.



VALENTIN PASTUKOV/SHUTTERSTOCK.COM

315

- O trabalho elaborado com uso das tecnologias digitais e mídias sociais possibilita aos alunos atuar de forma autônoma, incentivando-os a criar as próprias maneiras de resolver situações-problema e a divulgar conhecimento científico nesses meios, os quais fazem parte das **culturas juvenis**.

Sugestão de atividade

Análise de mídias sociais

Divida os alunos em grupos e proponha uma atividade na qual eles realizarão uma postagem em rede social sobre um dos temas estudados no capítulo, obtendo, assim, noções introdutórias sobre a técnica de pesquisa conhecida como **análise de mídias sociais**. As postagens devem conter textos informativos e, se possível, imagens acerca dos assuntos trabalhados. Com a ajuda dos alunos, defina a rede social em que serão realizadas as postagens e o perfil utilizado para isso (da turma, da escola, pessoal etc.). Explique que a proposta da atividade é acompanhar o alcance e as métricas da postagem, avaliando os impactos dos meios de comunicação na atualidade. Assim, após a postagem, eles deverão analisar essa mídia social. Veja algumas orientações.

- a) A postagem deve ser acompanhada periodicamente. Eles podem anotar quantas interações ela obteve a cada dia, verificando dados estatísticos de curtidas, compartilhamentos e comentários, por exemplo.
- b) Oriente-os a compor uma tabela com tais informações.
- c) Eles podem avaliar também os horários e os dias da semana em que o tráfego de informação é mais alto.
- d) Por fim, peça a cada grupo que leve suas tabelas e os dados recolhidos na pesquisa para compartilhar com os colegas.

• O assunto abordado nesta página favorece uma reflexão sobre o tema contemporâneo transversal **Educação para o consumo**, pois problematiza com os alunos as consequências do consumo desenfreado de equipamentos tecnológicos na atualidade e aborda os anúncios publicitários como fontes históricas do tempo presente. Promova uma conversa em sala de aula sobre o assunto, buscando desenvolver o senso crítico dos alunos. Para isso, veja as questões a seguir.

> Qual é o papel da mídia e dos anúncios publicitários no mundo atual?

> Você costuma analisar criticamente os anúncios de equipamentos eletrônicos?

> Por que é importante refletirmos antes de consumir determinado produto?

> Como podemos evitar atitudes caracterizadas como consumistas? Cite exemplos de seu dia a dia.

• É importante que os alunos reflitam sobre o tema, analisando as consequências do consumo exacerbado de equipamentos eletrônicos, principalmente no que se refere ao ambiente e às relações interpessoais.

A exclusão digital

O mundo contemporâneo modificou-se em um processo acelerado de desenvolvimento científico e tecnológico. O aprimoramento das máquinas possibilitou a construção de sistemas de alta tecnologia: satélites, microcomputadores, aparelhos musicais individuais, *tablets*, *smartphones* etc.

Embora essas invenções estejam presentes no cotidiano de muitas pessoas, elas não são acessíveis a grande parte da população mundial. A internet, que mudou o modo como os indivíduos se relacionam com a sociedade, também não faz parte da vida de milhões de pessoas. A chamada exclusão digital é uma realidade no mundo contemporâneo.

Os avanços tecnológicos e o consumismo

A rapidez com a qual ocorre o lançamento de produtos tecnológicos estimula o consumismo, pois leva os consumidores a descartar seus aparelhos antigos para adquirir produtos de última geração, ou seja, os mais avançados.

Esse consumismo gera grandes lucros para as indústrias, mas causa graves problemas ambientais. Para produzir quantidades cada vez maiores de aparelhos eletrônicos “descartáveis”, as indústrias utilizam os recursos naturais de maneira indiscriminada. Outra consequência desse consumismo é o aumento da quantidade de lixo produzido, situação agravada pelos elementos tóxicos contidos nas baterias de muitos aparelhos eletrônicos.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Descarte irregular de aparelhos eletrônicos na margem de uma rodovia em Brumado (BA), 2019.

A aceleração do tempo histórico

A rapidez das transformações tecnológicas vem provocando um fenômeno que os historiadores chamam de aceleração do tempo histórico.

Leia o texto a seguir.

O que distinguiu particularmente o século XX, em comparação com qualquer outro período precedente, foi uma tendência contínua e acelerada de mudança tecnológica, com efeitos multiplicativos e revolucionários sobre praticamente todos os campos da experiência humana e em todos os âmbitos da vida no planeta. [...]

Para se ter uma ideia da amplitude e densidade dessas mudanças tecnológicas, consideremos alguns dados relativos ao século XX. Se somássemos todas as descobertas científicas, invenções e inovações técnicas realizadas pelos seres humanos desde as origens da nossa espécie até hoje, chegaríamos à espantosa conclusão de que mais de oitenta por cento de todas elas se deram nos últimos cem anos. Dessas, mais de dois terços ocorreram concentradamente após a Segunda Guerra. [...]

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 23-24.

As pessoas que têm acesso aos meios de transporte e comunicação mais avançados acabam adquirindo novas noções de **tempo** e de **espaço**.

Entre as tecnologias que influenciam nossa percepção de tempo e espaço estão aquelas que criam as chamadas realidades virtuais (ou espaços virtuais). Essas tecnologias estão associadas ao desenvolvimento da informática e permitem a interação por meio de sons e imagens entre pessoas em lugares diferentes.

Nos últimos anos, como o tempo histórico acompanha o ritmo das transformações sociais, podemos concluir que esse tempo nos parece cada vez mais acelerado.

Agora, responda às questões a seguir.

1. De acordo com o texto do historiador, qual foi o grande diferencial do século XX?
2. Você costuma utilizar a internet como meio de comunicação? Converse com os colegas sobre suas experiências.

Respostas nas **orientações ao professor**.

317

Respostas

1. Segundo o autor, é a tendência de mudança tecnológica, com efeitos multiplicativos e revolucionários em vários campos da experiência humana e em todos os âmbitos da vida no planeta. Para exemplificar esse tema, comente com os alunos que em 1906, em Paris, a população presenciou o primeiro

voo de avião. E em 1969, apenas 63 anos depois, foi possível ver pela televisão um astronauta pisando na Lua.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos exponham suas experiências na comunicação por meio de internet e videoconferência, por exemplo.

- Nas atividades 1 e 2, os alunos têm a oportunidade de refletir sobre a relação entre as mudanças tecnológicas e as transformações no modo como os indivíduos se comunicam, atentando para como essas práticas provocaram uma percepção de aceleração no fluxo e na velocidade das comunicações.

- Para subsidiar o estudo desta seção, leia o texto a seguir, que comenta a aceleração do tempo histórico.

[...] Desde as duas últimas décadas do século XX, quase todos os domínios da vida social foram modificados, o que esvaziou de sentido muitas das categorias que empregávamos para descrever o mundo. Tornou-se flagrante a dificuldade dos especialistas em conceituar o novo sistema emergente. Uns falam de capitalismo pós-industrial ou cognitivo, outros de uma era de hiperconsumo, regida pela contínua revolução microeletrônica. O fato é que o próprio chão que pisamos nos parece estranho, como já anunciava Vilém Flusser [...]. Em suas aulas dadas no fim dos anos 1970 em Jerusalém, Marseille e São Paulo, quando apenas se iniciava o surto acelerado de mudanças, ele enfatizou que tudo tendia a se tornar rapidamente mutante: “nosso trabalho, nosso saber, nossa saúde, nossa comunicação, nosso ritmo, nossa morada, nossas imagens, nosso jogo, nosso divertimento, nosso relacionamento, nossa escola, nosso receio...”.

[...]

FERREIRA, Antônio Celso. O historiador e seu tempo. In: FERREIRA, Antônio Celso; DE LUCA, Tania Regina; BEZERRA, Holien Gonçalves (org.). *O historiador e seu tempo*. São Paulo: Editora Unesp: ANPUH, 2008. p. 11.

• Estas páginas favorecem a abordagem do tema contemporâneo transversal **Educação ambiental** e da **competência geral 7**. Promova uma discussão em sala de aula acerca do uso de fontes de energia alternativas. Questione aos alunos se no lugar onde eles moram existe alguma estrutura para a produção desse tipo de fonte energética. Em caso afirmativo, peça a eles que comentem o tema citando como funciona essa estrutura. Caso algum aluno não tenha em sua residência nenhuma instalação para a produção de energia alternativa, solicite a ele que fale da casa de um amigo, vizinho, parente ou de alguma empresa que conheça. Para auxiliá-los nessa discussão, cite alguns exemplos da região da escola. É importante que os alunos compreendam que as energias alternativas podem substituir aquela produzida pela queima de combustíveis fósseis, os quais prejudicam o meio ambiente, visto que seu uso emite muitos gases tóxicos.



Tecnologia e consumo de energia

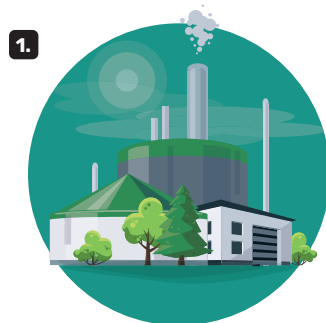
O desenvolvimento tecnológico ocorrido nas últimas décadas provocou um grande aumento no consumo mundial de energia, pois tanto as máquinas industriais como os meios de transporte e de comunicação precisam de energia para funcionar. Além disso, os hábitos da maioria da população mundial, principalmente nos grandes centros urbanos, dependem da utilização de diferentes fontes de energia.

Atualmente, as principais fontes de energia são dois combustíveis fósseis: o petróleo e o carvão mineral. A queima desses combustíveis produz gases poluentes, que estão causando graves alterações climáticas no planeta.

Outra importante fonte de energia é a hidrelétrica. Gerada por meio do aproveitamento da força das águas dos rios, ela não polui o ar, porém o represamento dos rios causa impactos ambientais, como a destruição de ecossistemas.

Diferentes fontes de energia

Atualmente, por causa dos problemas ambientais que a produção de energia provoca, vários grupos de técnicos e cientistas têm trabalhado no desenvolvimento de outras formas de obtenção de energia. Conheça algumas dessas fontes.



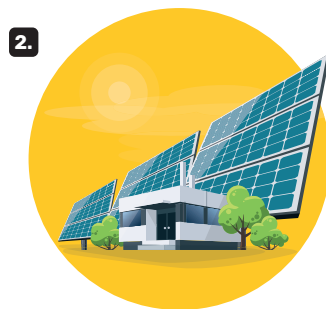
1.

1. Biomassa

Fonte de energia extraída de plantas, como cana-de-açúcar, milho e mamona.

Vantagens: utiliza todo tipo de resíduo de matéria orgânica para produzir energia.

Desvantagens: impactos negativos no ambiente (paisagens e ecossistemas).



2.

2. Energia solar

Obtida por meio da captação dos raios solares.

Vantagens: utiliza a luz do Sol, fonte de energia renovável e não poluente.

Desvantagens: (possíveis) impactos negativos no ambiente (paisagens e ecossistemas), alto custo de instalação e manutenção.

3.



3. Energia eólica

Obtida pela captação da força dos ventos.

Vantagens: utiliza a força dos ventos, fonte de energia renovável e não poluente.

Desvantagens: (possíveis) impactos negativos no ambiente (paisagens e ecossistemas), alto custo de instalação e manutenção.

4.



4. Gás natural

Combustível fóssil que fornece energia por meio de sua queima.

Vantagens: embora seja um combustível fóssil, é menos poluente que o carvão e o petróleo.

Desvantagens: não renovável, com esgotamento a curto prazo e reservas concentradas em poucas regiões do planeta.

5.



5. Energia nuclear

Obtida por meio de reatores nucleares, que transformam massa em energia.

Vantagens: baixo custo da matéria-prima, alta eficiência energética.

Desvantagens: lixo altamente nocivo, alto risco de contaminação (acidentes), alto custo de instalação e manutenção.

PETOWARIGA/SHUTTERSTOCK.COM

Atividades

1. Organizem-se em cinco grupos. Cada equipe deverá escolher uma fonte de energia citada e realizar uma **revisão bibliográfica** do tema. Reúnam as informações mais atualizadas sobre essa fonte de energia, verificando os argumentos a favor e contra seu uso em larga escala. Por fim, apresente aos colegas e ao professor o material pesquisado.
2. Com base no material pesquisado e compartilhado pelos outros grupos, discuta com os colegas: Em sua opinião, qual é a fonte de energia mais adequada para ser utilizada no Brasil? Justifique sua argumentação.

Sugestões de condução nas **orientações ao professor**.

319

- As atividades **1** e **2** trabalham com os alunos noções introdutórias de práticas de pesquisa. Acompanhe-os no desenvolvimento da **revisão bibliográfica** e comente que eles deverão sistematizar alguns autores e dados sobre cada uma das fontes de energia citadas, reunindo algumas produções científicas sobre o tema. Explique que, em uma revisão bibliográfica, são de suma importância o uso de conhecimentos científicos e a atenção para as fontes pesquisadas. Deve-se sempre referenciar a origem dos textos e o autor de cada uma das ideias apresentadas, bem como evitar o uso de fontes que não sejam de cunho científico.

• Sobre a questão da mídia e da manipulação de informações, leia o livro indicado a seguir.

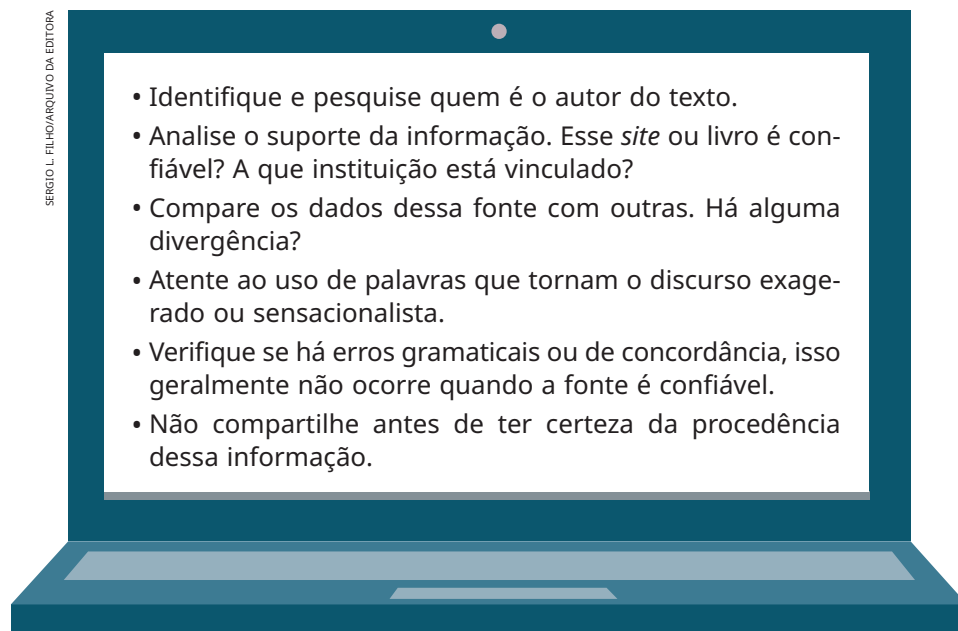
> CHOMSKY, Noam. **Mídia:** propaganda política e manipulação. Tradução: Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.



A manipulação da informação

Na sociedade tecnológica atual, os meios de comunicação divulgam diariamente uma quantidade imensa de informações. Os grupos sociais que controlam esses meios de comunicação, muitas vezes, manipulam as informações transmitidas para atingir algum objetivo específico, divulgando informações parciais ou sem compromisso com a realidade.

Muitas pessoas aceitam as informações veiculadas como se elas fossem absolutamente verdadeiras e não questionam os interesses por trás delas. Por isso, é importante saber interpretar criticamente as informações que os meios de comunicação veiculam. Veja as dicas a seguir.



Os grandes grupos de mídia

Atualmente, são comuns os grandes conglomerados de mídia, que mantêm sob um mesmo comando várias empresas e agências de notícias. Esses grupos são compostos de meios como televisão, jornalismo, rádio e internet, formando uma mídia corporativa bastante poderosa e influente.

Os grandes veículos de imprensa são, geralmente, associados a empresas que visam ao lucro e à liderança de mercado. Dessa forma, costumam favorecer determinados interesses e veicular notícias parciais e tendenciosas, omitindo o outro lado das notícias.

Fake news

Entre os principais problemas contemporâneos associados ao uso inapropriado da internet está o da disseminação das *fake news*. Essa expressão, que em português significa “notícias falsas”, refere-se a notícias total ou parcialmente manipuladas com o objetivo de difamar, prejudicar uma pessoa, um grupo ou uma instituição.

Leia o texto.

[...]

Notícias falsas são um termo para designar notícias fabricadas, comprovadamente falsas – normalmente feitas para prejudicar outras pessoas e muitas vezes com objetivos políticos ou que procurem o lucro.

E elas sempre existiram, diz Sam Wineburg, professor de História da Universidade de Stanford nos Estados Unidos, mas, “no passado, dependiam de jornais ou papéis que circulavam de mão em mão”.

O que mudou? “Hoje, uma notícia falsa pode viralizar em um instante – as redes sociais permitem um alcance enorme. Além disso, hoje, há mais produtores de informação”, afirma ele.

Ou seja, o alcance e a difusão de notícias falsas aumentaram.

O fenômeno começou a ser observado mais de perto – estudado por pesquisadores e reportado pela mídia – com a profusão de notícias falsas nas redes sociais durante as eleições americanas em 2016, quando Donald Trump foi eleito para a presidência do país. Também foi quando o termo “*fake news*”, cuja tradução por aqui é “notícias falsas”, começou a ser usado.

Há pesquisas que apontam que as notícias falsas que circularam nas redes sociais durante o pleito americano podem ter influenciado seu resultado.

[...]

GRAGNANI, Juliana. O que são “*fake news*” ou notícias falsas e por que isso deve te interessar? **BBC News Brasil**, 14 set. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45043716>. Acesso em: 30 mar. 2022.



Protesto *Not My President's Day* em Los Angeles, EUA, 2017, denunciando as *fake news* espalhadas por Donald Trump nas redes sociais.

RYAN FONSECALOS ANGELES DAILY NEWS/GETTY IMAGES

BNCC

• A reflexão sobre o fenômeno das *fake news* e suas implicações no mundo contemporâneo favorece o desenvolvimento da **competência geral 5**. Comente que as notícias falsas estão ligadas também ao uso irresponsável das tecnologias digitais, que acabam potencializando a difusão de informações distorcidas e sem comprovação.

• Sobre esse tema, indica-se a leitura do texto a seguir.

> MARINI, Eduardo. As diferenças entre *fake news*, pós-verdade, *deepfakes* e o papel da escola. **Revista Educação**, 18 maio 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/05/18/fake-news-deepfakes-escola/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Sugestão de atividade

Forneça o texto a seguir aos alunos e proponha-lhes as questões que seguem.

Quando receber uma notícia, tome algumas precauções e reflita:

1) Pare e pense. Não acredite na notícia ou compartilhe o texto de imediato.

2) Ela lhe causou uma reação emocional muito grande? Desconfie. Notícias inventadas são feitas para causar, em alguns casos, grande surpresa ou repulsa.

3) A notícia simplesmente confirma alguma convicção sua? Também é uma técnica da notícia inventada. Não quer dizer que seja verdadeira. Desenvolva o hábito de desconfiar e pesquisar.

4) A notícia está pedindo para você acreditar nela ou, por outro lado, ela está mostrando por que acreditar? Quando a notícia é verdadeira, é mais provável que ela cite fontes ou dê *links* ou cite documentos oficiais e seja transparente quanto a seu processo de apuração.

5) Produzir uma reportagem assim que eventos acontecem toma tempo e exige profissionais qualificados. Desconfie de notícias bombásticas no calor do momento.

GRAGNANI, Juliana. Para mandar no grupo da família: um guia de como checar se uma notícia é falsa. **BBC News Brasil**, 14 set. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45043716>. Acesso em: 1º jun. 2022.

a) O texto apresenta alguns cuidados necessários para lidarmos com um problema atual. Que problema é esse?

Resposta: A questão das *fake news*.

b) Você já leu alguma notícia e depois descobriu que ela não dizia a verdade? Você costuma seguir os passos apresentados no texto ao ler uma notícia?

Resposta pessoal.

c) Agora escreva um texto comentando as consequências das *fake news* e a importância de checarmos as informações ao acessar determinados meios de comunicação.

Resposta pessoal.

• O conteúdo desta página possibilita aos alunos compreender e problematizar a pandemia de covid-19, oportunizando que atentem para suas implicações em nível global, bem como para as características da doença. Esse trabalho favorece o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Saúde**.

• Explique aos alunos que pandemia é a disseminação mundial de uma doença e que o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta apenas uma região, espalha-se por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Para mais informações sobre os sintomas da covid-19, leia o texto a seguir com os alunos.

Muitos sintomas da covid-19 são semelhantes aos da gripe, do resfriado e de outras doenças respiratórias. Portanto, um teste é necessário para confirmar se alguém tem covid-19. Os sintomas podem aparecer de 2 a 14 dias após a exposição ao vírus e podem variar de doença muito leve a mais grave. Algumas pessoas que foram infectadas não apresentaram sintomas.

Os sintomas mais comuns são febre, tosse e cansaço. Outros sintomas menos comuns podem incluir dores musculares ou no corpo, dor de cabeça, perda de paladar ou olfato, dor de garganta, congestão nasal ou nariz escorrendo, diarreia, náuseas e vômitos, dor abdominal e erupções na pele. Já os sintomas mais graves podem apresentar dificuldade para respirar, confusão mental, dor no peito e perda da mobilidade. Além desses sintomas, bebês e crianças pequenas podem ter dificuldade em se alimentar.

[...]

COVID-19: Perguntas frequentes. **Unicef**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/covid-19-perguntas-frequentes>. Acesso em: 13 jun. 2022.

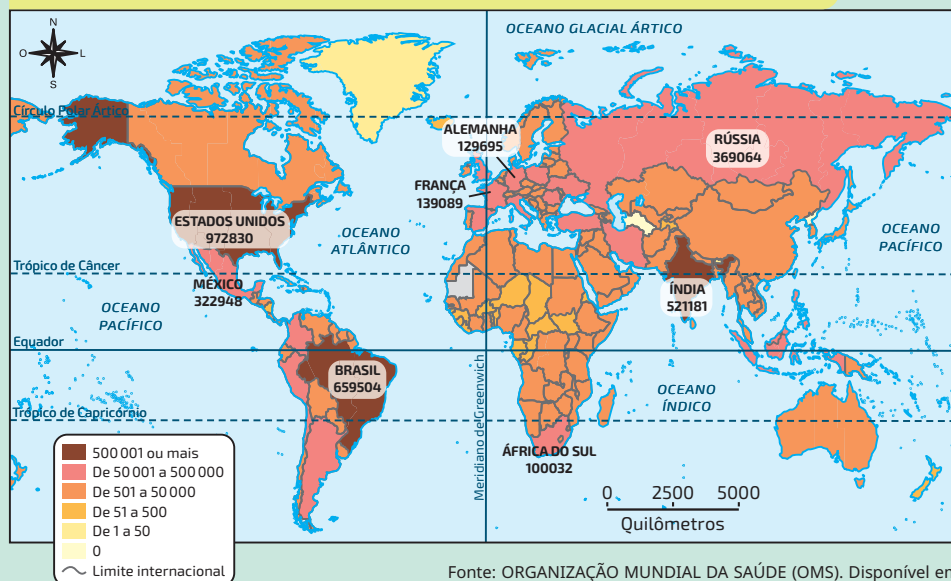
A pandemia e suas consequências

No final de 2019, a cidade de Wuhan, na China, passou a registrar um aumento de casos de doenças respiratórias. Verificou-se que se tratava de um novo tipo de vírus, nomeado SARS-CoV-2 em fevereiro de 2020. A doença espalhou-se rapidamente em outros países e em 11 de março de 2020 a covid-19 foi classificada oficialmente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia.

Esse vírus causa diversas reações no organismo e a princípio os médicos tinham dificuldades de tratar essa nova doença. Além disso, a necessidade de internações em massa, principalmente por conta dos problemas respiratórios causados pelo vírus, levou os hospitais a atender em sua máxima capacidade. Leitos foram criados e hospitais improvisados foram construídos para atender a alta demanda de pacientes.

Até abril de 2022, cerca de 6 milhões de mortes já haviam sido notificadas à OMS. Veja os dados oficiais referentes às mortes no mundo no mapa a seguir.

Total de mortes em decorrência da covid-19 (até abril de 2022)



322

• Comente com os alunos que os números oficiais de infectados e mortos por covid-19 não são exatos. Isso ocorre porque existem muitos casos de mortes que não foram notificados oficialmente. Então a quantidade de pessoas que perderam a vida para a doença tende a ser muito maior.

Você já parou para pensar nas consequências da pandemia de covid-19? Vamos analisar a seguir alguns exemplos envolvendo esse assunto.

As perdas humanas

Muitas famílias perderam entes queridos e a maioria delas sequer teve condições de se despedir porque, em razão do elevado grau de contaminação, os hospitais não estavam aceitando acompanhantes para os pacientes.

O isolamento e a saúde mental

A condição de isolamento social, necessária para evitar a propagação do vírus, alterou o cotidiano de muitas famílias. Viver sob esse isolamento fez com que muitas pessoas desenvolvessem sintomas de ansiedade, por exemplo. Além disso, a dinâmica do trabalho remoto e das aulas *on-line* impôs novos desafios para as pessoas, como ter de aprender rapidamente a lidar com equipamentos tecnológicos.

A desinformação

O período da pandemia foi marcado pela propagação de muitas notícias falsas. Tratamentos supostamente eficazes e discursos que desconsideravam a gravidade da doença são alguns exemplos de *fake news* que se tornaram frequentes nas mídias.

A desigualdade

A pandemia, embora tenha atingido o mundo todo, evidenciou realidades desiguais. As regiões mais ricas e com acesso a tecnologias conseguiram organizar de modo mais eficiente uma resposta aos problemas impostos pela pandemia, enquanto as regiões mais pobres tiveram mais dificuldades.

Além disso, o fechamento temporário do comércio e do setor de serviços levou muitas empresas à falência, aumentando os índices de desemprego e o número de trabalhadores informais.

Agora, responda à questão a seguir.

1. Quais das consequências citadas mais afetou você e sua família? Explique.
Resposta pessoal.



Distribuição de alimentos gratuita a famílias em situação de vulnerabilidade durante a pandemia de covid-19. Chiang Mai, Tailândia, 2020.

• A atividade 1 propicia abordar os impactos da pandemia no cotidiano dos alunos. Aproveite para discutir com eles como a **saúde mental** da turma foi atingida no período do isolamento social, desenvolvendo, assim, reflexões que envolvem a **competência geral 8**.

• Durante a realização da atividade desta página, comente com a turma que, segundo pesquisa da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), a pandemia da covid-19 agravou severamente o quadro social do país. Alguns dados apontaram que os municípios mais vulneráveis à doença foram aqueles que apresentam maiores índices de desigualdade social. Além disso, as cidades mais populosas e mais próximas das grandes metrópoles, por terem elevada densidade de pessoas nas residências, foram mais suscetíveis às mortes pela doença.

• Com o advento tecnológico, o período da pandemia foi marcado por uma grande difusão de notícias e informações, inclusive falsas. Alguns estudiosos chamam o fenômeno da divulgação desenfreada de informações de **infodemia**, termo cunhado em 2003 pelo jornalista David J. Rothkopf. Em 2020, isso aumentou, pois as pessoas passaram a lidar com uma doença ainda totalmente desconhecida e que teve forte impacto no cotidiano de todos. A infodemia é um problema muito grave, o qual pode afetar a **saúde mental** das pessoas, que passam a consumir informações sem controle algum. Para combatê-la, é necessário incentivar hábitos de acesso responsável às redes midiáticas e buscar apenas notícias de veículos confiáveis.

• As atividades 1 a 9 podem ser utilizadas para **avaliar** o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos abordados ao longo do capítulo. Caso a turma tenha dificuldades, realize uma revisão de conteúdo com base nas dúvidas apresentadas.

• Na atividade 10, indique *sites* confiáveis para os alunos pesquisarem os dados sobre refugiados no Brasil, como os apresentados a seguir. Auxilie-os na compreensão de que os brasileiros podem contribuir com esses estrangeiros tendo empatia por suas realidades e participando de organizações que promovam a integração deles na sociedade (ensino de línguas e geração de empregos, por exemplo).

> DADOS sobre refúgio no Brasil. **ACNUR Brasil**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

> BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em números**. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes>. Acesso em: 13 jun. 2022.

> REFUGIADOS. **Unicef Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/t%C3%B3picos/refugiados>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Respostas

1. A criação de uma Comunidade de Estados Independentes (CEI) e a extinção da URSS como entidade política.

2. Defendem o fim das barreiras alfandegárias e o livre comércio internacional, pois as leis da oferta e da procura seriam mais eficientes do que o Estado na condução da economia.

3. Os alunos poderão citar a Guerra entre Irã e Iraque; a Invasão do Afeganistão; a Guerra no Iraque; a questão da Palestina, entre outros.

4. O petróleo é uma das principais fontes de energia utili-

Atividades

Lembre-se: não escreva no livro.

Respostas das questões 1 a 9 nas orientações ao professor.

1. Qual foi o papel do Acordo de Minsk na extinção da URSS?
2. O que as políticas neoliberais defendem?
3. Cite alguns exemplos de conflitos recentes causados por questões étnicas, religiosas ou políticas.
4. Explique a relação entre os conflitos no Oriente Médio e a disputa pelas reservas petrolíferas da região.
5. Quais são os meios de comunicação que marcam a Era da Informação?
6. Cite três exemplos de fontes de energia e explique como é o processo de obtenção de cada uma delas.
7. Qual é o conceito de pessoa refugiada? Explique sua relação com o terrorismo.
8. O que são *fake news*?
9. Explique o que é exclusão digital, relacionando-a à questão do avanço tecnológico.
10. Observe a charge a seguir e responda às questões.

a) Com base nessa charge, qual seria a situação encontrada pelos refugiados ao saírem de seu país de origem? **Resposta: Os refugiados encontrariam intolerância, racismo, discriminação e preconceito.**

b) Que motivos podem levar as pessoas a se refugiar em outros países?

c) Faça uma pesquisa sobre os refugiados no Brasil na atualidade. Procure descobrir de quais países eles são, quais foram os motivos que os fizeram migrar e como é a vida deles aqui no Brasil. Depois, escreva um texto com os resultados da pesquisa e finalize-o apresentando sugestões do que é possível os brasileiros fazerem para ajudar os refugiados em seu período de adaptação no país.

Sugestões de condução nas orientações ao professor.
Refugiados, charge de Benett, 2016. >



© BENETT/ACERVO DO CARTUNISTA

zadas atualmente, e a maior parte de suas reservas está localizada no Oriente Médio. Os EUA são um dos maiores consumidores do petróleo produzido no Oriente Médio e, por isso, têm grande interesse em controlar as reservas petrolíferas nessa área. Esses aspectos fazem da região um local de interesse econômico das grandes potências, o que tem sido comprovado por conflitos diversos.

5. Telefones celulares, televisores, rádios, jornais e revistas são vendidos todos os dias, permitindo a troca de grande quantidade de informações. No en-

tanto, com o advento da informática e da internet, a velocidade em que isso ocorre aumentou.

6. Os alunos poderão responder: biomassa, energia solar, energia eólica, gás natural e energia nuclear.

7. Refugiada é a pessoa que é obrigada a deixar seu país de origem por diferentes motivos. Entre eles estão guerras, perseguições políticas e religiosas, terrorismo, intolerância e violações dos direitos humanos. Atualmente, os diversos tipos de terrorismo têm provocado um aumento na migração de pessoas refugiadas.

11. De acordo com o conteúdo estudado sobre *fake news*, o que a charge a seguir sugere? Copie no caderno a alternativa correta.

© DUKE/CERVO DO CARTUNISTA



Charge de Duke publicada no jornal **O Tempo**, 13 fev. 2020.

- a) A charge sugere que plantar samambaias é uma atividade comum no Brasil.
b) O autor da charge quis mostrar que as *fake news* se disseminam rapidamente pela internet.
c) A charge indica que é mais fácil plantar samambaias do que *fake news*.
d) O autor da charge mostra que é possível pesquisar na internet sobre como plantar samambaias. **Resposta: b.**

12. Leia o texto a seguir e responda às questões.

Exclusão digital: pandemia impôs mais uma lacuna aos estudantes de baixa renda

Entre os efeitos da pandemia, pode-se destacar também o aumento da desigualdade social, devido à exclusão digital. Neste período, as aulas, trabalho, entretenimento estão acontecendo de maneira remota, mas nem todos possuem a estrutura necessária para adentrar esse espaço virtual. O professor Ivan Claudio Siqueira, do Departamento de Informação e Cultura da Escola de Comunicações e Artes da USP, comenta o problema em entrevista [...].

[...]

A pandemia impôs mais uma lacuna aos estudantes de baixa renda, já que agora, para acompanhar as aulas, são necessários equipamentos adequados e acesso à internet. Essa nova realidade aprofundou, então, a desigualdade que já existia das oportunidades de aprendizagem, segundo o professor.

325

- A atividade 11 oportuniza aos alunos uma reflexão acerca das *fakes news* por meio da análise crítica da charge. Eles deverão ler as alternativas e copiar a correta no caderno, desenvolvendo, assim, a capacidade de solucionar uma **proposta de múltipla escolha**, aspecto fundamental para prepará-los para os **exames de larga escala**. Se julgar pertinente, oriente-os a escrever no caderno o que está incorreto nas outras alternativas e faça uma correção coletiva de modo que possam conversar sobre cada uma delas.
- Na atividade 12, incentive o desenvolvimento, da **leitura inferencial**. Para isso, faça questionamentos, como: "O que você já sabia sobre a desigualdade social provocada pela pandemia?"; "Como a exclusão social se relaciona à desigualdade social?"; "Como a pandemia impactou os estudos dos alunos de baixa renda?"; "Por que as pessoas devem se preocupar com a qualidade da informação que consomem na internet?".

8. São notícias total ou parcialmente manipuladas com o objetivo de difamar e prejudicar uma pessoa, um grupo ou uma instituição.

9. É a falta de acesso de algumas parcelas da população, principalmente as mais pobres, a sistemas de alta tecnologia, como microcomputadores, aparelhos musicais individuais, *tablets* e *smartphones*.

Respostas

12. a) Segundo o professor da USP, a pandemia agravou a desigualdade social entre os estudantes de baixa renda. A questão da exclusão digital foi determinante para isso.

b) Segundo o entrevistado, tanto os alunos como os professores não dispõem dos recursos adequados para as aulas que ocorrem de maneira remota. No caso dos alunos, os celulares, por exemplo, não têm um pacote de dados suficiente para que eles acompanhem as aulas. Os professores, por sua vez, não receberam treinamento para essa nova modalidade de trabalho.

c) É importante que haja também um trabalho para discernimento e interpretação daquilo que se encontra na internet de acordo com as diferentes faixas etárias.

d) Segundo o entrevistado, é necessário que as pessoas saibam se informar com qualidade desde cedo, pois vivemos em um mundo no qual a informação não é mais escassa, mas encontrada em excesso, e está presente em diversas fases da formação de uma pessoa.

[...]

O professor explica que, ainda que muitos alunos tenham um celular, eles não têm um plano de dados adequado para acompanhar as aulas e realizar as tarefas. “Normalmente, esses celulares são apenas para acesso às redes sociais, para passar tempo. Um equipamento, como esse não dá conta de atividades educacionais”, diz. Ele ainda alerta quanto à necessidade de saber o que fazer com os recursos. Nem mesmo os professores tiveram treinamentos para dar as aulas remotas.

Para além do acesso à informação, é importante que haja também um trabalho para discernimento e interpretação daquilo que se encontra na internet. Tudo isso pensado para as diferentes faixas etárias. “Há um conjunto de elementos também que não depende do aparelho, da conexão, depende do conhecimento”, acrescenta Siqueira.

A consciência quanto à qualidade da informação, propagação de notícias falsas, deve ser formada desde cedo. O problema, assim, atinge diversas partes da formação de uma pessoa. “Vivemos hoje em um mundo onde a informação não é mais escassa, ela é encontrada em excesso. O que você precisa saber é como você seleciona e onde você busca informação”, afirma o professor. A inclusão digital deve se tornar um direito do cidadão.

EXCLUSÃO digital: pandemia impôs mais uma lacuna aos estudantes de baixa renda. **Jornal da USP**, São Paulo, 1º fev. 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/exclusao-digital-pandemia-impos-mais-uma-lacuna-aos-estudantes-de-baixa-renda/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

Respostas nas orientações ao professor.

- Segundo o professor da Universidade de São Paulo (USP), qual problema social foi agravado durante a pandemia? O que provocou isso?
- Como a questão da exclusão digital no contexto escolar é explicada no texto?
- Além do acesso à informação, qual aspecto é citado no texto como parte importante no processo de inclusão digital?
- Por que a consciência quanto à qualidade da informação deve estar presente desde cedo na vida das pessoas?



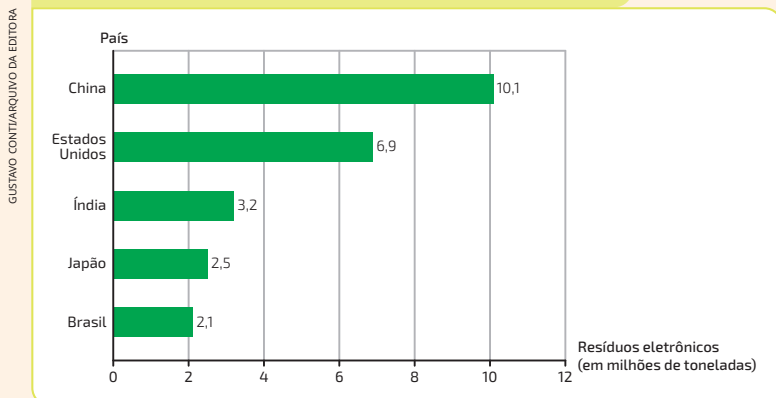
LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

↑ Crianças da etnia Guarani Mbya na aldeia Mata Verde Bonita estudando em casa com aula remota por celular. Maricá (RJ), 2021.

13. Observe o gráfico a seguir e responda às questões.

Respostas nas **orientações ao professor**.

Produção de lixo eletrônico no mundo (2019)



Fonte: THE GLOBAL E-WASTE MONITOR 2020. Disponível em: <https://greeneletron.org.br/blog/quais-paises-produzem-mais-lixo-eletronico-no-mundo-veja-como-esta-o-brasil-neste-ranking/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

- Quais são os dois países que mais geraram lixo eletrônico no mundo?
- Por que esses países produzem as maiores quantidades de lixo eletrônico?
- Quais são os impactos negativos do descarte inadequado de lixo eletrônico?

Organizando o aprendizado

Comentários nas **orientações ao professor**.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em grupos de três a quatro integrantes com os colegas.

1. Anotem cada item a seguir em uma folha de papel sulfite separada.

- Acontecimentos políticos marcantes no mundo contemporâneo.
- Os desafios sociais e humanitários no mundo contemporâneo.
- As inovações tecnológicas no mundo contemporâneo.

2. Sorteiem os itens entre os membros do grupo.
3. Cada membro terá 1 minuto para anotar o maior número possível de palavras-chave sobre o item recebido.
4. Passem a folha ao colega ao lado e reiniciem a tarefa.
5. Depois que todos os membros tiverem anotado as palavras-chave em todos os itens, distribuam as folhas entre si e escrevam um pequeno parágrafo sintetizando cada item e utilizando as palavras-chave anotadas.

327

• Na seção **Organizando o aprendizado**, utilize a metodologia ativa **quick writing** (escrita rápida) para verificar o aprendizado dos alunos. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**. Antes de iniciar a atividade, promova uma simulação da dinâmica dos grupos para esclarecer quaisquer dúvidas sobre a organização do trabalho. Dê exemplos de palavras-chave ou termos que seriam aceitáveis para cada item. Um membro do grupo poderá ficar

encarregado de marcar o tempo a cada rodada, ou o professor poderá assumir essa função, sincronizando o trabalho de todos os grupos. Na avaliação da atividade, verifique se os parágrafos de síntese abordam corretamente as palavras-chave levantadas. Promova uma tomada de consciência ao final da atividade, debatendo os principais desafios do mundo contemporâneo, a forma como países e grupos sociais diferentes são afetados de maneiras distintas pelos mesmos problemas, as soluções possíveis e os impasses e dificuldades para sua aplicação.

• Na atividade **13**, observe se os alunos conseguem interpretar e analisar o gráfico de maneira autônoma. Caso necessário, auxilie-os solicitando que leiam o título e que atentem para a quantidade de resíduos eletrônicos oriundos de cada país no ano de 2019.

Respostas

13. a) Os países que mais geraram lixo eletrônico no mundo foram China e Estados Unidos.

b) Espera-se que os alunos respondam que esses países são os que mais produzem e consomem tecnologia em razão de seu alto grau de desenvolvimento econômico e, portanto, da maior renda de sua população.

c) O alto consumo e o descarte inadequado de lixo eletrônico geram grandes impactos ao meio ambiente, contribuindo para a poluição do ecossistema e o aumento dos gases do efeito estufa.

Objetivos do capítulo

- Analisar o processo de redemocratização ocorrido no Brasil a partir de 1985, que resultou na elaboração da Constituição de 1988.
- Reconhecer a importância das diversidades identitárias no mundo contemporâneo, identificando as situações de violência e discutindo formas de combate à opressão.
- Compreender as transformações políticas, sociais, culturais e econômicas ocorridas no Brasil, desde 1989 até os dias atuais.
- Situar a implementação de políticas públicas no contexto de desigualdades sociais no início dos anos 2000.
- Verificar a situação atual da população indígena e quilombola no Brasil.
- Compreender o contexto econômico da América Latina, analisando-o historicamente.

Justificativas

Os conteúdos abordados neste capítulo estão relacionados ao contexto de redemocratização no Brasil, incluindo o processo de elaboração da Constituição de 1988, assim como aos movimentos sociais atuantes no período, contemplando as habilidades **EF09HI22** e **EF09HI23**. Ao traçar um panorama das transformações políticas, sociais, econômicas e culturais que aconteceram na sociedade brasileira de 1989 à atualidade, esses assuntos fomentam reflexões que favorecem o desenvolvimento das habilidades **EF09HI24**, **EF09HI25** e **EF09HI27**. As temáticas relacionadas à diversidade identitária e à violência sofrida por diferentes grupos da população permitem o trabalho com as habilidades **EF09HI26** e **EF09HI36**. Por fim, a análise do contexto da América Latina, como a implementação de diferentes políticas econômicas e seus impactos sociais na região, contempla a habilidade **EF09HI34**.

O Brasil contemporâneo

CAPÍTULO

12



ARQUIVO/EB/AGÊNCIA BRASIL

A.

Parlamentares festejam após a promulgação da Constituição de 1988 no Congresso Nacional. Brasília (DF), 1988.

328

Neste capítulo, você vai estudar os principais acontecimentos e processos históricos que marcaram a passagem do século XX ao século XXI no Brasil e que exerceram grande influência nos aspectos políticos, sociais e econômicos contemporâneos do país.

- Inicie o estudo do capítulo analisando cada imagem com a turma. Verifique a familiaridade dos alunos com os temas retratados e **avale os conhecimentos prévios** deles sobre direitos e deveres na atualidade, principalmente ao trabalhar a imagem **A**. Oriente-os a observar também os detalhes das outras imagens, como o lixo depositado em local inadequado, na imagem **B**, bem próximo às crianças brincando. Questione-os sobre o que deveria acontecer com esse lixo e se isso representa um contexto de qualidade de vida para essas crianças.

Na imagem **C**, verifique se os alunos percebem o que está acontecendo na cena e quais são as consequências disso para o meio ambiente.

**B.**

Crianças brincam em favela na comunidade Sol Nascente, em Brasília (DF), 2019.

**C.**

Desmatamento na Floresta Amazônica para a prática de atividades agropecuárias, 2019.

Ativamente Respostas e sugestões de condução nas orientações ao professor.

Leia a citação a seguir, de um historiador e cientista político brasileiro.

[...] A constituinte de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã. [...]

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. p. 201.

Em duplas, analisem as imagens **A**, **B** e **C**, pesquisem os direitos garantidos na Constituição de 1988 e respondam às questões.

- 1.** Vocês concordam com a afirmação do historiador José Murilo de Carvalho? Por quê?
- 2.** Na opinião de vocês, os direitos afirmados pela Constituição de 1988 estão plenamente garantidos para toda a população brasileira atualmente? Expliquem.

Apresentem as respostas para os colegas e organizem um debate em torno da seguinte questão: quais seriam os obstáculos para o pleno cumprimento da Constituição de 1988 no Brasil atual?

329

Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem os direitos a educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança etc. e apresentem argumentos relacionados às afirmações sobre a Constituição de 1988 ser democrática

e liberal, presentes no texto.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reflitam sobre os direitos afirmados e os contextos em que vivem e/ou com os quais têm contato, destacando concordâncias e críticas sobre a presença e a ausência dos direitos constitucionais.

- Nas atividades **1** e **2**, os alunos deverão exercitar a capacidade de **argumentação**, contribuindo para o debate com base em informações apresentadas de forma lógica e objetiva, utilizando a escuta e tom de voz adequado nas interações com os colegas. Após a resolução das questões e apresentação das duplas, promova uma tomada de consciência a fim de levar os alunos a refletir sobre possibilidades de participação política e exercício da cidadania no Brasil atual. Compare o momento de democratização da contemporaneidade com períodos de maior restrição à cidadania no passado, e promova um debate sobre a relação entre desigualdade, democracia e cidadania.

• As páginas **330** e **331** apresentam conteúdos que contemplam as habilidades **EF09HI22** e **EF09HI23**, permitindo aos alunos compreender o contexto histórico brasileiro do final da ditadura civil-militar e as principais medidas do primeiro governo civil após a redemocratização, incluindo a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Destaque aos alunos que o CNDM tem o objetivo de acabar com a discriminação, assegurando às mulheres participação nas atividades políticas e sociais, exemplo de mobilização na luta pela garantia dos direitos constitucionais.

• Para subsidiar o trabalho com esta página, leia o texto a seguir.

[...]

A transição “pactuada” da ditadura para a democracia se deu em um momento do país no qual os problemas econômicos e sociais cresciam em ritmo acelerado. [...] a década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”, com o país em meio a uma grave crise econômica, a grande dívida externa, a inflação, o desemprego e a violência crescente nas cidades. Em tal cenário, os setores mais amplos da sociedade brasileira, as camadas populares, que sempre são os que mais sofrem com tais crises, desejavam não apenas a volta das liberdades individuais, mas um governo que pusesse fim a tantas dificuldades enfrentadas no cotidiano.

Contudo, a redemocratização que deu fim à Ditadura Militar não mudou o modelo econômico e social brasileiro, historicamente baseado na desigualdade e na concentração de renda. [...]

O programa de Tancredo Neves contemplava a convocação de uma Assembleia Constituinte, os problemas sociais, as eleições diretas, a dívida externa, o emprego, a Previdência Social, a liberdade sindical e o Estado



O Brasil depois da ditadura

Após mais de duas décadas de governo militar no Brasil, teve início em 1985 um período de redemocratização do país, com a eleição indireta de Tancredo Neves, o primeiro presidente civil desde o Golpe de 1964. Como Tancredo adoeceu, quem assumiu a presidência foi seu vice, José Sarney, tendo pela frente o desafio de restabelecer as liberdades civis perdidas durante a ditadura.

José Sarney assumiu o cargo em abril de 1985, depois da morte de Tancredo. Em seu mandato, foi instalada uma Assembleia Constituinte, que elaborou uma nova Constituição para o Brasil.

No campo econômico, foram feitas várias tentativas de combater a inflação herdada do governo militar. Sarney também lançou o Plano Cruzado, substituindo a moeda antiga, o cruzeiro, pelo cruzado. Nessa época, houve um congelamento de preços e salários, o que permitiu aos brasileiros das classes média e baixa aumentarem o consumo de bens e serviços. Esse plano econômico, no entanto, agravou o desequilíbrio na balança comercial brasileira e, em pouco tempo, a inflação estava de volta.

Mesmo com o governo Sarney lançando vários planos para tentar estabilizar a economia, a inflação fugiu do controle e, no último ano de seu mandato, em 1989, chegou a níveis altíssimos.

Conselho Nacional dos Direitos da Mulher

No governo de Sarney foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, em 1985. Esse Conselho, nomeado pelo presidente, era vinculado ao Ministério da Justiça e tinha como objetivo combater a discriminação e promover a valorização das mulheres na política, na economia e na cultura.

O Conselho era formado por professoras, vereadoras, deputadas, sociólogas, escritoras e cineastas.



◀ Mulheres participando da sessão da Assembleia Constituinte, em Brasília (DF), 1988.

330

de Direito. Ulysses Guimarães coordenou a campanha de Tancredo, intitulada “Muda Brasil: Tancredo Já!”, que recebeu o apoio popular mesmo as eleições sendo indiretas. A candidatura de Tancredo representava para muitos a consolidação da redemocratização. [...]

[...] Contudo, Tancredo adoeceu gravemente no dia anterior à posse [...] Tancredo acabou falecendo no dia 21 de abril de 1985. [...]

José Sarney, vice-presidente eleito junto com Tancredo e ex-parlamentar da Arena que integrava a Frente Liberal, acabou ocupando a Presidência da República.

A Ditadura Militar Brasileira chegava ao seu fim com um político historicamente associado ao partido da Ditadura ocupando o cargo máximo do poder Executivo. Nada melhor do que isso poderia representar tão bem a “transição pactuada” da Ditadura para o Estado democrático de direito no Brasil da década de 1980.

DIAS, Rodrigo Francisco. Tancredo Neves e a redemocratização do Brasil. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, set./dez. 2015, p. 257-258. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5654>. Acesso em: 2 jun. 2022.

A Constituição de 1988

Conhecida também como “Carta Cidadã”, a atual Constituição brasileira foi promulgada no dia 5 de outubro de 1988. Em sua elaboração, houve uma significativa participação popular por meio de manifestações e de propostas de emendas encaminhadas aos membros da Assembleia Constituinte por sindicatos, associações e movimentos civis.

Além de novas leis que garantiram os direitos civis, a Constituição de 1988 restituiu muitos direitos suprimidos durante o regime militar. Veja a seguir.

- Eleições diretas para a presidência da República.
- O voto passou a ser universal, sendo opcional aos analfabetos, idosos maiores de 70 anos e jovens com idade entre 16 e 18 anos.
- Legalização dos partidos políticos.
- Extinção da censura aos meios de comunicação.
- Os indígenas tiveram assegurado o direito às terras que tradicionalmente ocupavam.
- A prática de racismo passou a ser considerada crime grave e inafiançável.
- As práticas envolvendo tortura foram condenadas e proibidas.
- Foram assegurados os direitos à liberdade de expressão, desde que mantidas as condições pacíficas de convivência.
- A jornada de trabalho foi estipulada em no máximo 44 horas semanais, com o direito à greve assegurado.

RICARDO CHAVES/ESTADÃO CONTEÚDO



◀ Parlamentares na Câmara dos Deputados durante sessão da Assembleia Nacional Constituinte, em Brasília (DF), 1988.

331

- O texto a seguir trata de alguns direitos garantidos pela Constituição de 1988. Se julgar conveniente, leia-o para os alunos.

[...]

A Constituição de 1988 eliminou o grande obstáculo ainda existente à universalidade do voto, tornando-o facultativo aos analfabetos. Embora o número de analfabetos se tivesse reduzido, ainda havia em 1990 cerca de 30 milhões de brasileiros de cinco anos de idade ou mais que eram analfabetos. Em 1988, 8% dos eleitores eram analfabetos. A medida significou, então, ampliação importante da franquia eleitoral e pôs fim a uma discriminação injustificável. [...]

A Constituição de 1988 ampliou também, mais do que qualquer de suas antecedentes, os direitos sociais. Fixou em um salário mínimo o limite inferior para as aposentadorias e pensões e ordenou o pagamento de pensão em um salário mínimo a todos os deficientes físicos [pessoas com deficiência] e a todos os maiores de 65 anos, independente de terem contribuído para a previdência. Introduziu ainda a licença-paternidade, que dá aos pais cinco dias de licença do trabalho por ocasião do nascimento dos filhos.

[...] A Constituição de 1988 ainda inovou criando o direito de *habeas corpus*, em virtude do qual qualquer pessoa pode exigir do governo acesso às informações existentes sobre ela nos registros públicos, mesmo as de caráter confidencial. Criou ainda o “mandado de injunção”, pelo qual se pode recorrer à justiça para exigir

o cumprimento de dispositivos constitucionais ainda não regulamentados. Definiu também o racismo como crime inafiançável e imprescritível e a tortura como crime inafiançável e não anistiável. [...] A Constituição ordenou também que o Estado protegesse o consumidor, dispositivo que foi regulamentado na Lei de Defesa do Consumidor, em 1990. [...]. Cabe ainda mencionar como relevante a criação dos Juizados

Especiais de Pequenas Causas Cíveis e Criminais, em 1995. Esses juizados pretendem simplificar, agilizar e baratear a prestação de justiça em causas cíveis de pequena complexidade e em infrações penais menores.

[...]

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 200, 206, 209-210.

• O estudo da história brasileira a partir da década de 1990 contempla o desenvolvimento da habilidade **EF09HI27**. Busque estabelecer com os alunos uma análise do contexto do país dentro das dinâmicas da globalização e das políticas internacionais, verificando com eles o contexto pós-Guerra Fria.

• O ex-presidente Fernando Collor teve seus direitos políticos cassados pelo Congresso em 1992, quando foi afastado da presidência. No entanto, as acusações que foram julgadas anos depois pela justiça não encontraram provas suficientes para que a ação penal fosse levada adiante. Leia o texto a seguir sobre a absolvição de Collor.

[...]

No [...] dia 24 [de abril de 2014], o hoje senador do PTB de Alagoas [Fernando Collor de Mello] foi absolvido na última ação penal relativa à sua passagem pela Presidência da República a que respondia no STF (Supremo Tribunal Federal). Mais uma vez se repetiu o que ocorreu em 1994, quando o STF o inocentou por considerar insuficientes as provas que o ligavam ao esquema de corrupção comandado por seu tesoureiro de campanha, Paulo César Farias. Nos dois casos, ficou comprovado que PC Farias destinou milhões de dólares para o pagamento de despesas pessoais de Collor e sua família quando ele estava na Presidência. [...]

FALHAS da acusação e lentidão do Judiciário beneficiaram Collor.

Folha de S. Paulo, 4 maio

2014. Poder. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/05/1449084-falhas-da-acusacao-e-lentidao-do-judiciario-beneficiaram-collor.shtml>.

Acesso em: 2 jun. 2022.



O Brasil na década de 1990

Assim como previsto na nova Constituição, a eleição de 1989 foi direta. Após um período de quase 30 anos sem escolher seus governantes, a população brasileira finalmente foi às urnas com o direito de votar e eleger um presidente.

Collor

Em sua campanha presidencial, Fernando Collor de Mello representou o liberalismo e a “modernidade”, prometendo prender os corruptos e acabar com a inflação no país. Em 1990, tornou-se o primeiro presidente eleito pelo voto direto depois de quase 30 anos sem eleições presidenciais no Brasil.

OSÉ NASCIMENTO/FOLHAPRESS



Multidão nas ruas da cidade de São Paulo (SP) exige o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, 1992.

Collor, no entanto, não correspondeu à expectativa nem da elite e nem da população em geral. Por meio do Plano Collor, que anunciava o combate à inflação, as poupanças de milhões de brasileiros foram confiscadas, gerando um enorme descontentamento na população. Além de não resolver o problema da inflação, o presidente perdeu definitivamente o prestígio após a descoberta de um esquema de corrupção chefiado pelo seu tesoureiro, conhecido como PC Farias. Com isso, multidões saíram às ruas para protestar e, pela primeira vez no Brasil, o processo de *impeachment* foi colocado em prática. E ganhou força com o Fora, Collor, movimento promovido por jovens que ficaram conhecidos como carapintadas. Collor foi cassado, perdendo seus direitos políticos por um prazo de oito anos.

Com a saída de Collor, seu vice, Itamar Franco, assumiu a presidência. Para tentar solucionar os problemas econômicos e pôr fim à instabilidade, foi implantado o Plano Real.

Eco-92

Na década de 1990, o debate internacional em defesa do meio ambiente cresceu, principalmente a partir da constatação dos danos causados pela industrialização desenfreada.

Desse modo, os países passaram a se mobilizar em iniciativas como a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92. Ocorrida no Rio de Janeiro, em junho de 1992, esse evento reuniu chefes de Estado de mais de 150 países em discussões sobre os danos ao meio ambiente, sendo considerada um marco internacional na luta ambientalista.



JORGE ARAÚJO/FOLHAPRESS

↑ Passeata em defesa do meio ambiente, realizada durante a Eco-92 na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 1992.

O Plano Real e o governo FHC

Elaborado por uma equipe de economistas coordenada por Fernando Henrique Cardoso, então ministro da Fazenda, o Plano Real visava estabilizar a economia adotando medidas como o aumento de impostos, a redução dos gastos públicos e a criação de uma nova moeda, o real, com valor cambial igualado ao do dólar. Durante o governo de Itamar, a inflação foi controlada e a nova moeda brasileira permaneceu valorizada.

Fernando Henrique Cardoso, conhecido como FHC, sucedeu Itamar e foi presidente em dois mandatos consecutivos, entre os anos de 1995 e 2002, mantendo a mesma linha política e econômica da administração anterior.

Seu governo conseguiu manter a inflação sob controle e obteve êxito com investimentos na área da saúde, implementando políticas bem-sucedidas de combate à aids e incentivo à educação alinhada às demandas internacionais.

Na área social, lançou vários programas, como o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação (Bolsa Escola), o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Saúde (Bolsa Alimentação), o Programa Auxílio-Gás e o Programa Comunidade Solidária, que tinha o objetivo de combater a pobreza extrema no Brasil.

Esse governo se caracterizou por uma política neoliberal, de abertura ao capital estrangeiro e privatizações de empresas estatais. A má distribuição de renda e os altos índices de desemprego permaneceram prejudicando o país no campo econômico. Além disso, enfrentou diversas denúncias de corrupção, principalmente no processo de privatização das empresas estatais, escândalo conhecido como privatária.

333

- Antes de abordar os conteúdos destas páginas, é importante verificar se os alunos compreendem os conceitos de **inflação** e **privatização**. **Avalie os conhecimentos prévios** sobre o tema e, se necessário, esclareça as dúvidas deles sobre os termos mencionados. Explique que a inflação é um índice que mede a discrepância entre o poder de compra da população e os valores dos produtos. Quando esse índice é bastante elevado, ele pode ser percebido de modo direto pela população no aumento dos preços dos produtos nos supermercados, por exemplo. Já a privatização é uma política empreendida pelo Estado com o objetivo de vender determinada empresa ou instituição estatal para setores da iniciativa privada.

- Durante a década de 1990, diversas empresas estatais brasileiras passaram pelo processo de privatização. As privatizações promovidas durante esse período foram muito contestadas, gerando um amplo debate no país. Aqueles que defendiam as privatizações procuravam justificar que o Estado deveria ter uma participação mínima na economia. Segundo eles, empresas controladas pela iniciativa privada possuem uma capacidade de gestão mais eficiente, gerando melhores serviços para a população, mais lucros e, conseqüentemente, maior arrecadação de impostos. Aqueles que eram contra as privatizações acreditavam que, com a venda das empresas estatais, o Estado estaria perdendo parte de sua soberania, pois não pos-

suiria mais o controle sobre setores estratégicos da economia nacional. Além disso, argumentavam que sempre houve pouco interesse da iniciativa privada em investir em setores de infraestrutura, sendo necessário um amplo investimento do Estado para assegurar o desenvolvimento de empresas estatais

que atuam em serviços públicos e atividades essenciais, indispensáveis ao atendimento das necessidades do povo. Dessa maneira, com as privatizações, a iniciativa privada passaria a controlar os setores de atendimento à população, conseguindo alta lucratividade com investimento do Estado.

- Leia o texto a seguir, que trata do pré-sal, e explique essas informações aos alunos.

O pré-sal é uma sequência de rochas sedimentares formadas há mais de 100 milhões de anos, no espaço geográfico criado pela separação dos atuais continentes Americano e Africano – como a própria Petrobras explica. Tecnicamente, é a terceira camada abaixo do nível do mar, sob as camadas de pós-sal e sal.

No Brasil, a descoberta das reservas de pré-sal foi anunciada em 2007. Aqui, a camada se estende ao longo de 800 quilômetros entre os estados do Espírito Santo e Santa Catarina abaixo do leito do nível do mar – a mais de 7 mil metros de profundidade. Além disso, a região também engloba três bacias sedimentares – de Espírito Santo, Campos e Santos.

Na época da descoberta, a Agência Nacional do Petróleo (ANP) estipulou que a camada de pré-sal acumulava reservas com capacidade de produzir 3,4 bilhões de barris de petróleo e 174 bilhões de metros cúbicos de gás.

[...]

CEOLIN, Monalisa. Pré-sal: como este recurso nacional está sendo aproveitado? **Politize!**, 14 nov. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/pre-sal/>. Acesso em: 3 jul. 2022.



O governo brasileiro a partir dos anos 2000

Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente do Brasil em 2002, tornando-se o primeiro líder sindical a assumir esse cargo.

No campo econômico, manteve a inflação controlada, elevando as taxas de juros e aumentando a arrecadação de impostos. Mesmo com o fortalecimento do real em relação ao dólar, o país obteve crescimento no comércio externo e uma balança comercial favorável.

No campo social, foram implantados programas como o Fome Zero (para substituir o Programa Comunidade Solidária, de FHC) e o Bolsa Família, que unificou programas sociais anteriores de auxílio mensal em dinheiro para famílias pobres. Houve também um aumento do salário-mínimo, melhorando a renda da camada mais pobre da população. Além disso, outros programas foram criados, como o Luz para Todos, o Brasil Alfabetizado, o ProUni, aumentando os índices de aprovação de seu governo.

Por outro lado, denúncias de corrupção, que deram origem a um processo conhecido como mensalão, desestabilizaram o governo Lula em 2005. Apesar da instabilidade política, Lula foi reeleito com a maioria dos votos nas eleições de 2006, dando assim continuidade às políticas sociais.

No final do segundo mandato, Lula apontou Dilma Rousseff para sucedê-lo na presidência em 2011. Ex-militante de esquerda, Dilma foi presa e torturada durante a ditadura. Defendendo a continuidade e a ampliação das políticas sociais do governo Lula, Dilma se elegeu, tornando-se a primeira mulher a ser presidente do Brasil.

RAFAEL ANDRADE/FOLHAPRESS



Um dos fatos marcantes que ocorreram durante o governo Lula foi a descoberta do Pré-sal, uma extensa reserva petrolífera no litoral do sudeste brasileiro. Na imagem, navio plataforma do Pré-sal, no litoral de Angra dos Reis (RJ), 2010.

Dilma Rousseff ampliou diversos programas econômicos e sociais. As obras públicas, por exemplo, foram incentivadas pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), beneficiando diversas cidades brasileiras com obras de infraestrutura. Além disso, implantou programas de auxílio à pesquisa e à formação acadêmica no exterior, como o Ciência sem Fronteiras.

Durante seu governo, no entanto, alguns políticos e ministros foram acusados de corrupção. Também foram apuradas e julgadas várias das denúncias do processo do mensalão, e vários políticos foram presos.

Em 2014, após uma acirrada disputa, Dilma foi reeleita. Marcaram o início de seu segundo mandato as tentativas de superar problemas como a alta da inflação e a redução do crescimento econômico do país.

Um período de crise

No segundo mandato de Dilma, o Brasil passou por uma crise econômica. Além do desgaste gerado pelas denúncias de corrupção, que desestimularam investimentos estrangeiros no país por falta de credibilidade, a inflação e as taxas de desemprego cresceram. Com isso, parte da população e alguns setores do Congresso passaram a fazer oposição à presidente e a dar suporte ao processo de impedimento de seu governo.

Em maio de 2016, o processo de abertura do *impeachment* foi aprovado, dividindo o país e gerando muita polêmica.

Nesse processo, Dilma foi acusada de cometer crimes de responsabilidade e manobras fiscais. Parte da sociedade apoiou o *impeachment*, afirmando que o governo apresentava problemas de corrupção e de instabilidade econômica.



◀ Manifestação contra a permanência de Dilma como presidente, em Brasília (DF), 2016.

335

- Se julgar conveniente, comente com os alunos que Dilma Rousseff foi a 11ª mulher a ocupar o cargo de presidente na América Latina. Além dela, outras mulheres da região governaram seus países, e duas delas são da Argentina. Entre essas mulheres estão: María Estela Martínez de Perón, da Argentina (1974-1976); Violeta Chamorro, da Nicarágua (1990-1997); Janet Jagan, da Guiana (1997-1999); Mireya Moscoso, do Panamá (1999-2004); Michelle Bachelet, do Chile (2006-2010); Cristina Kirchner, da Argentina (2007); Laura Chinchilla, da Costa Rica (2010); além das presidentes interinas, como Lidia Gueller Tejada, da Bolívia (1997); Ertha Pascal-Trouillot, do Haiti (1991); e Rosalia Arteaga, do Equador (1997).

- Comente com os alunos sobre o papel das redes sociais e das mídias na organização das manifestações citadas nesta página. Questione se eles costumam utilizar esse meio de comunicação como forma de mobilização política. Para fundamentar essa discussão em sala de aula, leia o texto a seguir.

Ao longo da história, as ruas se consolidaram como um palco privilegiado das manifestações políticas. Isso vale para a Revolução Francesa e para os protestos de maio de 1968 – e, no Brasil, para demonstrações como a campanha das Diretas Já ou o movimento que pediu o *impeachment* de Fernando Collor em 1991. A diferença é que agora entrou em ação uma ferramenta tecnológica poderosa, com capacidade de dar voz e poder de influência a qualquer

→ pessoa com um *smartphone* na mão. Com essa tecnologia, as ruas – e os cidadãos nelas – ganharam poder de influenciar a agenda política. [...] Nas democracias, como diz o pensador espanhol Manuel Castells, a dinâmica da política será cada vez mais essa. As ruas influenciarão mais e mais a agenda – mas continuará cabendo aos partidos políticos, às instituições,

como o Congresso Nacional, e aos governos eleitos adaptarem-se à nova realidade e encaminhar as respostas e as soluções para os gritos que vêm das redes.

FERRARI, Bruno *et al.* Depois da internet, a política nunca mais será a mesma. *Época*, 29 mar. 2018. Disponível em: <https://epoca.oglobo.globo.com/ideias/noticia/2015/03/depois-da-internet-politica-nunca-mais-sera-mesma.html>. Acesso em: 2 jun. 2022.

• Sobre o conteúdo desta página, é importante levar em consideração que, até o fechamento da edição deste volume de 9º ano, o mandato de Jair Bolsonaro ainda estava em andamento. Para abordar essa temática, faça com os alunos uma análise do governo Bolsonaro e comente sobre os acontecimentos políticos desde meados de 2022 até o ano atual.

• Na atividade **1**, caso julgue pertinente, utilize com os alunos a metodologia ativa **timeline** (linha do tempo). Oriente-os a incluir, além dos eventos políticos citados, acontecimentos sociais e culturais com base em seus conhecimentos prévios. Desse modo, alguns alunos podem incluir as vitórias da seleção de futebol nas Copas do Mundo de 1994 e 2002, o surgimento da internet, entre outros acontecimentos. Outra opção interessante é orientá-los a realizar essa proposta com a ajuda de seus familiares. Incentive os alunos a utilizar diferentes linguagens artísticas na ilustração da atividade, como desenho, pintura e colagem. Mais informações sobre essa abordagem podem ser encontradas no tópico **Metodologias ativas**, na primeira parte deste **Manual do professor**.

Por outro lado, muitas pessoas consideraram o processo de *impeachment* ilegal, questionando as provas que o Congresso apresentou e afirmando ter havido distorções nas análises das ações da presidente. Movimentos sociais e centrais sindicais, além de parte da população em geral, promoveram manifestações de apoio a ela.

LUCIANO MARQUES/SHUTTERSTOCK.COM



◀ Manifestação em defesa da permanência de Dilma na presidência, na cidade de São Paulo (SP), 2016.

Após ser votado no Congresso, em 31 de agosto de 2016, o *impeachment* foi aprovado e Dilma teve seu mandato cassado, sem, no entanto, perder seus direitos políticos. Em seguida, seu vice, Michel Temer, assumiu o governo. Entre o final de 2016 e meados de 2018, as ações do governo de Temer se voltaram principalmente para a área econômica do país e alguns programas sociais receberam menos investimentos. Além disso, propôs medidas como a reforma trabalhista e a reforma do ensino médio.

Em outubro de 2018, após um processo eleitoral conturbado, o militar e ex-deputado federal Jair Bolsonaro foi eleito presidente.

Agora que já analisamos a estrutura política do Brasil na década de 1990 e no início dos anos 2000, nas próximas páginas vamos estudar diversos aspectos da sociedade brasileira. Quais problemas têm afligido a população nos últimos anos? Quais direitos garantidos pela Constituição de 1988 ainda precisam ser garantidos na prática?

Atividades

1. Faça no caderno uma linha do tempo com os principais fatos políticos ocorridos no Brasil a partir do final da ditadura (1985) até o ano atual. Insira o nome dos presidentes, suas principais ações e ilustre com desenhos a sua produção.

Sugestões de condução nas **orientações ao professor**.

A vacinação contra a covid-19 no Brasil

No capítulo anterior, vimos que a covid-19 atingiu o mundo todo, impondo medidas drásticas de isolamento social e causando milhares de mortes e internações hospitalares.

Nesse contexto, a vacinação em larga escala foi uma das medidas que possibilitou transformar essa situação. Diferentes fórmulas de vacina foram desenvolvidas e aprovadas rapidamente, enquanto outras ainda continuam sendo estudadas e aperfeiçoadas. Esses imunizantes estimulam a produção de anticorpos, preparando o organismo em caso de infecção. Assim, caso a pessoa seja contaminada pelo vírus, seu corpo terá uma resposta mais eficiente.



Vacinação contra a covid-19 na aldeia Mata Verde Bonita, em Maricá (RJ), 2021.



Vacinação contra a covid-19 no centro de Florianópolis (SC), 2022.

No início de 2022, os números da vacinação contra a covid-19 no Brasil já estavam bem elevados. Segundo dados divulgados pelo Observatório da Fundação Oswaldo Cruz, em fevereiro de 2022, cerca de 387 milhões de doses de vacinas já haviam sido administradas no Brasil. Com isso, alcançamos uma taxa de vacinação de 79,2% da população com a primeira dose, 71,3% com a vacinação completa e 26,4% com a dose de reforço.

Agora, responda às questões a seguir. **Respostas nas orientações ao professor.**

1. Qual é a importância da vacinação no combate à covid-19?
2. Como foi a campanha de vacinação no seu município? E no seu estado? Converse com os colegas a esse respeito.

Respostas

1. A vacinação é importante, pois estimula a produção de anticorpos, preparando o organismo caso haja infecção. Isso permite ao corpo reagir de forma mais eficiente em caso de contaminação.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos compartilhem informações sobre o andamento das campanhas de vacinação, o momento em que foram imunizados, como perceberam as políticas públicas em comparação a outras realidades etc.

• Esta seção aborda a pandemia da covid-19 e a importância da vacinação para diminuir os riscos de morte e o número de internações hospitalares. Aproveite e questione os alunos sobre a vacinação entre seus familiares e se eles próprios foram vacinados, promovendo, assim, reflexões sobre a saúde física dos alunos, aspecto tratado na **competência geral 8** e no tema contemporâneo transversal **Saúde**.

• Ao trabalhar com os alunos as imagens desta seção, resalte a importância da vacinação para os povos indígenas. Comente que esse grupo teve prioridade nas políticas públicas nacionais que instituíram a vacinação, pois são populações mais vulneráveis aos sintomas causados pela doença e estão expostas a graves riscos, principalmente por habitarem regiões muitas vezes afastadas e com mais dificuldade de acesso a saneamento básico, água potável e hospitais.

• As atividades propostas nesta página visam a aproximar o conteúdo ao cotidiano dos alunos. Se julgar interessante, oriente-os a responder às questões com a ajuda de seus familiares, debatendo com eles em casa para, posteriormente, levar as respostas para compartilhar com os colegas.

• Explore o gráfico apresentado nesta página com os alunos, fazendo um trabalho articulado com o componente curricular **Matemática**. Comente que esse recurso apresenta a taxa de desocupação, ou seja, o percentual de pessoas desocupadas em relação às pessoas em idade de trabalhar. Desse modo, é possível estimar a quantidade de pessoas desempregadas no país, considerando todas as pessoas que poderiam estar empregadas (com idade adequada). Auxilie a turma na compreensão dos eixos do gráfico: o vertical mostra a taxa de desocupação em porcentagem, e o horizontal se refere aos anos de 2013 a 2022. Os dados levaram em conta o mesmo trimestre de cada ano (novembro a janeiro) para a comparação das taxas. Durante a análise, oriente-os a comparar os índices de desocupação da população em uma escala maior, analisando os valores, por exemplo, no início de 2014 (6,5%) e no início de 2018 (12,3%).



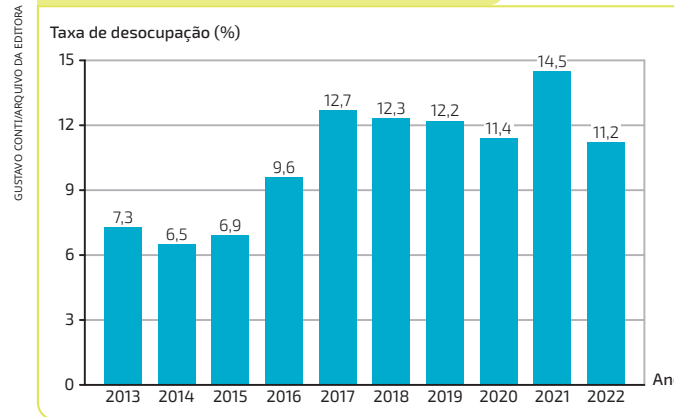
As relações de trabalho

A sociedade brasileira obteve várias conquistas durante o período de redemocratização e, ao longo desses anos, tem promovido mudanças positivas em relação à cidadania e aos direitos civis, porém ainda há muito a ser melhorado, principalmente nas relações de trabalho.

Desemprego

Um dos grandes problemas do país nos últimos anos é o aumento do desemprego. A crise internacional que atingiu diversos países em 2008 gerou uma desaceleração do crescimento econômico, ocasionando demissões em alguns setores.

Taxa de desocupação (2013-2022)



Com a pandemia em 2020, a situação se agravou. Observe no gráfico a taxa de desocupação da população maior de 14 anos.

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. **Indicadores IBGE**, mar. 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3086/pnacm_2022_jan.pdf. Acesso em: 7 abr. 2022.

Emprego informal

Para superar essa situação, muitas pessoas passaram a desenvolver atividades geradoras de renda sem vínculo empregatício, conhecidas como trabalho informal. Esse tipo de trabalho tem crescido bastante entre os brasileiros por representar uma alternativa à falta de vagas formais. Em empregos informais, porém, o trabalhador fica privado de direitos trabalhistas, como décimo terceiro salário, férias remuneradas e licença-maternidade.

As desigualdades entre homens e mulheres

No século XXI, as mulheres têm conquistado mais espaço no mercado de trabalho, ocupando cargos tradicionalmente masculinos. No entanto, em grande parte dos casos, ainda que exerçam as mesmas funções que os homens, seus salários são menores.

Hora do tema

O combate ao trabalho infantil

Com as taxas de desemprego elevadas, muitas crianças são obrigadas a trabalhar para complementar a renda familiar.

No Brasil, é comum vê-las trabalhando como vendedores ambulantes, por exemplo. De acordo com dados de 2019, existe cerca de 1,8 milhão de crianças entre 5 e 17 anos trabalhando de modo ilegal.

Cartaz da campanha pelo combate ao trabalho infantil desenvolvida pelo Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil (FNPETI), 2020.



Leia a seguir algumas consequências do trabalho infantil.

[...]

- É mental, física, social ou moralmente perigoso e prejudicial para as crianças;
- Interfere na sua escolarização;
- Priva as crianças da oportunidade de frequentarem a escola;
- Obriga as crianças a abandonar a escola prematuramente; ou
- Exige que se combine frequência escolar com trabalho excessivamente longo e pesado.

[...]

O QUE é trabalho infantil? **Organização Internacional do Trabalho**. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/WCMS_565163/lang-pt/index.htm. Acesso em: 7 abr. 2022.

Agora, realize a atividade a seguir. **Sugestões de condução nas orientações ao professor.**

1. Vamos organizar uma campanha de conscientização do trabalho infantil? Em grupos, façam um cartaz expondo dados e citando as consequências do trabalho infantil. Busquem informações a respeito do tema em sua região ou em seu município para enriquecer a campanha. Utilizem a criatividade para compor o cartaz, explorando tanto textos quanto imagens.

339

BNCC

• O assunto tratado nesta página favorece a abordagem do tema contemporâneo transversal **Direitos da criança e do adolescente**. Explique aos alunos que diferentes setores da sociedade brasileira tiveram seus direitos ampliados durante as últimas décadas, como as crianças e adolescentes, os idosos e as mulheres. O Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado no início da década de 1990, garantiu a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes. Esse estatuto criou uma estrutura para fiscalizar a implementação desses direitos, principalmente por meio dos Conselhos Tutelares, órgãos responsáveis pelo acompanhamento de crianças e adolescentes que têm seus direitos desrespeitados.

• Durante a atividade **1**, oriente os alunos na pesquisa e coleta de dados sobre trabalho infantil. Sugira uma visita à sala de informática para que possam acessar os sites indicados a seguir. No site da OIT, é possível localizar informações e dados sobre o trabalho infantil no mundo. Durante o acesso à página do Observatório de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, oriente os alunos a rolar a página até localizarem o mapa. Nele, sugira que pesquisem seus municípios e anotem as informações disponíveis. Auxilie os alunos na leitura do mapa e suas respectivas legendas. De volta à sala de aula, eles devem compor, coletivamente, um cartaz com as informações encon-

tradas, expondo-o em local de fácil visualização na escola. Caso seja possível, publique as informações encontradas pela turma nas redes sociais da escola, ampliando a campanha de combate ao trabalho infantil.

> OBSERVATÓRIO da Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil. Disponível em: <https://smartlabbr.org/trabalho infantil/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

org/trabalho infantil/. Acesso em: 2 jun. 2022.

> TRABALHO Infantil- Organização Internacional do Trabalho. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-infantil/lang-pt/index.htm>. Acesso em: 2 jun. 2022.

• A discussão sobre a questão do cooperativismo favorece o desenvolvimento com os alunos do tema contemporâneo transversal **Trabalho**, pois lhes permite refletir sobre o mundo do trabalho, analisando as características específicas desse tipo de processo produtivo. Leia com eles as características do cooperativismo, elencadas na página, e incentive-os a comentar sobre cada tópico. Em seguida, pergunte a eles se conhecem alguma cooperativa da região onde moram e que tipos de serviço ela faz. Aproxime a abordagem do tema à realidade dos alunos, levando-os a refletir sobre as atividades econômicas do local onde vivem.

O cooperativismo

O cooperativismo teve origem na Inglaterra, em meados do século XIX, com a organização de trabalhadores das cidades. A primeira cooperativa reconhecida se formou em 1844 e, no século XX, foram instituídos os princípios do cooperativismo, que até hoje regem esse sistema de trabalho. Veja alguns desses princípios.

- O controle e a gestão das cooperativas ocorrem de modo democrático e seus membros participam ativamente das decisões.
- Em uma cooperativa, as decisões devem ser tomadas com autonomia e independência em relação a outras instituições.
- As atividades econômicas desempenhadas devem estar relacionadas com o desenvolvimento da comunidade em que a cooperativa está inserida.
- Os membros de uma cooperativa são responsáveis pela formação de outros, por meio de processos educativos e de treinamento.

Nas cooperativas, as pessoas se unem em empreendimentos coletivos para exercer determinada atividade econômica, dividindo entre si os recursos obtidos de modo proporcional à participação de cada um. O cooperativismo no Brasil é reconhecido pela legislação e favorece o desenvolvimento social e econômico, pois é vantajoso para todos os associados de modo democrático e coletivo. O texto a seguir aborda a gestão das cooperativas.

Os associados são os donos da empresa cooperativa. Reunidos em assembleia geral, órgão máximo de decisão, definem pelo voto os objetivos e a forma de funcionamento do negócio. As decisões tomadas nestas assembleias gerais devem ser respeitadas e cumpridas pela Diretoria e pelos demais associados, que tenham ou não participado das assembleias.

[...]

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Cooperativismo**. Brasília: Mapa: SDC: Denacoop, 2008. p. 23.



↑ Símbolo do cooperativismo.

REPRODUÇÃO/ARQUIVO DA EDITORA



RICARDO AZOUR/PULSAR IMAGENS

↑ Trabalhador classificando grãos em cooperativa de produtores de café, em Carmo de Minas (MG), 2020.

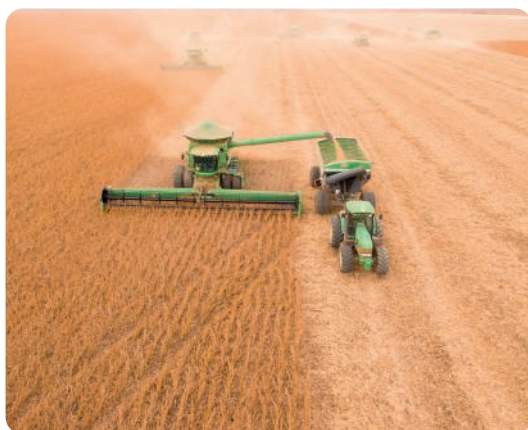
O agronegócio

Parte da riqueza produzida no país tem origem no agronegócio, tipo de atividade econômica que envolve o processo de cultivo e comercialização de produtos do campo. O agronegócio envolve, por exemplo, a confecção de produtos agrícolas, a criação de animais e a comercialização de instrumentos como máquinas de colheita e tratores. Essa atividade econômica costuma mobilizar o mercado de trabalho e o setor de tecnologia.

O Brasil é um dos líderes mundiais do agronegócio, cuja marca atualmente é a exportação. Nos últimos anos, alguns dos principais produtos exportados pelo Brasil foram soja, carne bovina, suína e de frango, algodão, açúcar, celulose, café e diferentes tipos de cereais, frutas e nozes. O principal importador de produtos do agronegócio brasileiro é a China.

Grande parte do agronegócio se desenvolve em fazendas de grande extensão, conhecidas como latifúndios. Essas propriedades geralmente estão concentradas nas mãos de poucas pessoas. Nesses locais, a exploração desenfreada do solo para o cultivo agrícola ou pastagem, no caso da criação de animais, gera problemas ambientais como erosão, desmatamento e desequilíbrios no ecossistema, prejudicando o desenvolvimento da diversidade ecológica.

Além disso, na produção de caráter latifundiário, um grupo pequeno de fazendeiros dotados de poder econômico acaba exercendo o controle de grande parte do mercado agropecuário e influenciando a aprovação de políticas de distribuição de terras. Desse modo, pequenos agricultores e pecuaristas ficam em desvantagem em relação ao mercado.



JORGE ADRIANO SHUTTERSTOCK.COM

Colheita de soja no município de Balsas (MA), 2021.



CAOU DE CASTRO PULSAR IMAGENS

Trabalhadora rural durante colheita de brócolis orgânico em propriedade de agricultura familiar. Mogi das Cruzes (SP), 2021.

- Para abordar o conteúdo, oriente os alunos na análise das imagens desta página. Peça-lhes que observem as duas fotografias, comentando sobre o tipo de atividade representada. Espera-se que eles notem que ambas as atividades são rurais, relacionadas à agricultura. Na primeira fotografia, há uma produção latifundiária em larga escala, com utilização de máquinas colheitadeiras em um terreno grande. Já na segunda fotografia, é possível observar uma produção de caráter familiar, feita em um terreno de área pequena, sem o uso de máquinas no processo de colheita. Com base na análise das imagens, comente com os alunos sobre as diferenças nas produções latifundiária e familiar, destacando a forma como impactam o crescimento do agronegócio e a distribuição de terras no Brasil.

Roda de conversa

Tomando como base o conteúdo trabalhado nesta página, proponha aos alunos uma roda de conversa sobre o contexto urbano do município onde vivem. Incentive-os a construir um panorama sobre a situação das moradias, da mobilidade urbana, dos espaços públicos, o que mudou ao longo do tempo, o que permaneceu etc. Anote na lousa os tópicos levantados pelos alunos, instigando a participação de todos. Eles podem citar aspectos presentes na rua onde moram, nos locais que costumam frequentar e na rua da escola, por exemplo. O objetivo é leva-los a refletir sobre os problemas urbanos de modo geral, praticando a análise crítica e propositiva. Oriente-os a praticar a escuta e a colaboração ao ouvir os colegas e suas respectivas opiniões. Caso julgue pertinente, leve para essa roda de conversa algumas imagens do município de vocês, representando os aspectos de infraestrutura e serviços essenciais.



O dia a dia nas cidades

Atualmente, a maioria da população brasileira vive em cidades. A taxa de urbanização nos últimos anos chegou a cerca de 80%. Isso ocorre porque, ao longo do século XX, muitas pessoas migraram do campo para o meio urbano em busca de empregos e de obter melhores condições de vida. Assim, concentrou-se nas cidades brasileiras, de modo bastante desordenado, um grande contingente populacional, situação que gera diversas consequências.

No processo de urbanização, sem condições de comprar terrenos adequados, a maioria das famílias migrantes teve de viver em moradias precárias, construídas nos morros ou em regiões periféricas. Nesses locais, a aglomeração populacional formou favelas, regiões que recebem pouco investimento dos governos e têm sérios problemas de infraestrutura.

Além disso, a concentração populacional nas cidades causa grande circulação de veículos, o que, em horários de pico, por exemplo, costuma formar grandes congestionamentos, gerando malefícios à saúde e à qualidade de vida da população. Outro aspecto referente às cidades diz respeito à interferência no direito de ir e vir das pessoas. Assim comprometidas, a mobilidade urbana e as políticas de acessibilidade às pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida devem ser prioridade dos governos.

Na atualidade, as cidades ainda enfrentam a depredação de espaços públicos. Locais como praças e centros comunitários, criados para ampliar o convívio social nos bairros, sofrem com ações de vandalismo que muitas vezes os destroem.

Favela da Mangueira, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), 2020.



Hora do tema

Responsabilidade no trânsito

Um dos principais problemas dos centros urbanos brasileiros é a irresponsabilidade no trânsito. Alguns exemplos de infrações que podem levar a acidentes graves são: motoristas não respeitarem os pedestres, excederem os limites de velocidade, dirigirem após consumir bebida alcoólica e usarem o telefone celular ao dirigir.

De acordo com dados de 2021, o uso do celular no trânsito foi responsável por 57% dos acidentes com pessoas entre 20 e 39 anos. Veja a charge a seguir sobre esse assunto.



Trânsito violento, charge de Arionauero, 2018.

Além disso, problemas estruturais, como a falta de acessibilidade e de sinalização adequada, contribuem para tornar o trânsito caótico.

Sugestões de condução nas orientações ao professor.

1. Vamos estudar o trânsito no bairro da sua escola? Para isso, com a ajuda do professor, organizem um trabalho de **observação, tomada de nota e construção de relatórios**.
 - Peguem o caderno e façam uma visita ao entorno da escola, observando se há placas de sinalização, passarelas, faixas de pedestres, elementos de acessibilidade, entre outras estruturas.
 - Analisem também a circulação de veículos, de pedestres e de ciclistas.
 - Anotem suas observações durante esse trabalho de campo.
 - Com base na tomada de notas, organize suas ideias em uma síntese, formulando assim um relatório final desse trabalho de observação.
 - Em um debate, compartilhe seu relatório com os colegas.

BNCC

• Esta seção explora uma proposta prática de investigação sobre a situação do trânsito no local onde os alunos moram, abordagem que favorece o tema contemporâneo transversal **Educação para o trânsito**.

• Ao trabalhar a charge com a turma, questione-os sobre a faixa de pedestres. Verifique se os alunos identificam a importância desse recurso para o bom funcionamento do tráfego e também para a segurança dos pedestres. Questione-os sobre seu cotidiano, para que compartilhem com os colegas se costumam utilizar passarelas e faixas de pedestres. Comente também que a charge traz uma reflexão crítica sobre o uso do celular no trânsito. Auxilie-os na percepção da ironia na fala do personagem, que afirma que o trânsito está “tranquilo”, sendo que há diversas situações ilegais e perigosas retratadas na imagem.

• Para a realização da **atividade de campo** proposta nesta seção, é fundamental garantir a segurança dos alunos. Verifique a possibilidade de mais de um adulto responsável acompanhá-los durante a visita. Ressalte aos alunos a importância dos cuidados que eles devem ter, principalmente nos momentos de atravessar as ruas. Explique como vai funcionar essa dinâmica, sugerindo que a turma deve permanecer sempre unida e atenta a possíveis situações de dispersão, por exemplo.

• Enfatize como esse exercí-

343

cio é importante para a prática de pesquisa que inclui levantamento de dados por meio do método de observação em campo. Explique a necessidade de essas **observações de campo** serem anotadas para futuras consultas, considerando que a prática científica deve ser baseada em informações objetivas e apuradas. Caso ache pertinente, incentive os alunos a fazer registros fotográficos do que

for observado no entorno da escola como forma de referência futura na **construção do relatório**. Ao retornarem para a sala de aula, incentive o compartilhamento das percepções sobre o funcionamento do trânsito e como ele é importante na dinâmica urbana do município. Destaque a importância da **tomada de notas**, uma vez que a percepção coletiva pode apresentar divergências com

relação à observação individual ou dados que não foram coletados no campo. Finalmente, reforce que a construção do relatório deve ser baseada na ida a campo, na tomada de notas e na discussão realizada em sala de aula, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão sobre o assunto.



O problema da desigualdade social

• A temática abordada nesta página pode ser utilizada para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre o conceito de desigualdade social embasado nos conhecimentos prévios deles. Questione-os sobre o que entendem por desigualdade e de quais formas determinadas camadas da sociedade podem ser mais afetadas do que outras. Destaque que em uma sociedade capitalista a distribuição de renda é um dos fatores fundamentais para o aumento ou diminuição da desigualdade social. A distribuição de renda depende de uma série de fatores, como acesso à educação, localização geográfica e empregabilidade. Convide os alunos a oferecer outros exemplos, promovendo uma reflexão sobre o assunto.

• Use o texto a seguir para explicar à turma a diferença entre Organização Não Governamental (ONG) e Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP).

[...]

Uma OSCIP é uma qualificação jurídica atribuída a diferentes tipos de entidades privadas atuando em áreas típicas do setor público com interesse social, que podem ser financiadas pelo Estado ou pela iniciativa privada sem fins lucrativos. [...]

Por ser uma qualificação, e não uma forma de organização em si mesma, vários tipos de instituições podem solicitar a qualificação como OSCIP. De maneira geral, as organizações não governamentais (ONGs) são as entidades que mais se encaixam no perfil para solicitar a qualificação de OSCIP.

[...]

Mas uma ONG já não é uma OSCIP? Essa pergunta é frequente e a resposta para ela é: não. E o motivo é simples: a figura da ONG não existe no ordenamento jurídico brasileiro. A sigla é usada de maneira genérica para identificar orga-

Os problemas que contribuem para as desigualdades sociais hoje no Brasil são, entre outros, a má distribuição de renda e a dificuldade de acesso à educação pela população mais pobre. Apesar do crescimento econômico e da diminuição do número de pessoas abaixo da linha da miséria, as desigualdades sociais ainda são profundas e estão entre as principais causas dos problemas sociais.

A situação de desigualdade social é caracterizada quando uma pequena parte da população concentra a maior parte da riqueza do país, recebendo uma renda elevada. Consequentemente, a maioria das pessoas obtém renda mais baixa, pois tem acesso à menor parte da riqueza do país. A condição de desigualdade social é, portanto, geralmente resultado da má distribuição de renda.

Nos últimos anos, para combater esse problema da desigualdade social, alguns programas sociais de distribuição de renda têm tido resultados positivos, embora não tenham resolvido por completo a situação. Nesses programas, dependendo de critérios de renda, as famílias recebem benefícios e auxílios específicos para suprir suas necessidades básicas, como alimentação.

Entre os anos de 2001 e 2013, por exemplo, cerca de 25 milhões de pessoas deixaram o estado de extrema pobreza no país graças aos programas sociais. Porém, ainda temos um longo caminho para que essa situação se regularize no Brasil a fim de que todos possam sair da condição de miséria.

Para tentar minimizar os efeitos da desigualdade social no Brasil, algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) costumam empreender programas que promovem cidadania e melhores condições de vida para pessoas em situação de vulnerabilidade social.



LUIS SALVATORE/PULSAR IMAGENS

Aula de matemática e educação financeira promovida pela OSCIP Instituto Brasil Solidário. Sobral (CE), 2019.

344

nizações do terceiro setor, ou seja, que atuam sem fins comerciais e cumprindo um papel de interesse público, como associações, cooperativas, fundações, institutos, entre outras.

ENTENDA o que são OSCIPs e como elas funcionam. **SEBRAE**, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/bis/oscip-organizacao-da-sociedade-civil-de-interesse-publico,554a15bfd0b17410VgnVCM1000003b74010aRCRD>. Acesso em: 2 jun. 2022.



As políticas econômicas na América Latina

O conceito **América Latina** é usado para fazer referência à quase totalidade dos países da América do Sul e da América Central, além do México, na América do Norte. Entre os países da América Latina estão Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai, Peru, Colômbia e Cuba.

Como vimos no capítulo anterior, com o início do processo de globalização, na década de 1990, se de um lado ocorreu um aumento da integração entre os países, de outro ocorreu a dependência econômica entre eles.

Nesse contexto, ocorreu a formação de blocos econômicos e acordos de comércio entre diferentes regiões do mundo. No continente americano, os principais blocos formados foram o Mercado Comum do Sul (Mercosul), estabelecido entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai em 1991, e o *North Free Trade Agreement* (Nafta), assinado entre Estados Unidos, Canadá e México, em 1994.

Com o Nafta, intensificou-se a exploração da força de trabalho dos mexicanos pelos estadunidenses por meio da **maquila**, um regime industrial no qual fábricas dos EUA são instaladas na fronteira com o México com o objetivo de não pagar impostos e obter mão de obra barata. Essas fábricas, chamadas de **maquiladoras**, já existiam desde a década de 1960, mas se espalharam pelo México com o processo e globalização.



KEITH DANNEMILLER/ALAMY/FOOTARENA

◀ Mexicanos trabalhando na fabricação de peças de aviões em indústria estadunidense. Chihuahua, México, 2010.

Em 2018, o Nafta foi substituído pelo *United States-Mexico-Canada Agreement* (USMCA), um novo acordo de livre-comércio entre os países signatários.

345

BNCC

- A contextualização histórica sobre as características das políticas econômicas na América Latina favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI34**.

- Sobre o contexto econômico atual da América Latina, leia o texto a seguir.

[...]

O atual contexto econômico e político da América Latina e Caribe parece mesmo colocar em xeque diagnósticos otimistas. Projeções indicam um cenário de recessão econômica em diversos países da região (Brasil, Argentina, México e Venezuela) e redução do crescimento em muitos outros (Colômbia e Chile), com impactos negativos sobre o mercado de trabalho (aumento das taxas de desemprego, deterioração da qualidade dos postos de trabalho, estagnação dos salários e da formalidade) e a capacidade fiscal do Estado. Ao mesmo tempo, a ascensão de governos ideologicamente mais alinhados com o discurso neoliberal em diversos países da região sugere a possibilidade de um novo recuo do Estado na área social e a adoção de um “modelo social liberal privado”, comprometendo a continuidade das políticas e programas implantados no período recente.

[...]

VIANA, Ana Luiza d'Avila; FONSECA, Ana Maria Medeiros da; SILVA, Hudson Pacifico da. Proteção social na América Latina e Caribe: mudanças, contradições e limites. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. v. 33, sup. 2, 2017. p. 3. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v33s2/1678-4464-csp-33-s2-e00216516.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

• Durante o governo de Fernando Collor de Mello, em 26 de março de 1991, foi assinado o Tratado de Assunção, que oficializou o Mercado Comum do Sul (Mercosul). Esse tratado foi assinado por representantes do Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai a fim de estabelecer as regras das relações comerciais entre esses países. Os principais pontos de acordo nesse tratado são: a livre circulação comercial entre os países do bloco; a adoção de uma tarifa externa comum para importações e exportações; a formulação de uma política comercial correspondente em relação aos demais Estados; o compromisso dos Estados signatários de fortalecer o processo de integração comercial da região. Em 2012, a Venezuela foi aceita e incluída no bloco, mas, em 2016, foi suspensa por “ruptura da ordem democrática”.

• O Mercosul enfrenta dificuldades de integração, pois os líderes dos países signatários não entram em acordo sobre questões, como livre comércio e livre circulação de mão de obra. Outros fatores que dificultam o alinhamento entre esses países são as constantes crises políticas e econômicas sofridas pelas nações latino-americanas.

• Compartilhe com os alunos as informações do texto a seguir.

[...]

As três décadas de existência do Mercosul foram marcadas por governos nacionais de diferentes linhas de pensamento e por dificuldades econômicas e sociais diversas. Mas o bloco ainda tem fôlego suficiente para seguir avançando, segundo avaliação da cientista social e professora da UNILA Paula Fernández. “O Mercosul tem flexibilidade, tem demonstrado que se adapta também, ou tem sido adaptado, às diferentes circunstâncias e governos da região”, diz.

O futuro do Mercosul vai depender, avalia ela, de como

O Mercosul

O Mercado Comum do Sul (Mercosul) é considerado por especialistas latino-americanos um importante meio de fortalecimento econômico dos países signatários, entre eles, Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai.

Para que o Mercosul se consolide de fato como um bloco econômico forte, os especialistas apontam que os líderes desses países precisam agir em prol da efetiva integração e cooperação entre eles. Essa integração seria favorável para que o Mercosul pudesse negociar melhores condições comerciais diante das maiores economias mundiais, como os Estados Unidos, a China e alguns países europeus.

Além do setor econômico, desde sua criação, o Mercosul teve impactos sociais nos países da região.

Leia o texto a seguir.

[...]

Com o tempo, o Mercosul deixou de ser exclusivamente econômico e passou a se dedicar também a aspectos culturais e sociais. As escolas de ensino médio do Brasil, por exemplo, ficaram obrigadas a oferecer aulas de espanhol. Estudantes universitários de um país puderam dar prosseguimento aos estudos em outro país do bloco. O governo criou em Foz do Iguaçu, na fronteira com a Argentina e o Paraguai, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), que forma alunos dos países do Mercosul em cursos voltados para o desenvolvimento regional.

[...]

WESTIN, Ricardo. Há 30 anos, criação do Mercosul pôs fim às tensões históricas entre Brasil e Argentina. Agência Senado, 5 mar. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/ha-30-anos-criacao-do-merc-sul-pos-fim-as-tensoes-historicas-entre-brasil-e-argentina>. Acesso em: 13 abr. 2022.

346

as contradições apresentadas ao longo do tempo serão resolvidas e das mudanças políticas que possam haver na região num futuro próximo. “Infelizmente, a questão econômica é central para pensar o bloco. O futuro está relacionado com isso”.



↑
Jornal **Tribuna da Imprensa** noticiando a criação do Mercosul, 1991.



↑
Logo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

[...]
MERCOSUL 30 anos: avaliação e perspectivas de futuro. **Unila**, 26 mar. 2021. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/noticias/merc-sul-30-anos-avaliacao-e-perspectivas-de-futuro>. Acesso em: 12 abr. 2022.



Diversidade e Direitos Humanos

Como vimos, o Brasil apresenta grande diversidade étnica, religiosa e cultural. Em um país democrático como o nosso, todos têm o direito de se expressar e de viver livremente. Por isso, é muito importante também as pessoas saberem conhecer e, assim, respeitar a diversidade.

Leia o texto a seguir, que trata dos Direitos Humanos e da importância do respeito às diferenças.

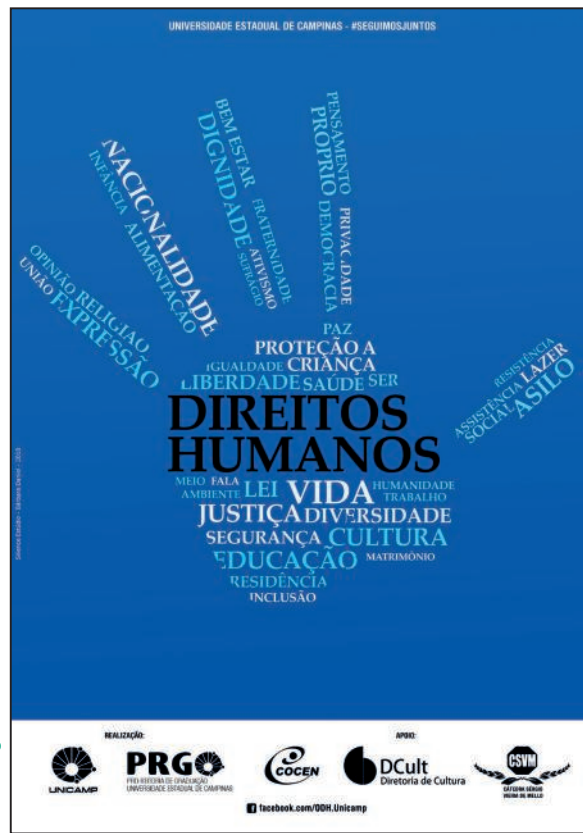
[...]

No Brasil, as manifestações violentas de homofobia e contra negros (em especial jovens), a segregação social em alguns espaços públicos e a descaracterização [...] de algumas religiões e cultos, entre outras formas de violência, acontecem com frequência preocupante. São exemplos de desrespeito que ferem os princípios básicos dos Direitos Humanos. São, portanto, comportamentos pessoais e coletivos inaceitáveis. Transformar essa situação não significa, porém, impor uma atitude apenas “tolerante” diante das diferenças, o que, inevitavelmente, colocaria o “tolerado” em condição de inferioridade, mas significa construir um novo olhar para a diversidade e a defesa da igualdade e da dignidade, na perspectiva do “reconhecimento”.

[...]

VLADO EDUCAÇÃO - Instituto Vladimir Herzog. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Diversidade Discriminação. **Respeitar é preciso!** Educação em Direitos Humanos. 3. ed. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2019/10/diversidade-e-discriminacao.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Cartaz de campanha pelos Direitos Humanos realizada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2018.



REPRODUÇÃO/PRG/UNICAMP

347

BNCC

Os conteúdos das páginas 347 a 353 abordam questões relacionadas à diversidade, à violência do feminicídio e às formas de opressão a mulheres, pessoas afrodescendentes e indígenas, incluindo desrespeito aos direitos humanos, como a homofobia e o racismo. Tratam também dos movimentos de resistência e organização social, contemplando as habilidades **EF09HI08**, **EF09HI26** e **EF09HI36**, ao mesmo tempo que trabalham com os temas contemporâneos transversais **Diversidade cultural** e **Educação em direitos humanos**.

A valorização da diversidade brasileira (religiosa, sexual, étnica ou cultural) possibilita aos alunos desenvolver sua conscientização em relação às populações consideradas marginalizadas. Sobre o tema, leia o trecho a seguir.

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço

de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. p. 14. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022.

Comente com os alunos sobre as transformações que marcaram o debate acerca de questões de diversidade em nosso país. Explique que foi no século XX que a diversidade passou a ser encarada com mais preocupação pela sociedade e foi discutida com maior ênfase, principalmente por meio das lutas dos movimentos sociais (movimento negro, grupos LGBTQIA+ e feministas, por exemplo).

Para subsidiar as discussões sobre educação e direitos humanos, consulte as leituras indicadas a seguir.

> JARES, Xesús R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

> PREUSSLER, Gustavo (org.). **Para além da globalização e dos direitos humanos**. Curitiba: Íthala, 2017.

• Leia o texto a seguir, que trata da importância da Constituição de 1988 e também da necessidade de ações concretas do Estado brasileiro para a efetiva garantia dos direitos constitucionais dos povos indígenas.

Em decorrência dos processos de mobilizações e reflexões coletivas dos povos indígenas, assim como de movimentos sociais de diversos segmentos da sociedade civil, o processo da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, culminou na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. O novo paradigma constitucional, pelo menos em termos formais, rompeu com séculos de políticas indigenistas marcadamente orientadas por vieses **etnocêntricos, assimilacionistas e tutelares**.

O texto constitucional, em seu arcabouço normativo, preceitua o reconhecimento do caráter pluriétnico da sociedade brasileira e, desta forma, a especificidade dos povos indígenas, os direitos originários dos povos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas, seus usos, costumes, línguas e organização social (artigo 231), assim como o reconhecimento da capacidade civil e autodeterminação dos povos indígenas (artigo 232).

Ocorre que, após três décadas da promulgação de nossa jovem Constituição, os coletivos indígenas experienciam diferentes desafios que põem em risco sua integridade física e cultural. Sendo o território a base material e simbólica para a existência dos povos indígenas enquanto sociedades diferenciadas, é justamente o elemento que desperta maior interesse desde a invasão. Ou

A questão indígena

A história dos indígenas brasileiros é marcada pela luta por suas terras desde a época em que elas foram invadidas por europeus, a partir do século XVI. Atualmente, o desrespeito em relação à demarcação das terras indígenas permanece um dos problemas mais graves do Brasil.

Art. 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

[...]

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_.asp. Acesso em: 7 abr. 2022.

Apesar do amparo legal, a demarcação das terras indígenas tem enfrentado objeções de fazendeiros, garimpeiros e madeireiros que ocupam algumas dessas terras e exploram seus recursos, impedindo o prevailecimento do direito dos indígenas.



Sujeito em foco

Ângelo Kretã

Nascido em 1942 na aldeia kaingang do município de Mangueirinha, no Paraná, o líder indígena Ângelo Kretã começou a se envolver na luta pela autonomia dos povos indígenas em meados da década de 1960.

Em 1975, tornou-se o primeiro indígena eleito no Brasil, assumindo o cargo de vereador de Mangueirinha e atuando na defesa dos povos indígenas da região. Esse fato teve uma ampla repercussão nacional e colocou em discussão a condição dos indígenas no país.

O líder indígena travou uma luta acirrada contra madeireiras, posseiros e grileiros com o intuito de retomar terras indígenas em todos os estados da região Sul do Brasil.

Ângelo faleceu aos 37 anos de idade, em janeiro de 1980, uma semana após ter sido gravemente ferido em uma colisão de veículos. Ainda hoje, as circunstâncias em que ocorreu sua morte não foram esclarecidas.



CARLOS RUGGI/ACERVO MUSEU PARANAENSE CURITIBA, PR

↑
Ângelo Kretã na reserva indígena de Mangueirinha (PR), final da década de 1970.

348

seja, não basta que o direito ao território esteja reconhecido na lei maior do país, pois é preciso ações do Estado para que o direito se efetive na prática.

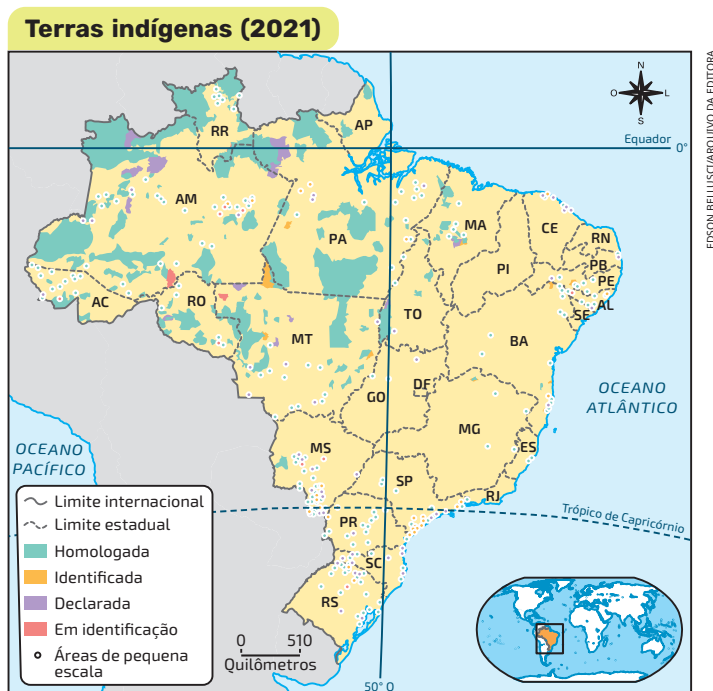
[...]

KAINGANG, Douglas; SCHWINGEL, Kassiane (org.). **Direito ao território, direito à vida**. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2022. p. 17, 19. Disponível em: https://comin.org.br/wp-content/uploads/2022/02/Comin_Direito-ao-territorio-direito-a-vida-2022-web.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

A luta dos povos indígenas

Com a Constituição de 1988, os povos indígenas conseguiram ter reconhecido seu direito a terra. Porém, o processo de demarcação e reconhecimento legal das terras indígenas tem sido demorado, o que dificulta, na prática, a garantia dessa conquista. Isso ocorre por diversos motivos, entre eles, a ocupação dessas terras por pessoas que exploram ilegalmente os recursos naturais, como madeireiros e fazendeiros.

O mapa a seguir mostra os territórios indígenas demarcados, em processo de demarcação ou aguardando reconhecimento legal. Observe-o.



Com seus territórios reconhecidos e legalizados, os indígenas conseguem viver e exercer sua cultura livremente, mantendo tradições como festas, rituais e modos de educar. Além disso, a demarcação de terras garante o contato desses povos com a natureza, aspecto fundamental para o seu modo de vida.

Nos últimos anos, diversos povos indígenas se organizaram para lutar pela demarcação de suas terras com protestos, divulgação de ideias e buscando o apoio da população brasileira.

- O mapa apresentado nesta página contém informações sobre a distribuição de terras indígenas demarcadas no Brasil até 2021. Comente com os alunos que esse tipo de representação cartográfica favorece a reflexão sobre situações conflituosas e contextos vivenciados por comunidades étnicas específicas, possibilitando explorar com a turma conflitos sociais ligados aos aspectos territoriais. Mostre à turma que a Região Norte do Brasil é a que apresenta territórios mais extensos que já foram homologados e declarados (cores verde e roxa no mapa, respectivamente). Questione os alunos sobre os motivos dessa inferência e auxilie-os na percepção de que nessas áreas há maior quantidade de florestas nativas, locais propícios ao desenvolvimento dos povos indígenas.

- Enfatize a importância de entender a diversidade das populações indígenas. Comece que a educação bilíngue é uma opção importante para alguns povos, mas que também existem aldeias que apresentam modos próprios de educar. Esses casos não necessariamente passam por vias institucionais de ensino, sendo os adultos mais velhos das comunidades os responsáveis por transmitir modelos de conduta e de pensar. Destaque também que o acesso às novas tecnologias modificou a relação de vários povos indígenas com a educação, facilitando o acesso à informação de outros locais e permitindo a difusão de suas formas de viver e pensar.

- Informações sobre os povos indígenas brasileiros estão disponíveis no endereço a seguir. Se julgar pertinente, visite o *site* com os alunos para que eles possam explorar e conhecer mais a esse respeito.

> POVOS indígenas no Brasil. Disponível em: https://pt.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acesso em: 3 jun. 2022.

- Caso ache pertinente, compartilhe o texto a seguir em sala de aula.

Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. Estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País.

[...]

Nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, viver, pensar e

A educação indígena

Na década de 1990, o Ministério da Educação estabeleceu diretrizes específicas para a educação escolar indígena. Atualmente, as escolas de muitas comunidades indígenas oferecem às crianças uma educação bilíngue, ou seja, na língua de sua etnia e em língua portuguesa. Além disso, tem-se buscado formar professores indígenas, pois eles têm melhores condições de contribuir para a preservação dos valores culturais de seu grupo.



FABIO COLOMBINI/ACERVO DO FOTÓGRAFO

↑ Crianças da etnia Kapalo em sala de aula na aldeia Aiha. Parque Indígena do Xingu (MT), 2018.

Uma das consequências da implantação de uma política educacional específica para as comunidades nativas do Brasil foi o aumento do número de jovens indígenas nas instituições públicas de Ensino Superior. Leia o texto.

[...] Aproximamo-nos de 5 000 indígenas no Ensino Superior brasileiro, mais da metade dos 7 000 estimados no Ensino Médio [...]. Este é um dado [...] que mostra certo investimento dos próprios indígenas no ensino superior como um meio fundamental de valorização de suas culturas, e de busca por sua autonomia política.

[...]

EDUCAÇÃO Escolar Indígena no Brasil. **Ensino Superior Indígena**. Disponível em: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/index/educacao-indigena>. Acesso em: 8 abr. 2022.



↳ Cartaz do XVIII Vestibular dos Povos Indígenas no Paraná, realizado em 2018.

350

produzir significados. Nesta nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 357-358. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 3 jun. 2022.

As comunidades quilombolas

Outra população que tem empreendido muitas lutas pelo reconhecimento de suas terras é o grupo dos quilombolas. Essas pessoas apresentam identidades étnicas associadas às populações de origem escravizada e afrodescendente e vivem nos povoados que se formaram onde antes existiam os quilombos, territórios hoje conhecidos como comunidades quilombolas.

De acordo com dados recentes, existem no Brasil cerca de 3 mil comunidades quilombolas espalhadas em 24 estados. Nelas, são comuns o trabalho em cooperativas e a extração de recursos naturais de modo sustentável. Há uma grande preocupação com a manutenção da cultura e história locais, pois até mesmo os currículos escolares são adaptados à manutenção de suas tradições.

Atualmente, muitas comunidades quilombolas encontram dificuldades para serem reconhecidas pelo governo, principalmente por causa de disputas territoriais e do extenso trabalho burocrático necessário para a legalização das terras. Nesse processo, uma das primeiras etapas é o autorreconhecimento identitário da população. Observe a seguir como funciona o passo a passo do reconhecimento de uma comunidade quilombola.

1. A comunidade que se identifica como descendente quilombola abre um processo nos órgãos regionais do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).
2. É elaborado um relatório com as características da comunidade, que passa pela análise de um comitê.
3. Caso o processo seja aprovado na análise, uma portaria é publicada reconhecendo o território quilombola.
4. Deve ser feita então uma verificação do terreno da comunidade.
5. Por fim, é realizada a demarcação física das terras, a comunidade recebe o registro feito em cartório.

Pessoas peneirando mandioca-brava durante produção da farinha de mandioca, tapioca, tucupi e beiju na comunidade quilombola de Mangabeira, em Mocajuba (PA), 2020.

- Analise o passo a passo do processo de reconhecimento das comunidades quilombolas com a turma. Explique que, com a regulamentação finalizada, a comunidade pode receber incentivos fiscais e financeiros do governo para auxiliar na preservação da sua cultura, essencial para a valorização de sua identidade. Destaque aos alunos a importância dessa luta e comente sobre as causas da violência que atinge muitas das comunidades atualmente.

- No site da Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPISP) existem diversos materiais de apoio disponíveis sobre quilombolas e povos indígenas, como vídeos, podcasts, mapas, revistas e materiais didáticos. Já no site do Incra é possível que os alunos pesquisem a região onde vivem e verifiquem a presença de comunidades quilombolas.

> COMISSÃO Pró-Índio de São Paulo – Publicações. Disponível em: <https://cpisp.org.br/publicacoes/>. Acesso em: 3 jun. 2022.

> INCRA – Etapas da Regularização Quilombola. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/quilombolas>. Acesso em: 3 jun. 2022.



351

• Os conteúdos destas páginas incentivam reflexões sobre as causas da violência contra populações marginalizadas, instigando a perspectiva de respeito e combate ao racismo e à violência contra a mulher. Tal abordagem contempla a habilidade **EF09HI26**.

• O texto a seguir traz discussões interessantes sobre as relações entre racismo e **saúde mental**. Utilize-o como subsídio para abordar essa reflexão em sala de aula com os alunos.

Estudos internacionais e os poucos produzidos nacionalmente indicam que a saúde mental da população negra é diretamente afetada pelo racismo estrutural [...]. Isto porque o racismo media a distribuição desigual de recursos e pior acesso à educação, saúde, habitação, justiça e trabalho [...] entre negros e brancos.

[...]

Mesmo as pessoas negras alienadas de sua identidade racial, aquelas que negam o racismo, [...] as mesmas que acreditam na democracia racial e na meritocracia, sofrem por causa do racismo. Negar o racismo não faz com que ele desapareça ou não nos atinja, mesmo quando a pessoa negra tem alta escolaridade ou recursos financeiros.[...]

Neste ponto, é importante ressaltar que branquitude não é a cor da pele, mas uma posição de poder. Herdamos dos tempos da colonização europeia a convenção de que características como humanidade, beleza, sucesso, bondade, força, inteligência, ética e moralidade, dentre outros, são atributos inerentes às pessoas brancas. Embora não haja qualquer evidência da relação entre raça/cor e estas características, na vida social cotidiana não brancos são instados a alcançar o padrão da branquitude e, simultaneamente, impedidos pelo racismo

Racismo no Brasil

O racismo é um grave problema estrutural brasileiro. Embora tenha sido proibido e declarado crime na Constituição de 1988, ainda é muito comum encontramos pessoas que tenham sofrido com atitudes racistas.

Leia as manchetes a seguir.

Apenas 20% dos casos de racismo têm condenação

Disponível em: <https://www.folhadaregiao.com.br/2022/04/07/apenas-20-dos-casos-de-racismo-tem-condenacao/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Estudante negra é proibida de entrar na escola por não ter cabelo liso

Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2022/04/4998823-estudante-negra-e-proibida-de-entrar-na-escola-por-nao-ter-cabelo-liso.html>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Pesquisa mostra que uma em cada três pessoas negras já sofreu racismo no transporte público

Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/03/21/pesquisa-mostra-que-uma-em-cada-tres-pessoas-negras-ja-sofreu-racismo-no-transporte-publico.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Atividades

1. Qual é o problema apresentado nas manchetes? **Resposta: As manchetes abordam o problema do racismo.**
2. Você já vivenciou ou conhece alguém que tenha vivenciado racismo? **Resposta pessoal.**
3. Como esse problema afeta as pessoas com as quais você convive? Faremos uma atividade de **construção e uso de questionários**: **Sugestões de condução nas orientações ao professor.**
 - a) Organizem a introdução do ques-

tionário, abordando os dados pessoais dos entrevistados.

- b) Reflitam sobre o problema do racismo e escrevam seis perguntas para compor o questionário.
- c) Definam se o questionário será disponibilizado por meios impressos ou digitais.
- d) Analisem os dados coletados e escrevam uma síntese dos resultados.



Manifestação contra o racismo na cidade de São Paulo (SP), 2020.

ANTONIO MOLINA
FOTARENA

352

estrutural de atingir estes objetivos, o que significa experienciar um sofrimento psíquico intenso, difuso e não nomeado gerado por crenças persistentes de inadequação, desvalor, desamor e impotência.

[...]

TAVARES, Jeane. As repercussões do racismo na saúde mental. **Alma Preta**, 4 dez. 2018. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/as-repercussoes-do-racismo-na-saude-mental>. Acesso em: 3 jun. 2022.

• As atividades **1** e **2** instigam os alunos a identificar situações de racismo. Enfatize que atitudes racistas

podem acontecer tanto de formas diretas, por meio de agressões físicas e verbais, quanto de modos que parecem mais sutis, interferindo no acesso a determinados espaços, a empregos, à segurança, rebaixando a autoestima de pessoas afrodescendentes, assim como na promoção da distribuição de renda desigual.

Violência contra a mulher

As lutas das mulheres pela igualdade são históricas. Na primeira metade do século XX, movimentos em defesa do direito feminino ao voto se intensificaram e fortaleceram iniciativas feministas ao redor do mundo. Com o tempo, conseguiram estabelecer legislações que permitissem às mulheres votar e se candidatar em grande parte dos países.

Nas décadas de 1960 e 1970, outras propostas foram difundidas por esses movimentos, que passaram a reivindicar direitos aos métodos contraceptivos, mais liberdade em relação aos modos de se vestir e uma abertura no mercado de trabalho em relação ao papel assumido pelas mulheres. Atualmente, as lutas em defesa de ideais feministas continuam mobilizando as pessoas. Suas ações têm se voltado para a equiparação salarial entre homens e mulheres, a erradicação do machismo, a aprovação de leis específicas para o público feminino, entre outras reivindicações.

SPPM/SEGOV/GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL



← Campanha dos 16 dias de ativismo pelo fim da violência contra a mulher, estado do Mato Grosso do Sul.



↑ Uma ação que busca coibir a violência contra a mulher é a instituição do disque denúncia.

Porém, mesmo com diversas mobilizações de luta feminina, ainda há um problema muito grave em nosso país: a violência contra as mulheres. Casos de agressões físicas, morais, psicológicas e sexuais, por exemplo, são recorrentes. Nos últimos anos, algumas iniciativas têm buscado transformar essa realidade, como é o caso da aprovação da Lei Maria da Penha, que propõe medidas de punição aos causadores de violência e institui uma rede de atendimento às mulheres vítimas dessa violência.

353

• A atividade 3, da página 352, propõe o trabalho com noções introdutórias de **práticas de pesquisa**, como a construção e o uso de **questionários**. Oriente a turma na composição de frases simples e na proposição de perguntas curtas. Explique que os itens devem conter, cada qual, somente uma pergunta, evitando dúvidas e induções nas respostas dos participantes. Comente que durante a elaboração do questionário é necessário pensar no público-alvo e suas particularidades. Sugira aos alunos que essa pesquisa seja voltada para averiguar a vivência de pessoas afrodescendentes. Ao final da atividade, os alunos devem escrever uma síntese dos resultados, articulando reflexões sobre as relações entre racismo e História e, de forma específica, dos impactos do escravismo nessas relações. Tal proposta possibilita articular o **pensamento computacional** dos alunos.

• Se considerar pertinente, compartilhe o texto a seguir em sala de aula.

[...]

No que se refere ao combate à violência contra as mulheres, as ações desenvolvidas incluem o estabelecimento e o cumprimento de normas penais que garantam a punição e a responsabilização dos agressores/atores de violência, bem como a implementação da Lei Maria da Penha [...]. No âmbito preventivo, encontram-se ações que desconstruem os mitos e estereótipos de gênero e que modificam os padrões sexistas, perpetuadores das desigualdades de poder entre homens e mulheres e da violência contra

as mulheres. A prevenção inclui não somente ações educativas, mas também culturais que disseminem atitudes igualitárias e valores éticos que colaborem para a valorização da paz e para o irrestrito respeito às diversidades de gênero, raça/etnia, geração, orientação sexual, entre outras.

[...]

BRASIL. Presidência da República.

II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. p. 68. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em: 17 jun. 2022.

• As atividades **1** e **2** favorecem o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF09HI22**, **EF09HI23** e **EF09HI24**, retomando conteúdos sobre os direitos garantidos na Constituição de 1988, o contexto brasileiro e as transformações políticas, sociais e culturais ocorridas de 1989 aos dias atuais.

• A atividade **6** contempla o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 7**, promovendo a análise e reflexão sobre o tema das comunidades quilombolas por meio da leitura do mapa pelos alunos.

• As atividades de **1** a **6** podem ser utilizadas para **avaliar** o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos abordados ao longo do capítulo. Caso a turma tenha dificuldades, realize uma revisão de conteúdo com base nas dúvidas apresentadas.

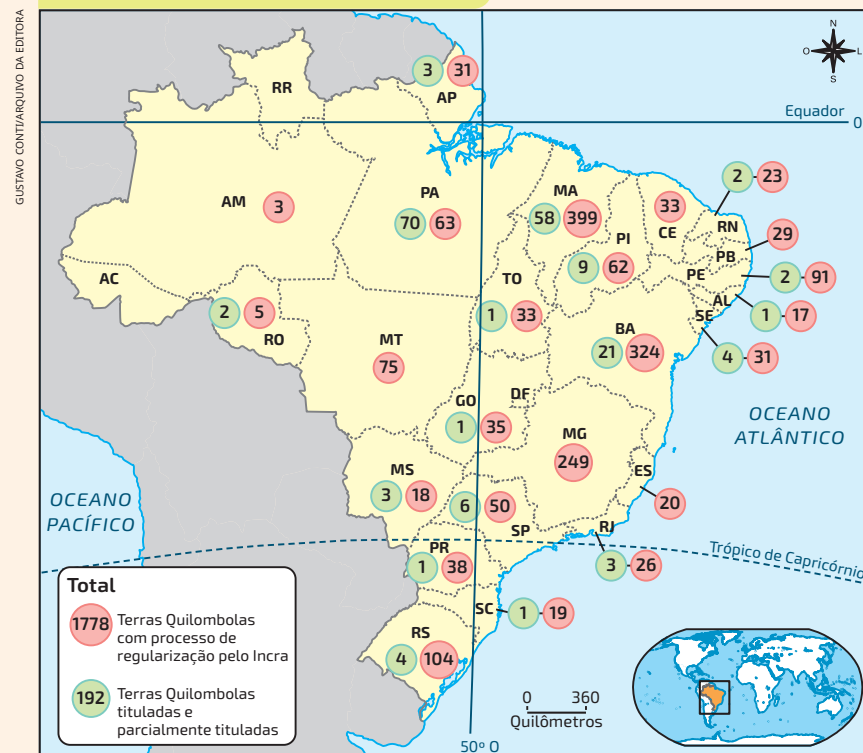
Atividades

1. Sugestão de resposta: A Constituição de 1988 contou com a participação popular, tanto no que se refere às manifestações como também às propostas de leis. Algumas medidas instituídas foram: racismo como crime grave e inafiançável, a tortura passou a ser proibida, os indígenas tiveram assegurado seu direito à terra e foi instituído o direito à liberdade de expressão, desde que mantidas as condições pacíficas de convivência.

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Escreva um parágrafo sobre a Constituição de 1988, comentando como foi seu processo de aprovação e as principais medidas instituídas por ela.
2. Cite alguns programas sociais criados no Brasil no início dos anos 2000 e explique por que eles são importantes.
3. Quais são as consequências da produção agrícola desenfreada nos grandes latifúndios? Resposta: A exploração do solo para o cultivo gera problemas ambientais como erosão, desmatamento e desequilíbrios no ecossistema.
4. No município onde você vive, existem problemas na estrutura urbana? Quais? Resposta pessoal.
5. Qual é a proposta da Lei Maria da Penha? Resposta: Essa lei propõe medidas de punição e institui uma rede de atendimento às mulheres vítimas de violência.
6. Analise o mapa a seguir e responda às questões.

Comunidades quilombolas (2022)



2. Sugestão de resposta: Programa de auxílio mensal em dinheiro para famílias pobres, conhecido como Bolsa Família, Luz para Todos, Brasil Alfabetizado, ProUni e Ciência sem Fronteiras. Esses programas são importantes porque visam diminuir a desigualdade social.

Fonte: Comissão Pró-Índio de São Paulo. Disponível em: <https://cpisp.org.br/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

a) Quantas comunidades quilombolas já estão tituladas ou parcialmente tituladas?


Resposta: 192 comunidades.

b) Quantas comunidades ainda estão com o processo de legalização aberto?

Resposta: 1 778 comunidades.

c) Na região onde você vive, há terras quilombolas? Quantas?

Respostas pessoais.

 d) Pesquise os territórios quilombolas do estado onde você vive. Em sua pesquisa, busque responder aos seguintes questionamentos.

- Essas comunidades já foram reconhecidas? **Sugestões de condução nas orientações ao professor.**
- Como é o modo de vida nelas?
- Quais atividades econômicas são nelas praticadas?
- Existe alguma prática cultural típica dessas comunidades? Qual?

7. Sobre a questão indígena no Brasil, copie no caderno apenas a alternativa **correta**. Resposta: c.


a) O artigo 231 da Constituição de 1988 reconhece que os indígenas devem se retirar de suas terras, pois essas devem ser transformadas em latifúndios de produção agrícola.

b) A demarcação de terras indígenas não tem encontrado objeções, sendo que todas já foram reconhecidas oficialmente.

c) A delimitação das terras indígenas é importante para a manutenção do modo de vida tradicional desses povos.

d) Em geral, no Brasil, não há escolas específicas para a população indígena em suas terras.

e) A luta por terras indígenas é algo recente no Brasil e começou a ocorrer apenas no início dos anos 2000.

 8. Vamos realizar um debate a respeito das causas da violência no Brasil? Reúna-se com seu grupo e reflitam sobre a luta por direitos que envolvem diferentes grupos populacionais (indígenas, quilombolas, mulheres, homossexuais, afrodescendentes, entre outros). Em sua reflexão, anatem argumentos para responder às seguintes questões.

A. Quais são as causas da violência contra essas populações?

B. Como conscientizar as pessoas e promover a cultura da paz?

Depois de anotarem seus argumentos, reúnam-se com o restante dos colegas de sala e exponham suas propostas. Ouçam os argumentos dos outros grupos, vejam se vocês concordam com eles e debatam o tema.

Sugestões de condução nas orientações ao professor.

355

BNCC

• A atividade **8** propõe discussões sobre as causas da violência contra populações marginalizadas, instigando os alunos a se conscientizarem na promoção da **cultura de paz**, abordagem que favorece o trabalho com a habilidade **EF09HI26**. Nesse sentido, os alunos serão levados a refletir também sobre as diversidades identitárias e seus significados históricos, proposta tratada na habilidade **EF09HI36**.

• Na atividade **6**, se possível, auxilie os alunos a realizar a pesquisa na sala de informática da escola. Comente sobre o *site* a seguir como sugestão: **Dados gerais quilombos - Incra**. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/processos_abertos_QUILOMBOS_IN CRA_19_mai_2022.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022. Eles deverão buscar os nomes de seus municípios, estados e regiões. Durante essa busca, eles podem anotar as informações solicitadas nos itens **c** e **d** da atividade. Uma opção interessante para ampliar essa proposta envolve sugerir aos alunos que pesquisem também mapas elaborados pelas próprias comunidades quilombolas, entrando em contato com a **etn cartografia**. Essa perspectiva é caracterizada pela participação direta da comunidade, articulando os saberes locais aos conhecimentos técnicos da cartografia convencional. Um dos objetivos da etn cartografia é possibilitar à representação cartográfica que promova a

reflexão dentro da própria comunidade, por meio de aspectos culturais, históricos e sociais presentes.

• Aproveite a atividade **7** para retomar as lutas indígenas durante a elaboração da Constituição de 1988, assim como os desafios encontrados pelos povos indígenas desde então. Esta atividade promove o contato dos alunos com questões típicas de avaliações

em modelo de **exames de larga escala**.

• Na atividade **8**, se julgar necessário, destaque aos alunos que os diferentes tipos de violência podem apresentar causas variadas, entre elas preconceito, interesse econômico, relações de poder, ignorância, desinformação, disputa de terra, busca de lucro etc. Entre as formas de promoção da **cultura de paz**, ressalte a conscientização

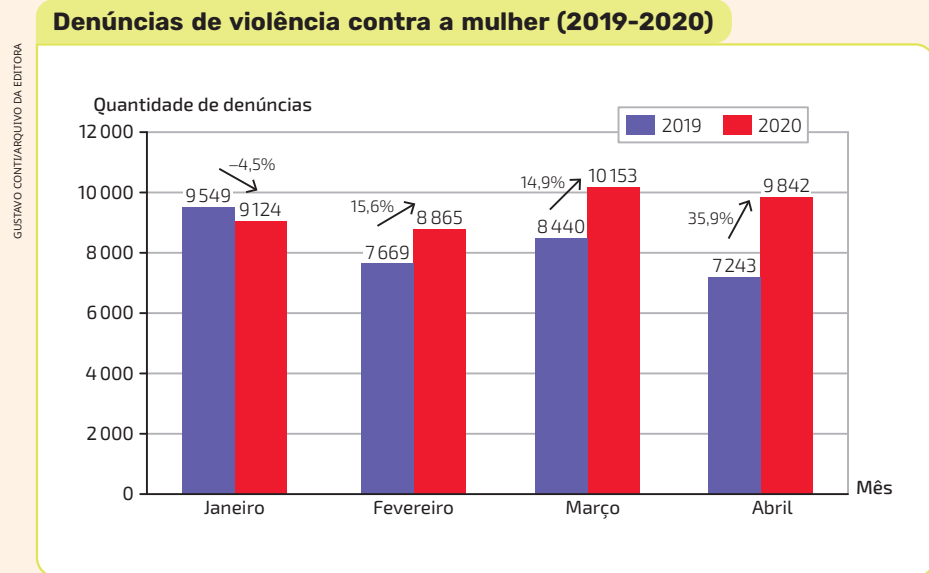
da sociedade, a informação embasada em fontes confiáveis, a conquista de direitos garantidos pela legislação, bem como o efetivo cumprimento de punições previstas em lei para aqueles que exercem violências. Nesta atividade os alunos poderão articular as causas da violência e apontar formas de conscientização, exercitando a capacidade de **argumentação**.

• A atividade **9** aborda uma proposta de leitura de informações do gráfico apresentado. Auxilie os alunos a interpretar os dados para a resolução do item **a**. No item **b**, espera-se que os alunos trabalhem a **leitura inferencial**, utilizando seus conhecimentos sobre o assunto para o levantamento de hipóteses. No item **d**, incentive os alunos a refletir sobre os diversos tipos de violência contra a mulher e a elaborar possíveis soluções. Utilize exemplos existentes, como a denúncia e a punição prevista em lei, e instigue os alunos a pensar em medidas que priorizem a segurança, o bem-estar e o tratamento justo para as mulheres.

Resposta

9. d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem medidas, como a garantia de proteção e segurança para mulheres, campanhas de conscientização para a redução da violência contra a mulher, treinamento de autoridades para lidar com possibilidades de violência, assegurando às mulheres tratamento digno em suas denúncias. O objetivo da atividade é promover a reflexão sobre esse problema estrutural e, ao mesmo tempo, levantar hipóteses de ações individuais e coletivas que possam solucioná-lo.

9. Observe o gráfico a seguir. **9. a)** Resposta: O gráfico mostra que houve uma pequena diminuição nas denúncias de violência contra a mulher se compararmos os meses de janeiro de 2019 e 2020. Porém, nos outros meses, houve aumento das denúncias, chegando a 35,9% em abril.



Fonte: Agência Brasil. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brazil/noticia/2020/05/ligue-180-registra-aumento-de-36-em-casos-de-violencia-contra-mulher.html>. Acesso em: 9 abr. 2020

- Que informações esse gráfico apresenta?
- Refleta com os colegas e levantem hipóteses sobre o que teria causado esse aumento da violência de abril de 2019 a abril de 2020.
- Quais iniciativas têm sido adotadas no Brasil para coibir esse tipo de violência? **Resposta:** A instituição de um disque denúncia e a aprovação da Lei Maria da Penha.
- Em sua opinião, essas medidas são suficientes para acabar com a violência contra a mulher no Brasil? Que outras ações seriam necessárias?

Resposta nas orientações ao professor.

- 10.** Desde 1995, o Brasil tem investido na adoção de políticas afirmativas que visam à superação das práticas discriminatórias e à efetiva inclusão dos afro-brasileiros na sociedade. Entre essas políticas afirmativas, estão: a organização de cursos públicos preparatórios para o vestibular; as leis que tornaram obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, além da história dos indígenas, para os alunos do Ensino Fundamental e Médio; e o sistema de cotas, que assegura determinado número de vagas no Ensino Superior para estudantes afro-brasileiros, indígenas e provenientes da Escola Pública. De todas essas medidas, o sistema de cotas é o que tem provocado maiores polêmicas. **9. b)** Resposta: Ajude os alunos a analisar esse contexto e a verificar que a pandemia de covid-19 pode ter contribuído para o aumento da violência doméstica, visto que muitas pessoas passaram a adotar as medidas de isolamento social.

Realize com os colegas uma pesquisa sobre o sistema de cotas. Veja o roteiro.

Sugestões de condução nas **orientações ao professor**.

- a) Pesquise o assunto em livros, revistas, jornais e na internet.
- b) Procure descobrir: o que é o sistema de cotas; como esse sistema funciona; quais são as diversas opiniões acerca dele etc.
- c) Produzam um cartaz com as informações obtidas com a pesquisa. Procurem inserir imagens, textos, letras de música, trechos de lei etc. Apresentem a opinião do grupo, justificando-a.
- d) Por fim, apresentem os resultados obtidos em sala de aula e organizem uma exposição com os cartazes produzidos.

Organizando o aprendizado

Comentários nas **orientações ao professor**.

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, organize-se em grupos de quatro colegas. Nesta atividade, vocês farão um levantamento dos aspectos do Brasil contemporâneo estudados neste capítulo. Para isso, sigam as instruções.

1. Anotem cada item a seguir em uma folha de papel sulfite.

- Os governos e a política no Brasil contemporâneo.
- As relações de trabalho no Brasil contemporâneo.
- Os desafios sociais e humanitários no Brasil contemporâneo.
- A economia e as desigualdades sociais no Brasil contemporâneo.

2. Sorteiem os itens entre os membros do grupo.
3. Sem consultar o livro didático ou as anotações, cada membro terá 1 minuto para anotar o maior número possível de palavras-chave sobre o item recebido.
4. Ao final da contagem, passem a folha ao colega ao lado e reiniciem a contagem e a anotação das palavras-chave, sem repetir as palavras já anotadas.
5. Depois que todos os membros tiverem anotado as palavras-chave em todos os itens, distribuam as folhas entre si e escrevam um pequeno parágrafo sintetizando cada item e utilizando as palavras-chave anotadas.
6. Conversem com os colegas e o professor sobre os desafios característicos do Brasil contemporâneo e as propostas possíveis para solucioná-los.

357



• Na atividade **10**, caso seja possível, conduza visitas à biblioteca e à sala de informática da escola para que os alunos possam buscar as informações necessárias. Destaque que a implementação da política de cotas visa a diminuir a desigualdade de acesso a cargos, a vagas de emprego e a oportunidades de estudo. Comente sobre a Lei 10.639/2003, que incluiu nas diretrizes e bases da educação nacional a obrigatoriedade de ensinar História e Cultura Afro-Brasileira, e a Lei 11.645/2008, que determina o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, buscando difundir informações sobre a relevância dessas populações e de sua história. Durante a realização da atividade, promova um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia de pensamento e da capacidade de análise crítica por meio de conhecimentos e métodos científicos.

• Antes de iniciar a atividade da seção **Organizando o aprendizado**, promova uma simulação da dinâmica dos grupos para esclarecer quaisquer dúvidas sobre a organização da proposta. Dê exemplos de palavras-chave ou termos que seriam aceitáveis para cada item. Um membro do grupo poderá ficar encarregado de marcar o tempo a cada rodada, ou o professor poderá assumir essa função. **Avalie** as produções dos alunos e verifique se os parágrafos de síntese trabalham corretamente com as palavras-chave levantadas. Promova uma tomada de consciência ao final da ati-

vidade debatendo os principais desafios do Brasil contemporâneo, a forma como regiões e grupos sociais diferentes são afetados de maneiras distintas pelos mesmos problemas, as soluções possíveis e os impasses e dificuldades para sua aplicação. O objetivo dessa proposta também é promover o desenvolvimento do **pensamento computacional**,

pois os alunos poderão trabalhar itens em profundidade, decompondo a atividade em partes e abordando o reconhecimento de padrões. Em cada etapa, o objetivo é complementar as informações até a produção de uma síntese que abranja o resultado almejado.

• Utilize os **Comentários e orientações** sobre a seção **Vamos concluir**, apresentados na primeira parte deste **Manual do professor**.

Respostas

1. Espera-se que os alunos empreguem os conceitos do quadro para descrever o trabalho do historiador e a importância da História para ampliação do conhecimento e enriquecimento da visão de mundo.

2. Respostas sugeridas: **a)** A integração do Brasil ao capitalismo mundial e a Proclamação da República, no final do século XIX, não resultaram em mais ganhos econômicos e participação política das classes populares, já que os ganhos econômicos beneficiaram principalmente as oligarquias cafejeiras rurais, ao passo que a participação política era limitada pela falta de direitos de cidadania e pelos arranjos políticos do coronelismo com os governadores.

b) As condições de vida e trabalho dos imigrantes que chegavam ao Brasil eram diferentes no campo e nas cidades, pois, ao passo que no campo, na maioria das vezes, eram explorados pelos fazendeiros, nas cidades tinham maiores possibilidades de conseguir empregos assalariados ou autônomos, trabalhando como comerciantes.

c) As grandes cidades brasileiras desse período passaram por um processo de modernização marcado por melhorias na infraestrutura de transporte, comunicações, energia e saneamento. No entanto, a população mais pobre sofreu com os impactos negativos dessas transformações, já que foi obrigada a abandonar suas moradias em áreas centrais, fixando-se nas periferias em condições precárias.

d) Esse período ficou marcado pela eclosão de revoltas populares nas cidades e no campo, motivadas principalmente por situações de miséria, exploração, violência e rejeição de políticas governamentais.



Vamos concluir

Lembre-se: não escreva no livro.

1. Imagine que você está contratando um historiador para investigar algum tema de seu interesse. Elabore um anúncio de emprego descrevendo as funções desse profissional e a importância de seu trabalho para justificar a contratação. Utilize todos os conceitos do quadro a seguir, acompanhados de definições resumidas.

História • sujeitos históricos • fontes históricas
conhecimento histórico • conceitos históricos

Resposta pessoal.

2. Complete as lacunas de cada parágrafo a seguir de acordo com seus conhecimentos sobre o início da República no Brasil.

a) A integração do Brasil ao capitalismo mundial e a Proclamação da República, no final do século XIX, não resultaram em mais ganhos econômicos e participação política das classes populares, já que ■.

b) As condições de vida e trabalho dos imigrantes que chegavam ao Brasil eram diferentes no campo e nas cidades, pois ■.

c) As grandes cidades brasileiras desse período passaram por um processo de modernização marcado por ■. No entanto, a população mais pobre sofreu com os impactos negativos dessas transformações, já que ■.

d) Esse período ficou marcado pela eclosão de revoltas populares nas cidades e no campo, motivadas principalmente por ■.

Respostas nas orientações ao professor.

3. Construa em seu caderno uma linha do tempo com os principais eventos da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa. Em seguida, responda: quais foram os impactos mais duradouros que esses acontecimentos geraram na sociedade global?

Resposta pessoal.

4. Com base nos conhecimentos que você construiu sobre a Europa no período pós-Primeira Guerra, explique as principais diferenças e semelhanças entre o fascismo e o nazismo. Resposta nas orientações ao professor.

5. No período que vai do início da década de 1920 até o final do Estado Novo, em 1945, o Brasil passou por transformações rápidas e profundas. Produza em seu caderno uma tabela, conforme o modelo a seguir, listando em ordem cronológica os principais eventos e processos que causaram mudanças em cada aspecto da sociedade brasileira nesse período.

Mudanças políticas	Mudanças sociais	Mudanças econômicas	Mudanças culturais

Respostas nas orientações ao professor.

4. Ambas as ideologias chegaram ao poder explorando a frustração popular com as crises políticas e econômicas em seus países, então devastados pela guerra, e propondo um governo nacionalista, expansionista, militarista e xenófobo. O nazismo se diferenciava do fascismo pela sua ênfase ao antisemitismo.

5. Respostas sugeridas: **Mudanças políticas:** crise do governo das oligarquias, tenentismo, Revolução de 1930, participação feminina na política, ascensão do integralismo e do comunismo, implantação do Estado Novo. **Mudanças sociais:** crescimento da população urbana, promulgação dos direitos trabalhistas. **Mudanças econômicas:** urbanização, industrialização, maior intervenção do Estado na economia. **Mudanças culturais:** Modernismo, rádio.

6. Com relação à Segunda Guerra Mundial, avalie as afirmações a seguir como corretas (C) ou incorretas (I). Em seguida, escreva em seu caderno por que as afirmações assinaladas com (I) estão incorretas.

- a) A eclosão da Segunda Guerra não teve nenhuma relação com os resultados da Primeira Guerra Mundial, pois os países que se envolveram no primeiro conflito buscavam evitar um novo confronto de todas as maneiras.
- b) A ascensão do nazismo na Alemanha, com seu discurso autoritário, racista e xenofóbico, foi um dos principais fatores que levaram à eclosão de um novo conflito mundial.
- c) Os primeiros anos da guerra foram marcados pela expansão militar alemã na Europa, interrompida apenas em razão da resistência inglesa e russa contra a invasão de seus territórios.
- d) Apesar de considerado um conflito mundial, a Segunda Guerra ficou restrita à Europa, com os países de outros continentes participando apenas por meio de auxílios comerciais e financeiros às nações em guerra.

Respostas nas orientações ao professor.

7. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948. Leia um trecho desse documento a seguir e responda às questões.

[...]

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum, [...] a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações [...].

[...]

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. **Unicef Brasil**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 31 mar. 2022.

- a) Considerando o contexto em que a Declaração foi escrita, a quais “atos bárbaros” o texto se refere? Explique-os.
- b) Explique como se deu a formação da ONU e quais são seus princípios e objetivos. Respostas nas orientações ao professor.

Respostas

6. Corretas: b, c. Incorretas: a, d. Justificativas: a) As motivações para a Segunda Guerra Mundial têm relação direta com os resultados da Primeira Guerra Mundial, já que o sentimento de revanchismo dos países derrotados motivou a continuidade das tensões entre os países. d) Apesar de ter sido deflagrada na Europa, a Segunda Guerra Mundial envolveu outras regiões do mundo, como o norte da África e o Oceano Pacífico, com diversos países participando direta ou indiretamente do conflito.

7. a) O texto se refere aos crimes e atrocidades cometidos durante a Segunda Guerra Mundial, como o Holocausto promovido pelos nazistas alemães e a destruição das cidades de Hiroshima e Nagasaki pelas bombas atômicas estadunidenses.

b) A ONU foi criada em outubro de 1945 para reunir todos os países com a finalidade de resolver os conflitos internacionais por meio de mecanismos pacíficos e diplomáticos. Entre seus princípios e objetivos, destacam-se a promoção da paz mundial, a cooperação para a resolução de problemas sociais, econômicos e políticos e as relações amistosas entre países e povos.

Respostas

8. b) Ambos os países saíram da Segunda Guerra Mundial como as maiores potências do planeta, disputando áreas de influência. Além disso, o antagonismo entre o sistema capitalista e os ideais socialistas acirrava a rivalidade entre as duas nações.

c) Incentivados pela rivalidade de influência global, EUA e URSS investiram em tecnologias espacial e nuclear, consideradas elementos estratégicos para a garantia de um poder mundial. Esses investimentos levaram ao desenvolvimento de foguetes e satélites e ao aproveitamento da energia atômica.

9. a) A criação do Estado de Israel, em 1947, deu início a um conflito duradouro de israelenses, apoiados pelos EUA, contra palestinos, apoiados por outros países árabes. A abundância de petróleo na região contribuiu para que ela se tornasse alvo do interesse das potências mundiais.

b) Na China, o país passou por uma guerra civil que resultou na vitória de uma revolução de cunho socialista, em 1949. Na Índia, um movimento independentista conquistou sua independência da Inglaterra, em 1947, enquanto os conflitos étnicos entre hindus e muçulmanos se acirraram. No sudeste do continente, a desagregação das colônias francesas da Indochina deu origem ao Vietnã; o país foi dividido entre o norte comunista e o sul capitalista e enfrentou uma guerra violenta que terminou em 1975.

c) Em Cuba, uma revolução nacionalista derrubou a ditadura de Fulgência Batista, em 1959. Alguns meses depois, Cuba adotou um regime de orientação socialista e se alinhou à URSS, passando a enfrentar os bloqueios econômicos por parte dos EUA.

10. Resposta sugerida: Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria, o contexto mundial se mostrou favorável à independência

dos países africanos, já que o colonialismo europeu perdeu força, as novas potências mundiais buscavam novas áreas de influência, e as ideias socialistas, pan-africanistas e pan-arabistas ganhavam espaço na África. Os processos de independência variaram entre cada país, indo da negociação política entre dirigentes europeus e as elites africanas a levantes populares e conflitos armados. Os países africanos foram bem-sucedidos na conquista de sua independência política. Contudo, ainda persistem relações de dependência econômica em relação às antigas

metrópoles e crises sociais e políticas frequentes. As manchetes mostram que possivelmente a forma como os países africanos conquistaram sua independência fortaleceu a democracia no continente, embora o histórico de dominação e exploração colonial tenha prejudicado seu desenvolvimento social, expresso na pobreza.

8. Analise a imagem a seguir e responda às questões.



Charge de Emery Kelen, cerca de 1950.

9. A Guerra Fria não se resumiu à disputa ideológica entre Estados Unidos e União Soviética. Apesar de serem duas superpotências globais rivais, nunca entraram em confronto direto, porém as tensões ideológicas, políticas e militares desse período acabaram gerando conflitos reais em diversas partes do globo. Com base em seus conhecimentos sobre o período da Guerra Fria, explique os conflitos que se originaram em cada uma das regiões do planeta a seguir.

a) Oriente Médio. b) Continente asiático. c) América Central.

Respostas nas orientações ao professor.

10. Leia as manchetes a seguir e faça a atividade proposta.

Aumenta o número de países democráticos na África

Nova Escola, 1º maio 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2398/aumenta-o-numero-de-paises-democraticos-na-africa>. Acesso em: 2 abr. 2022.

África pode ter 49,2 milhões de pessoas entrando na pobreza extrema

UOL, 8 jul. 2020. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/efe/2020/07/08/africa-pode-ter-492-milhoes-de-pessoas-entrando-na-pobreza-extrema.htm>. Acesso em: 2 abr. 2022.

• Produza um parágrafo sintetizando os processos de independência na África, contemplando motivações, características e resultados; ao final, levante hipóteses sobre a questão: quais seriam as relações entre as maneiras pelas quais os países africanos conquistaram sua independência e a situação atual vivida por essas nações, descrita nas manchetes?

Resposta nas orientações ao professor.

11. Produza em seu caderno um mapa mental com os principais eventos e processos históricos que marcaram cada governo brasileiro no período entre o fim do Estado Novo, em 1945, e o golpe civil-militar de 1964. Em seguida, proponha uma explicação para a seguinte questão: por que esse período é chamado **democrático**?

Resposta nas **orientações ao professor**.

12. Anote em seu caderno os nomes dos países que correspondem à descrição correta de cada período ditatorial. Em seguida, responda às questões.

Respostas: a) Bolívia; b) Argentina; c) Uruguai; d) Chile; e) Paraguai.

Ditaduras militares na América Latina	
País	Descrição
a)	Nesse país, a ditadura foi instaurada em um momento de crises políticas e econômicas recorrentes e confrontos armados contra as guerrilhas. O general Hugo Banzer Suárez assumiu o poder em 1971 e governou o país até 1982, cerceando direitos civis e reprimindo opositores.
b)	Nesse país, os militares permaneceram no poder de 1966 a 1973 e de 1976 a 1986. Entre seus líderes estão os generais Juan Carlos Onganía e Jorge Rafael Videla. Foi uma das ditaduras mais repressivas e violentas da América Latina. O movimento das Mães da Praça de Maio foi um dos principais de oposição a essa ditadura.
c)	A repressão ao grupo guerrilheiro Tupamaros levou os militares a assumir o poder nesse país em 1973. Durante o período de ditadura, opositores socialistas foram violentamente reprimidos, e a democracia foi restabelecida em 1985.
d)	Nesse país, a ditadura foi implantada em 1973, por meio de um violento golpe contra o presidente Salvador Allende. O general Augusto Pinochet governou até 1989, promovendo reformas econômicas neoliberais e intensa repressão política.
e)	Esse país viveu a ditadura do general Alfredo Stroessner entre 1954 e 1989. Em nome da modernização e do crescimento econômico, o governo promoveu a repressão violenta de opositores políticos.

- a) Quais foram as principais formas de resistência da sociedade contra as ditaduras militares na América Latina?

- b) Qual foi o papel dos Estados Unidos na implantação das ditaduras militares na América Latina? Respostas nas **orientações ao professor**.

Respostas

11. Verifique a capacidade de síntese dos alunos na produção do mapa mental. Espera-se que eles respondam que o período entre 1945 e 1964 é chamado **democrático** porque, além de se situar entre dois períodos ditatoriais, ele foi marcado por eleições presidenciais democráticas.

12. a) As formas de resistência da sociedade iam desde o enfrentamento direto, por meio da luta armada, até iniciativas no campo cultural, associação entre familiares das vítimas e manifestações públicas contra a ditadura.

b) Os Estados Unidos apoiaram direta ou indiretamente a maioria dos golpes militares na América Latina, visando a conter o suposto avanço do socialismo. Também reforçaram o aparelho repressivo e de inteligência das ditaduras latino-americanas por meio da Operação Condor.

Respostas

13. a) As lutas pela memória das vítimas da ditadura civil-militar e seus familiares têm o papel de garantir o direito à verdade e à justiça, além de conscientizar a sociedade quanto aos danos desse período da história do Brasil.

b) A repressão era motivada pela busca da manutenção dos militares no poder, sendo justificada com base em alegações de combate às ideologias consideradas subversivas.

14. a) Com o fim da Guerra Fria, a globalização se intensificou, e os países emergentes, a União Europeia e o Japão passaram a desempenhar um papel de mais destaque na ordem mundial.

b) O aumento da desigualdade social, os conflitos armados em regiões estratégicas, o crime organizado, o racismo e a xenofobia, as migrações internacionais e as pandemias.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos expliquem os avanços nas tecnologias de transporte, comunicação, entre outras, e seus benefícios, contrastando com os problemas ambientais e sociais decorrentes da expansão dos citados avanços e do consumo desenfreado.

15. a) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos identifiquem a Constituição de 1988 e seus aspectos democráticos como avanços em relação aos períodos anteriores, indicando a corrupção e as desigualdades como desafios a serem superados.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos considerem as leis e garantias trabalhistas como avanços em relação aos períodos anteriores e mencionem o desemprego, o emprego informal, as desigualdades entre homens e mulheres, o trabalho infantil e a concentração fundiária como desafios a serem superados.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos apontem a conquista de direitos de cidadania por indígenas, quilombolas e mulheres como avanços em relação aos períodos anteriores, citando a pobreza, a má distribuição de renda e a falta de acesso a serviços essenciais como desafios a serem superados.

13. Analise a imagem a seguir e responda às questões.



Manifestação pedindo a punição aos torturadores do período da ditadura civil-militar no Brasil. São Paulo (SP), 2014.

a) Explique o papel das lutas pela memória das vítimas da ditadura civil-militar no Brasil. **Respostas nas orientações ao professor.**

b) Quais eram as motivações e justificativas para a repressão praticada pelos militares durante a ditadura?

14. Com base em seus conhecimentos sobre o mundo contemporâneo, responda às questões. **Respostas nas orientações ao professor.**

a) Quais foram as principais mudanças na ordem mundial com o fim da Guerra Fria?

b) Quais são os principais desafios que surgiram com a expansão da globalização?

c) Faça uma avaliação crítica das vantagens e desvantagens dos avanços tecnológicos experimentados atualmente.

15. Faça uma reflexão a respeito dos conhecimentos que você construiu ao longo dos capítulos sobre a história do Brasil no século XX e avalie de forma crítica os **avanços** conquistados e os **desafios** a serem superados em cada um dos aspectos do Brasil contemporâneo a seguir. **Respostas nas orientações ao professor.**

a) Sistema político e democracia.

b) Relações de trabalho.

c) Desigualdade e inclusão social.

Para ir além

Capítulo 1

Fazendo História

- **As sufragistas**, de Sarah Gavron. Reino Unido: Universal, 2015 (107 min).

O filme aborda a trajetória de luta das mulheres inglesas, lideradas por Emmeline Pankhurst, pelo direito ao voto feminino.

- **Geledés**. Discriminação e preconceitos. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/discriminacao-e-preconceitos/>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Site contém vários vídeos, imagens e textos a respeito do racismo e dos preconceitos ainda presentes em nossa sociedade.

- **Centro de Memória da Amazônia – UFPA**. Travessa Rui Barbosa, 491, em Belém (PA). Contato: (91) 3201-8981.

Ao visitar esse centro de memória, você terá a oportunidade de conhecer um rico acervo com documentação histórica e observar como se dá uma parte do processo de pesquisa por meio de fontes históricas.

Capítulo 2

O início da República no Brasil

- **Essa tal proclamação da República**, de Edison Veiga. São Paulo: Panda Books, 2009.

Por meio de textos e imagens divertidas, o livro conta episódios históricos que levaram à proclamação da República no Brasil.

Capítulo 3

A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa

- **1917**, de Sam Mendes, 2019 (118 min).

A trama conta a história de dois soldados britânicos que recebem uma difícil missão durante a Primeira Guerra Mundial. O filme, baseado em fontes históricas, mostra os diferentes tipos de trincheiras e as dificuldades enfrentadas pelos combatentes.



REPRODUÇÃO/UNIVERSAL PICTURES



REPRODUÇÃO/EDITORIA PANDA BOOKS

- Para fundamentar o trabalho com visitas a museus e a centros de memória no ensino de História, leia o texto a seguir.

[...] Gostaríamos de apresentar alguns pontos fundamentais que devem ser levados em conta no planejamento de uma visita:

– Definir os objetivos da visita;

– Selecionar o museu mais apropriado para o tema a ser trabalhado; ou uma das exposições apresentadas, ou parte de uma exposição, ou ainda um conjunto de museus;

– Visitar a instituição antecipadamente até alcançar uma familiaridade com o espaço a ser trabalhado;

– Verificar as atividades educativas oferecidas pelo museu e se elas se adequam aos objetivos propostos e, neste caso, adaptá-las aos próprios interesses;

– Preparar os alunos para a visita através de exercícios de observação, estudo de conteúdos e conceitos;

– Coordenar a visita de acordo com os objetivos propostos ou participar de visita monitorada, coordenada por educadores do museu;

– Elaborar formas de dar continuidade à visita quando voltar à sala de aula;

– Avaliar o processo educativo que envolveu a atividade, a fim de aperfeiçoar o planejamento das novas visitas, em seus objetivos e escolhas.

ALMEIDA, Adriana Mortara; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 114. (Repensando o Ensino).

- Para fundamentar o trabalho com histórias em quadrinhos em sala de aula, leia o texto a seguir.

[...]

Acreditamos que o uso das HQs pode contribuir no processo de ensinar e aprender História, pois propiciam uma perspectiva interdisciplinar, proporcionam a abordagem e o debate de diferentes temas. Para a utilização das HQs, é oportuno estarmos alerta para a não banalização dessa importante fonte. É preciso ter claros os limites próprios da linguagem, não a reduzindo a mera ilustração, nem tampouco exigindo dela a transmissão objetiva e sistematizada de determinado conteúdo.

[...]

A capacidade das HQs, em aliar entretenimento e diversão, deixa de representar um obstáculo, pode estimular os estudantes e torná-los mais seduzidos em aprender História. Ao incorporar as HQs no ensino de História, é possível perceber a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo. Por meio dos quadrinhos, os alunos podem abandonar a passiva observação e se verem como construtores históricos, sujeitos que interferem e opinam no e sobre o lugar que vivem. As HQs permitem fazer múltiplas relações com diversos tempos e espaços; verificar mudanças, rupturas, permanências e continuidades ao longo do tempo; mais do que reproduzir, auxiliam na produção de conhecimentos e múltiplas interpretações.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; RODRIGUES, Fabiana Conceição de Moura Gonçalves. Histórias em quadrinhos e ensino de história: olhares e práticas. **Opsis**, Goiânia, v. 13, n. 1, 2013. p. 80-81. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/19816/15174>. Acesso em: 25 maio 2022.

Capítulo 4 O período Entreguerras

- **Cavalo de Guerra**, de Steven Spielberg. Estados Unidos: DreamWorks, 2011 (146 min).

Esse filme trata da história de lealdade entre um garoto e seu cavalo durante a Primeira Guerra Mundial. Ao longo do filme, é possível perceber as consequências da guerra e a devastação do território europeu.

Capítulo 5 A Era Vargas

- **Exposição “Tradição & Inovação – Modernistas no Brasil”**. Disponível em: <http://www.acervo.sp.gov.br/modernistasBrasil.html>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Nessa exposição virtual, você terá acesso ao acervo de obras artísticas de cunho modernista encontradas nos palácios do governo de São Paulo.

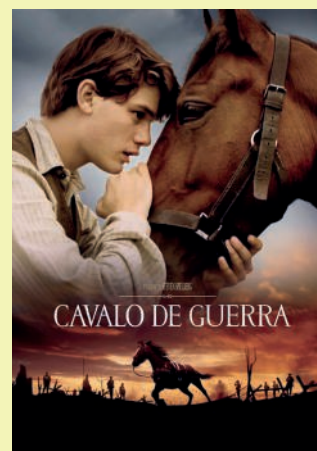
- **Exposição virtual “Saio da vida para entrar na história: Getúlio Vargas e a propaganda política”**. Disponível em: <https://expo-virtual-cpdoc.fgv.br/saio-da-vida-para-entrar-na-historia-getulio-vargas-e-propaganda-politica>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Essa exposição virtual tem como proposta contar a trajetória política de Getúlio Vargas por meio de uma seleção de documentos históricos do período em que esteve na presidência do país.

Capítulo 6 A Segunda Guerra Mundial

- **O diário de Anne Frank em quadrinhos**, adaptado por Ari Folman e David Polonsky. Rio de Janeiro: Record, 2017.

Publicado originalmente em 1947, nesse diário Anne Frank relata sua história como uma menina judia que sofreu os horrores da perseguição durante a guerra e sua constante luta pela sobrevivência. Essa edição apresenta a história da jovem em formato de quadrinhos.



REPRODUÇÃO/TOUCHSTONE PICTURES



REPRODUÇÃO/EDITORIA RECORD

Capítulo 7

O mundo durante a Guerra Fria

- **Terra Vermelha, Rio Amarelo**, de Ange Zhang. São Paulo: SM, 2005. Conheça nesse livro a história de Ange, que na década de 1960 viveu as consequências da Revolução Cultural chinesa.

Capítulo 8

As independências na África

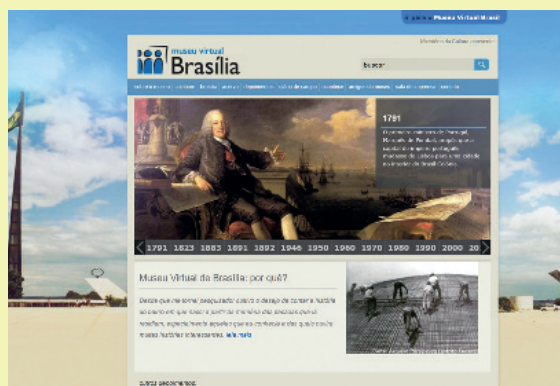
- **Exposição virtual: “Moçambique: independência e nação no AEL”**. Disponível em: <https://www.expo.ifch.unicamp.br/portal/mocambique/18>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Essa exposição tem como objetivo tratar do processo de emancipação em Moçambique e do período pós-independência nesse país, por meio de um acervo composto de imagens e documentos históricos.

Capítulo 9

O pós-guerra no Brasil

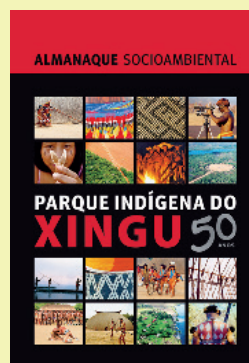
- **Museu Virtual Brasília**. Disponível em: http://www.museuvirtualbrasil.com.br/museu_brasilia/. Acesso em: 27 abr. 2022. Veja nesse *site* várias informações sobre a cidade de Brasília. O acervo reúne entrevistas com os moradores que mantiveram viva a memória da cidade.



REPRODUÇÃO/HTTP://WWW.MUSEUVIRTUALBRASIL.COM.BR/MUSEU_BRASILIA/

- **Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Conheça nesse almanaque digital detalhes sobre os povos indígenas que vivem no Parque Indígena do Xingu, analisando dados sobre seu território, cultura e modos de vida.



REPRODUÇÃO/EDITORIA INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL

365

Sugestão de atividade

Diário de leitura

Para trabalhar um dos livros indicados nesta seção ou outras obras a seu critério, sugira a elaboração de um diário de leitura com a turma. Os alunos podem confeccionar o próprio diário, juntando folhas de papel almaço. Oriente-os a anotar nele os dados principais da obra que será lida: autor, ano de publicação, título, editora, contexto histórico vi-

vido pelo autor, personagens principais, eventos abordados na obra, problematizações da narrativa e desenvolvimento da história. Por fim, eles podem anotar no diário as impressões que tiveram sobre o livro, desenvolvendo, assim, um trabalho de **leitura inferencial**. Promova um trabalho lúdico com essas leituras e incentive momentos de compartilhamento do diário entre a turma.

• O trabalho com a Literatura em sala de aula favorece abordagens lúdicas e perspectivas articuladas com o componente curricular **Língua Portuguesa**. Além disso, no campo do ensino de História é possível trabalhar os textos como fontes históricas, pois eles possibilitam acessar o imaginário e o contexto de uma época. Sobre as relações entre História e Literatura, leia o texto a seguir.

[...]

A Literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Por que se fala disto e não daquilo em um texto? O que é recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a Literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma.

Por outro lado, a Literatura é fonte de si mesma. Ela não fala de coisas ocorridas, não traz nenhuma verdade do acontecido, seus personagens não existiram, nem mesmo os fatos narrados tiveram existência real. A Literatura é testemunho de si própria, portanto o que conta para o historiador não é o tempo da narrativa, mas sim o da escrita. Ela é tomada a partir do autor e sua época, o que dá pistas sobre a escolha do tema e de seu enredo, tal como sobre o horizonte de expectativas de uma época.

[...]

PESAVENTO, Sandra J. **História e história cultural**. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2004. p. 82-83.

- Para fundamentar o trabalho com filmes e documentários em sala de aula, leia o texto a seguir.

[...]

- Fonte: um filme pode ser usado como fonte quando o professor direcionar a análise e o debate dos alunos para os problemas e as questões surgidas com base no argumento, no roteiro, nos personagens, nos valores morais e ideológicos que constituem a narrativa da obra. Neste caso, mesmo quando está articulado a um conteúdo curricular ou a um tema específico, é o filme que vai delimitar a abordagem e levar a outras questões. Este tipo de abordagem, partindo das representações do filme escolhido, também permite o exercício de aprimoramento do olhar do aluno e o desenvolvimento do seu senso crítico em relação ao consumo de bens culturais.
- Texto-gerador: o uso do filme como texto-gerador segue os mesmos princípios da abordagem anterior, com a diferença que o professor tem menos compromisso com o filme em si, sua linguagem, sua estrutura e suas representações, e mais com as questões e os temas (políticos, morais, ideológicos, existenciais, históricos etc.) que suscita. Esta abordagem pode ser particularmente útil em séries iniciais, faixas etárias menores e classes mais resistentes ao trabalho sistemático com a linguagem cinematográfica. O importante é não ficar apenas no filme como “ilustração”, mas usar criticamente a narrativa e as representações fílmicas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos.

[...]

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 28.

Capítulo 10 As ditaduras na América Latina

- **Memórias da ditadura**. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/>. Acesso em: 27 abr. 2022.
Site dedicado à memória do período da ditadura civil-militar do Brasil. Ele conta com um dos acervos virtuais mais completos sobre a época, incluindo imagens, depoimentos, documentários, linha do tempo e textos.
- **Memorial da Resistência de São Paulo**. Largo General Osório, 66, na cidade de São Paulo (SP). Contato: (11) 3335-5910.
Localizado no antigo prédio onde era o Departamento de Ordem Política e Social (Deops) durante o período da ditadura civil-militar, esse espaço pretende provocar no visitante uma reflexão sobre a questão da cidadania e dos direitos humanos no Brasil.
- **O ano em que meus pais saíram de férias**, de Cao Hamburger, 2006 (110 min).
O filme se passa durante a ditadura civil-militar brasileira, abordando, entre outras questões, a repressão exercida pelos militares e o uso do futebol como propaganda política.

Capítulo 11 O mundo contemporâneo

- **Meu nome é Parvana**, de Deborah Ellis. São Paulo: Ática, 2018.
Escrita com base em relatos de pessoas que vivem no Afeganistão, essa narrativa conta a trajetória de uma menina que enfrenta muitos desafios para conviver com sua família nesse contexto de guerra e preconceitos.



REPRODUÇÃO/EDITORIA ÁTICA

Capítulo 12 O Brasil contemporâneo

- **Carvoeirinhos**, de Roger Mello. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.
Esse livro aborda a questão do trabalho infantil de uma forma poética e com ilustrações bem interessantes. O narrador é um marimbondo, que conta um pouco da história de meninos que trabalham em carvoarias.
- **O povo brasileiro**, de Isa Grinspum Ferraz, 2000 (280 min).
Documentário baseado nas ideias do antropólogo Darcy Ribeiro. Há depoimentos de estudiosos e aborda a formação da nação brasileira, destacando o papel dos indígenas nesse processo.



Referências bibliográficas comentadas

- ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (dir.). **História da vida privada**: da Primeira Guerra a nossos dias. Tradução: Denise Bottmann e Dorothee de Bruchard. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. v. 5.

Nessa coletânea, os autores analisam como se articulam os espaços privados e públicos no século XX, enfatizando de um lado as relações mais intimistas dos indivíduos e de outro as relações coletivas. Destaque para a heterogeneidade dos grupos sociais, como imigrantes, comunistas, judeus e protestantes.

- ARNS, Dom Paulo Evaristo (org.). **Brasil**: nunca mais. Petrópolis: Vozes de Bolso, 2011.

Essa obra consiste no resumo da pesquisa “Brasil: nunca mais”, iniciada em 1979, que investigou sigilosamente os casos de tortura durante a ditadura civil-militar no Brasil. Em suas páginas, encontramos relatos de sindicalistas, políticos e camponeses que foram presos e torturados pelas forças repressivas do Estado.

- BEAUD, Michel. **História do capitalismo**: de 1500 até nossos dias. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Para explicar o significado das guerras e conquistas dos últimos séculos, o autor relaciona nesse livro os conflitos pelo mundo com a ascensão do capitalismo. Para isso, analisa a crescente hegemonia espanhola, financiada graças à pilhagem de ouro no continente americano, passando pelo colonialismo imperialista do século XIX, que explorou povos na África e Ásia, até chegar à atual hegemonia estadunidense no século XX.

- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Por meio da observação de símbolos como a bandeira, o hino nacional, os monumentos erigidos em praças públicas e as charges publicadas nas páginas dos jornais, o autor procura compreender as simbologias e os significados por trás desses elementos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a formação do imaginário brasileiro no processo de introdução do regime republicano.

- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: Fapesp, 1992.

Nessa obra, diversos profissionais de áreas como História, Arqueologia e Linguística apresentam questões relacionadas à presença dos indígenas no Brasil, especialmente os povos localizados na região amazônica. Além disso, o livro oferece um rico debate sobre a origem do homem americano.

- DINGES, John. **Os anos do Condor**: uma década de terrorismo internacional no Cone Sul. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Tendo como palco a América Latina da década de 1970, o jornalista estadunidense John Dinges discorre sobre a Operação Condor. Criada pelo ditador chileno Augusto Pinochet, essa iniciativa executou guerrilheiros, políticos e civis em nome da contenção do comunismo no continente americano.

- DUBY, Georges; PERROT, Michelle (dir.). **História das mulheres no Ocidente**: o século XX. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

Ao observar a trajetória e as mudanças na vida das mulheres que atravessaram o século XX, os autores nos convidam a conhecer histórias de realizações, possíveis graças às lutas femininas pela igualdade, e de tragédias, apresentando as experiências das mulheres nas guerras, nas revoluções e nas lutas pela resistência que se estenderam no último século.

- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14. ed. São Paulo: Edusp: FDE, 2019.

Ao enfatizar o estudo sobre as instituições fundamentais do Estado brasileiro, o autor narra a história do país desde o período colonial até aos regimes autoritários do século XX, problematizando temas como a troca da escravidão indígena pela mão de obra de africanos escravizados, a unidade territorial do Império e a transição do regime ditatorial para a democracia.

- GOMES, Angela de Castro et al. (org.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: CPDOC, 2002.

Em um livro repleto de ilustrações e fotografias, os autores apresentam as várias facetas da República brasileira, lançando uma visão inovadora sobre os processos históricos, personagens e acontecimentos que vão desde a proclamação da República em 1889 até os eventos relacionados à redemocratização.

- HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. 2. ed. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Nessa obra, o autor faz uma análise da história do século XX, acentuando o período de catástrofes entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, a crise do liberalismo, a ascensão do socialismo, as crises nos países em desenvolvimento, o fim da Guerra Fria e as perspectivas sobre o novo milênio.

- HOBBSAWM, Eric J. **Era dos impérios**: 1875-1914. 15. ed. Tradução: Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

Centrado nos acontecimentos que moldaram o século XIX, Hobsbawm lança nesse livro teorias sobre a expansão do capitalismo e a dominação europeia. Além disso, mesmo analisando fatos de um período de relativa paz, o autor integra em sua obra elementos políticos, culturais e sociais que antecedem a Primeira Guerra Mundial.

- LOWE, Norman. **História do mundo contemporâneo**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

Nessa obra, o autor aborda vários acontecimentos relevantes da história contemporânea global, discutindo, por exemplo, a ascensão do fascismo na Europa, os prováveis motivos causadores da Segunda Guerra Mundial, a expansão do comunismo pelo mundo, os conflitos no Oriente Médio, a descolonização da Ásia e da África e os desafios para o novo milênio.

- MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2008.

Um dos objetivos da autora nessa obra é desmistificar a ideia equivocada de que africanos e escravizados são sinônimos. Para isso, ela diferencia a maneira como escravizados e imigrantes vieram para o Brasil, destacando que os primeiros foram tirados de suas terras e obrigados a trabalhar. Além disso, Mattos apresenta como os escravizados e seus descendentes encontraram meios para organizar e manifestar sua cultura no território brasileiro.

- MONDAINI, Marco. **Direitos humanos**: breve história de uma grande utopia. São Paulo: Edições 70, 2020.

Nesse livro, o autor traz uma coletânea de textos que narram a história dos direitos humanos nas suas múltiplas dimensões – políticas, civis, culturais, socioeconômicas e ambientais –, possibilitando aos leitores uma reflexão crítica a

respeito das políticas públicas voltadas para a defesa das minorias e do meio ambiente, por exemplo.

- MORAES, Mário Sérgio de. **50 anos construindo a democracia**: do golpe de 64 à Comissão Nacional da Verdade. São Paulo: Instituto Vladimir Herzog, 2014.

Influenciado pela atuação política do jornalista brasileiro Vladimir Herzog durante a ditadura civil-militar, Moraes problematiza o início do século XXI no Brasil a partir dos acontecimentos de violência do passado recente. O combate à violência em prol de uma filosofia de paz e as relações sociais que devem ser construídas para isso são algumas questões levantadas pelo autor em sua obra.

- PAXTOS, Robert O. **A anatomia do fascismo**. Tradução: Patrícia Zimbres e Paula Zimbres. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

Explorando as contradições do fascismo, o autor explora as ações políticas, as bases sociais e políticas e as características comuns dessa ideologia. Além disso, a obra explora as lutas internas e as maneiras pelas quais o sistema político se adaptou às diferentes conjunturas em países como França e Grã-Bretanha, bem como na América Latina e no leste europeu. Por fim, Paxtos ainda discute a possibilidade de um novo regime fascista eclodir nos dias atuais.

- REIS, Daniel Aarão (coord.). **Modernização, ditadura e democracia**: 1964-2010. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. (História do Brasil Nação).

Nessa coletânea, buscando questionar algumas interpretações já consagradas sobre a história do Brasil, os autores analisam as profundas transformações que ocorreram no país desde a instauração do regime civil-militar, passando pelo processo democrático dos anos 1980 até o encontro das classes populares com o país e seus símbolos nos anos 2000.

- VISENTINI, Paulo G. Fagundes; PEREIRA, Ana-lúcia Danilevicz. **História do mundo contemporâneo**: da *pax* britânica do século XVIII ao choque das civilizações do século XXI. Petrópolis: Vozes, 2000.

Nessa obra, os autores descrevem a história mundial desde a independência dos Estados Unidos até os dias atuais, discutindo o advento da Revolução Industrial e o apogeu inglês sobre o sistema econômico do mundo, a globalização e incorporação dos demais povos em uma única lógica de trabalho e como o socialismo surgiu como um desafio à lógica capitalista no século XX.

HINO NACIONAL

Letra: Joaquim Osório Duque Estrada

Música: Francisco Manuel da Silva

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Se o penhor dessa igualdade
Consequimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
"Nossos bosques têm mais vida",
"Nossa vida" no teu seio "mais amores".

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta fâmula
-Paz no futuro e glória no passado.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!



Concurso de poesias
Brasil 200 anos
de independência
Lendo nossa história, escrevendo nosso futuro

TERRA DA LIBERDADE

Somos frutos dos que partiram
o mundo em diversas partes,
e chamaram de algo seu,
o que nunca os pertenceu!

Forçados a usar sua língua,
Vestir sua gramática,
Enquanto nos despiam
De nossa cultura, de nosso "EU"!

Mas nenhum de teus filhos
Fugiu à luta.
Seus peitos e braços,
Foram o escudo do Brasil!

E de um povo antes aprisionado
E feito de escravo,
Nasceu a terra da liberdade,
O lar dos bravos.

Que nossa braveza
Dure por milhares e milhares de anos,
Até que o pedregulho se torne
Uma grandiosa montanha!

E que os musgos para cobri-la façam seu melhor,
Onde, dos mares do Leste,
as vastas florestas
Se estendem, nosso sangue e suor!

No mundo és única e sem igual,
Protegida e amada,
Nossa terra natal.
E então, no escuro houve luz
A mais brilhosa que em mais de mil;
E assim, nascia a liberdade,
No horizonte do Brasil!

Alana Terra Scherer

Vencedora Região Centro-Oeste
Escola Municipal Professora Maria Eulália Vieira - Três Lagoas/MS



Este livro didático é um **bem reutilizável** da escola e deve ser **devolvido em bom estado** ao final do ano para uso de outra pessoa no **próximo** período letivo.

ISBN: 978-65-5763-246-2



9 786557 632482



0034P24040009MP