

ARARIBÁ conecta

HISTÓRIA

MANUAL DO PROFESSOR

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

Editora responsável:
Marisa Clara Aguiar Pinelli

Composição curricular:
HISTÓRIA

9º ano

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção:
0024 P24 01 00 208 040

 MODERNA





ARARIBÁ conecta

HISTÓRIA

MANUAL DO PROFESSOR

9^o
ano

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável: Maria Clara Antonelli

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.

Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022



MODERNA

Elaboração dos originais:

Renata Isabel C. Consigliere

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora de livros didáticos.

Joana Acuio

Bacharela e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em História, na área de concentração História Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Editora de livros didáticos.

Patricia T. Raffaini

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Ciências, na área de concentração História Social, e doutora em Ciências no programa História Social, pela Universidade de São Paulo (USP).
Pesquisadora.

Maria Raquel Apolinário

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas estaduais e municipais durante 12 anos. Coordenadora de projetos editoriais.
Editora.

Maria Lidia Vicentin Aguilar

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas públicas e particulares de São Paulo. Coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Maria Clara Antonelli

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora.

Leandro Salman Torelli

Mestre em História Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Professor convidado em instituição particular do Ensino Superior.

Taís Campelo

Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Foi professora em instituição particular de Ensino Superior.

Coordenação geral da produção: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição: Kelen L. Giordano Amaro

Edição de texto: Renata Isabel Chinelatto Consigliere, Joana Acuio, Carol Gama, Ana Lucena

Assistência editorial: Elizangela Marques, Lucas Neiva

Gerência de design e produção gráfica: Patricia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Aurélio Camilo, Vinicius Rognissol Felipe

Capa: Tatiane Porusselli e Daniela Cunha

Ilustração da capa: Erika Lourenço

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Felipe Frade

Editoração eletrônica: Estudo Gráfico Design

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Ana Marson, Arali Lobo Gomes, Cecília Kinker, Cesar G. Sacramento, Janaina Mello, Lilian Xavier, Patricia Cordeiro, Roberta Otoni, Sirlene Prignolato

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Lourdes Guimarães, Daniela Chahin Barauna, Odete Ernestina Pereira, Vanessa Trindade

Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

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

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Araribá conecta história : 9º ano : manual do professor / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editora responsável Maria Clara Antonelli. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13864-6

1. História (Ensino fundamental) I. Antonelli, Maria Clara.

22-113544

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

A capa, ilustrada por Erika Lourenço, de Curitiba-PR, mostra três jovens com cartazes de diferentes campanhas – contra a violência doméstica, pela solidariedade e cooperação mútua, em combate ao racismo – e com a bandeira branca que simboliza a paz, ilustrando algumas das diretrizes da coleção: a educação em Direitos Humanos, a formação para a cidadania e a valorização e defesa da paz.

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

SUMÁRIO

CONHEÇA O MANUAL DO PROFESSOR	IV
ORIENTAÇÕES GERAIS	V
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS	V
▪ O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes.....	V
▪ Ser adolescente nos dias de hoje.....	VI
A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES	VII
▪ A compreensão leitora e o ensino de História.....	VII
▪ Pensamento computacional.....	VII
▪ Mudanças na era da informação: educação e tecnologia.....	VIII
Informação x conhecimento.....	VIII
O ensino de História e o universo digital.....	IX
▪ Como o historiador produz o conhecimento histórico.....	X
▪ A importância da pesquisa.....	XII
As práticas de pesquisa.....	XII
▪ Temas Contemporâneos Transversais.....	XIV
▪ Formação para a solidariedade e para a paz.....	XVI
▪ Multiplicidade cultural.....	XVI
▪ História e meio ambiente.....	XVII
▪ Educação inclusiva.....	XVII
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	XVIII
▪ O componente curricular História na BNCC.....	XIX
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO	XX
▪ Uma História integrada e cronológica.....	XX
▪ A Coleção e os fundamentos pedagógicos da BNCC.....	XXI
▪ O foco nas competências.....	XXII
▪ As habilidades de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental.....	XXV
A ESTRUTURA DA OBRA	XXXII
▪ A relação entre conhecimentos anteriores e posteriores.....	XXXIII
▪ Correspondência entre o conteúdo dos volumes e a BNCC.....	XXXV
▪ Unidades, Capítulos, seções e boxes da Coleção.....	LII
▪ O trabalho interdisciplinar na Coleção.....	LVIII
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO	LX
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS	LXII
ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS	1

CONHEÇA O MANUAL DO PROFESSOR

Este Manual do Professor está organizado nas seguintes partes:

- **Orientações gerais** – apresenta a visão geral da proposta desenvolvida na Coleção, seus fundamentos teórico-metodológicos, a estrutura do Livro do Estudante (com a descrição das seções e dos boxes nele presentes) e quadros com a correspondência entre os conteúdos das Unidades e Capítulos e os objetos de conhecimento e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- **Orientações específicas** – reproduz as páginas do Livro do Estudante, acompanhadas de orientações ao professor, sugestões didáticas e indicações das correspondências dos conteúdos com a BNCC.

Nas duas páginas de abertura de cada Unidade, encontram-se:

- a apresentação das Unidades Temáticas da BNCC que correspondem aos conteúdos trabalhados ao longo dos Capítulos que compõem a Unidade;
- a descrição das competências e dos objetos de conhecimento da BNCC trabalhados na Unidade;
- orientações a respeito dos conteúdos e das principais reflexões presentes na Unidade.

Apresentação

A primeira Unidade desta volume, "A História e os seres humanos: tempo e espaço", relaciona-se à segunda Unidade Temática da BNCC do eixo História: tempo, espaço e formas de registro.

Em consonância com a Competência Geral de Educação Básica e a BNCC da disciplina, a Unidade temida nos estudantes e estimulada a focalizar os eixos de diferentes manifestações artísticas e culturais.

Em consonância com as Competências Específicas da Componente Curricular História, o trabalho proposto nesta Unidade tem tanto propósito de desenvolver habilidades, quanto de produzir e reconhecer os processos de produção e transmissão da memória social, política, econômica e cultural ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, compreender e atuar no mundo contemporâneo (1). Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo acontecimento histórico, e reconhecer as condições culturais, ideológicas, políticas, econômicas, tecnológicas, demográficas, religiosas, sociais e ambientais de produção e transmissão da memória social, política, econômica e cultural em diferentes espaços para analisar, compreender e atuar no mundo contemporâneo (2). Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo acontecimento histórico, e reconhecer as condições culturais, ideológicas, políticas, econômicas, tecnológicas, demográficas, religiosas, sociais e ambientais de produção e transmissão da memória social, política, econômica e cultural em diferentes espaços para analisar, compreender e atuar no mundo contemporâneo (3).

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- A questão do tempo, cronologia e documento sobre o sentido das cronologias.
- Formas de registro da história e da produção de conhecimento histórico.
- A origem da humanidade, sua diversificação e os processos de sedimentação.

Na página que corresponde à abertura de Capítulo, encontram-se:

- orientações sobre práticas pedagógicas específicas relacionadas à abordagem dos conteúdos do Capítulo;
- a transcrição das habilidades da BNCC nele trabalhadas.

Sobre o Capítulo

A forma histórica não é o elemento básico do trabalho do todo historiador, do qual se desprende o conhecimento de sua produção. Assim, este Capítulo procura destacar para os estudantes a importância de identificar, classificar, compreender e atuar com rigor e precisão as fontes históricas. Em seu trabalho, o historiador se dedica a buscar fontes históricas a fim de desmistificar, interpretar, contextualizar, pesquisar, descobrir suas intenções e o contexto em que foram produzidas.

Tudo o que registra as ações humanas (individuais ou coletivas) são consideradas fontes históricas. Contudo, essas fontes não falam por si mesmas, é preciso que formulemos as perguntas adequadas para que possamos extrair das informações sobre os conflitos e os interesses que ligaram à sua produção.

Habilidades trabalhadas no tempo deste Capítulo

Emprego Identificar diferentes formas de compreensão do modo de tempo e de produção dos processos históricos (intencionalidade e expressão).

Formação Identificar e avaliar a produção de fontes históricas e analisar e significar das fontes que empregaram diferentes modos de registro em sociedades e épocas distintas.

Observação Os conteúdos desta página possibilitam um trabalho inicial com aspectos da habilidade (EF02HC).

Texto complementar

O texto a seguir trata do estudo da História.

A história busca compreender as diversas maneiras como humanos e sociedades viviram e pensaram suas vidas e a sua interação com o mundo ao longo do tempo. Ela permite que se questionem os valores morais como um constante processo de transformação em processo que sempre foram muito diferenciada e que a produção de fontes e registros históricos. (2) Por isso, a história sempre se apresenta pela diversidade, construída para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que pretendemos ao viver.

FONTE: SILVA, Gabriela. História e prática de ensino de História. São Paulo: Papirus, 2010. p. 61.

Ao longo dos Capítulos, encontram-se:

- sugestões para o trabalho com os conteúdos específicos de cada página;
- respostas para todas as atividades propostas nas seções e nos boxes;
- sugestões de atividades complementares (a serem propostas ao estudante a critério do professor);
- indicações que podem ser usadas para o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais;
- orientações sobre alguns possíveis trabalhos com práticas de pesquisa;
- textos complementares para auxiliar a abordagem dos conteúdos em sala de aula;
- indicações de filmes, livros, *podcasts* e *sites* para aprofundar ou complementar o tema em estudo;
- sugestão de questões para que os estudantes possam avaliar o que aprenderam com os conteúdos propostos nos Capítulos de cada Unidade.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

[...] o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável. O conhecimento do conhecimento [...] deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018. E-book.

► O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes

Qual é, no cenário atual, o papel da escola e de seus professores, principalmente daqueles que se dedicam ao ensino de História?

As aceleradas mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas têm proposto novos desafios para todos os que se dedicam à formação de crianças e adolescentes. A revolução representada pelas novas tecnologias de informação e comunicação acarretou alterações profundas no sistema produtivo e nas relações de trabalho em escala global. Ampliaram-se a produção, a circulação e o consumo de bens, serviços e informações de todos os tipos e intensificaram-se os fluxos migratórios. Ao mesmo tempo, verificam-se transformações na organização familiar e nas relações pessoais, na formação de identidades e no sistema de valores, na percepção do tempo e do espaço. As alterações culturais e no comportamento são visíveis, especialmente entre a população mais jovem, mudança que adiciona novos matizes ao chamado “conflito de gerações”.

Acreditamos que a instituição escolar enfrenta, hoje, um grande desafio: ela precisa estabelecer diálogos e vínculos com crianças e adolescentes que apresentam significativa diversidade social, étnica e religiosa, fruto das intensas migrações e do crescimento dos grandes centros urbanos, que marcaram as últimas décadas. O acolhimento desses estudantes e a comunicação com eles pressupõem uma escola aberta e preparada ao diálogo, que seja, portanto, plural e inclusiva.

Outro desafio reside nos avanços tecnológicos, que podem dar a falsa impressão de que a escola ficou obsoleta, que já não se apresenta como local privilegiado de acesso ao saber, uma vez que uma quantidade infinita de informações está ao alcance de qualquer pessoa conectada à *web*. No entanto, é importante lembrar a diferença entre informação e conhecimento, e o papel fundamental da escola e dos professores na formação dos estudantes para a utilização eficiente, criteriosa e responsável das novas mídias. O uso de recursos digitais ficou evidente no período de isolamento social necessário em razão da pandemia de covid-19, iniciada em 2020. Estudantes e professores, rapidamente, tiveram de se adequar ao uso de diversas ferramentas para que as aulas *on-line* acontecessem. Inúmeros desafios foram transpostos, não sem consequências para todos os envolvidos com educação. Cada vez mais, percebemos que o uso de dispositivos digitais pode ser um aliado no processo educativo, desde que utilizado de forma crítica e ativa.

Um terceiro desafio relaciona-se à formação para o mundo do trabalho. As transformações tecnológicas têm alterado as relações de trabalho em todos os setores da economia. A velocidade dessas mudanças exige dos trabalhadores a capacidade de adaptação constante às inovações, seja no campo das técnicas produtivas, seja no campo dos processos criativos e da organização do trabalho. Competências específicas e habilidades como trabalhar em equipe, tomar decisões e a curiosidade de conhecer continuamente têm sido muito valorizadas, revelando por que a máxima “aprender a aprender” pode fazer muita diferença na formação de crianças e adolescentes.

O aprendizado de ferramentas metodológicas e de procedimentos específicos dos diferentes componentes curriculares pode garantir a autonomia dos estudantes em sua vida escolar, pessoal e profissional. A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, preocupa-se com esse tema, ao abordar, por exemplo, a importância da **competência**, definida no documento como:



[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 8. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Assim é que o espaço coletivo da escola continua sendo fundamental na formação das crianças e dos adolescentes. É no cotidiano escolar que os estudantes podem ter acesso a um conjunto de ferramentas, informações e conhecimentos formalizados, fundamentados e compartilhados pela sociedade, que constituem condição indispensável para sua inserção no mundo contemporâneo e para a prática da cidadania. O trabalho realizado pela escola e pelos professores deve ter como pressuposto o respeito às diferenças étnicas e culturais, o recurso ao diálogo para a resolução de conflitos, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, do sentido de justiça, entre muitos outros.

► Ser adolescente nos dias de hoje

Os Anos Finais do Ensino Fundamental coincidem com o período em que os estudantes entram na puberdade e se tornam adolescentes. Muitas são as transformações vividas nessa fase: biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse processo, os jovens constroem seus valores com base nas experiências familiares e também nas relações com seus pares. Na sociedade atual, com o predomínio das tecnologias digitais de informação e comunicação, padrões de comportamento e visões de mundo ditados por esses meios são rapidamente incorporados por essa faixa etária. No processo de ensino e aprendizagem, é importante levar isso em conta, porque os jovens têm grande afinidade com o uso dessas tecnologias, e essa habilidade pode ser bem aproveitada para a construção do conhecimento histórico.

É também nesse período da vida que se ampliam as possibilidades intelectuais, levando à capacidade de raciocínios mais abstratos, à aquisição de maior autonomia e à consolidação de valores éticos e morais. Por sua vez, o componente curricular História possibilita o desenvolvimento de habilidades que trabalham a crítica, a reflexão e a ética, a serem utilizadas em diversos contextos, propiciando aos estudantes a apropriação de conhecimentos, atitudes e valores. Essas habilidades podem promover, ainda, práticas e vivências de empatia e cooperação, bem como favorecem a aproximação dos estudantes em relação ao corpo docente e à comunidade escolar.

Contudo, na atualidade, é mais adequado falarmos de “adolescências”, no plural. As experiências dos jovens no meio rural, em uma pequena cidade ou em uma grande metrópole, por exemplo, são muito diferentes umas das outras. Em um mundo tão diversificado, é necessário compreender e respeitar os sistemas de valores e de sociabilidade presentes em diferentes grupos.

A busca pela equidade mostra a necessidade de construir currículos e planejamentos que estejam em consonância com as inúmeras realidades existentes de norte a sul do país.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 15-16. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Além disso, é essencial, no processo de ensino e aprendizagem, que o professor leve em consideração as visões de mundo e os conhecimentos prévios dos estudantes, algo também ressaltado no texto da BNCC. Atuando como mediadores, os professores devem possibilitar que os jovens se tornem protagonistas do seu próprio processo de educação, vista de uma maneira integral.

A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Para a perspectiva sócio-histórica, a história de cada indivíduo é, também, uma parte da história da humanidade que foi internalizada pelo sujeito por meio de sua atividade no mundo, atividade esta que, dialeticamente, também permite ao sujeito criar e transformar a realidade na qual atua a partir da relação com outros sujeitos.

SOARES, Júlio Ribeiro; ARAÚJO, Dalcimeire Soares de; PINTO, Rafaela Dalila da Costa. Aprendizagem escolar: desafios do professor na atividade docente. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 51, p. 74, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51407>. Acesso em: 10 jun. 2022.

► A compreensão leitora e o ensino de História

O desenvolvimento da compreensão leitora é um dos eixos norteadores desta Coleção. Entendemos a compreensão leitora como a capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações novas, tanto na escola quanto na vida cotidiana. Uma compreensão leitora integralmente desenvolvida possibilita uma participação plena na vida cotidiana, política e social. Desse modo, entendemos que esta Coleção procura, de diversas formas, incentivar a leitura e a atitude investigativa dos estudantes.

Além disso, entendemos a leitura como um processo interativo, que supõe um intenso esforço intelectual, em que são mobilizados conhecimentos prévios (referências provenientes das experiências de vida, de outras leituras, de um repertório de informações e conhecimentos adquiridos na escola e em outros lugares), a formulação e a verificação de hipóteses, a elaboração de inferências, o estabelecimento de relações entre as diferentes informações oferecidas pelo texto e entre estas e os conteúdos já conhecidos. Dito em outras palavras, compreender um texto é diferente de decodificar o código escrito. Considerando essas questões, procuramos disponibilizar de forma transversal ao longo dos textos e das atividades da Coleção diferentes estratégias pedagógicas que incentivam as práticas da leitura, da pesquisa, da argumentação, da inferência e da identificação de falácias.

A leitura e a compreensão de textos de diferentes componentes curriculares requerem um aprendizado específico, mediado pela atuação dos professores, de acordo com as características próprias de sua área e dos objetivos que desejam desenvolver com os estudantes. Trata-se de uma tarefa que, em nossa opinião, deve ser vista como objeto de aprendizagem tanto quanto os conteúdos propriamente ditos.

No campo do ensino e da aprendizagem de História, existem algumas dificuldades adicionais, pois trabalhamos com uma variedade muito grande de linguagens, tipos e gêneros textuais, produzidos em diferentes tempos e lugares. Para cada um deles é necessário encaminhar estratégias próprias de leitura. Procuramos organizar essas atividades em nível crescente de complexidade, desde as que exercitam a habilidade de identificar, ordenar e relacionar os dados fornecidos pelo próprio texto até as que vão além dele, visando estimular a capacidade de inferir, elaborar hipóteses, diferenciar, avaliar, opinar e criar.

Outro cuidado importante na leitura de textos na área de História é situar o contexto de sua produção, a autoria, a intencionalidade, a esfera de circulação e seus suportes materiais. Por isso, os textos apresentados para a leitura dos estudantes são precedidos por algumas dessas informações (ou, se necessário, por todas elas). Além disso, em diversos momentos, principalmente nas atividades, esta Coleção privilegia a análise de textos, com o objetivo de desenvolver entre os estudantes a capacidade de identificar fragilidades argumentativas (como generalizações, incoerências e uso de informações não confiáveis).

Sugerimos ao professor utilizar práticas variadas de leitura, definidas de acordo com a complexidade dos temas e dos textos propostos para estudo, conforme as dificuldades da turma e o tempo disponível, como: leitura silenciosa em sala de aula, realizada individualmente; leitura compartilhada, com a mediação do professor; leitura a ser feita como “lição de casa”.

► Pensamento computacional

Esta Coleção também procura incentivar e promover situações de aprendizagem em que as noções de pensamento computacional (ligadas principalmente à identificação de padrões) são desenvolvidas. Entendemos que o conceito de pensamento computacional se refere ao processo de formulação de um raciocínio que possa projetar a resolução de um problema. Assim, nesse contexto, o objetivo é decompor uma questão inicial em etapas, utilizando procedimentos e conhecimentos para encontrar soluções e elaborar conclusões.

Desse modo, o pensamento computacional apresenta três estágios: abstração (formulação do problema); automação (solução); e análise (execução da solução e avaliação). É possível identificar características



do pensamento computacional em algumas atividades presentes nesta Coleção, como organização lógica, análise dos dados, identificação, avaliação e elaboração de argumentos e soluções possíveis para um problema levantado.

O pensamento computacional também começou a influenciar disciplinas e profissões além da ciência e da engenharia. Por exemplo, as áreas de estudo incluem Medicina algorítmica, Economia computacional, finanças computacionais, Direito computacional, Ciências Sociais computacionais, Arqueologia digital, Artes digitais, Humanidades digitais e jornalismo digital. [...]

[...] entre as principais funções do pensamento computacional está a formação de pessoas capazes de, não apenas identificar as informações, mas principalmente produzir artefatos a partir da compreensão de conceitos [...].

WING, Jeannette. Computational Thinking Benefits Society. *Social Issues in Computing*, Toronto, 10 jan. 2014. Disponível em: <http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>. Acesso em: 17 maio 2022. (Tradução nossa).

► Mudanças na era da informação: educação e tecnologia

Na atualidade, vivemos uma verdadeira revolução no campo das comunicações e do processamento e armazenamento de informações em decorrência, principalmente, da popularização do acesso à internet e do uso de computadores pessoais, *tablets* e telefones celulares.

Grande parte das crianças e dos adolescentes de hoje cresceu imersa nessa nova “cultura digital”. Seu uso em sala de aula, quando bem direcionado e bem planejado, pode render bons frutos. Depois do uso maciço de dispositivos digitais durante o período de isolamento social em razão da pandemia de covid-19, percebemos que a utilização da tecnologia é indispensável ao aprendizado; contudo, esse uso deve vir acompanhado de uma compreensão consciente dos mecanismos inerentes a ela.

As escolas vêm procurando utilizar recursos e elementos da cultura digital em seu cotidiano, com diferentes graus de intensidade e de sucesso. No entanto, não basta equipar prédios escolares com dispositivos de tecnologia avançada – é preciso saber o que fazer com esses recursos e como colocá-los a serviço da formação dos estudantes. Um dos novos papéis que devem ser assumidos pela escola e pelos educadores é o de orientar os estudantes não só a utilizar as ferramentas digitais, mas também a fazer uso crítico, seguro, autônomo e criativo das novas tecnologias.

A difusão dos meios eletrônicos de comunicação tem provocado mudanças significativas nas maneiras de ler e de apreender informações. Ao navegar pela internet, é possível acessar, simultaneamente, uma enorme variedade de conteúdos, veiculados em diferentes linguagens. O usuário (ou “navegador”) precisa de ferramentas e de conhecimentos prévios para definir seu percurso de pesquisa, feito por meio dos recursos de hipertexto e de hiperídia. Esses recursos possibilitam ao usuário acessar conteúdos diversos, interagir com eles e com outros que estão associados e, também, modificá-los. Desse modo, nos meios digitais, os papéis de receptor e produtor de conteúdos podem, em algumas circunstâncias, ser exercidos simultaneamente pela mesma pessoa. A necessidade de saber lidar com essa variedade de conteúdos e linguagens presentes nos meios digitais é, também, uma preocupação constante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...].

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 14. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Informação × conhecimento

É importante destacar que não estamos propondo aqui a adesão a um novo ritmo de ensino, por vezes vertiginoso, que mistura elementos como fragmentação, velocidade, interatividade e múltiplas linguagens. A velocidade do pensamento de cada indivíduo é variável. Além disso, salienta-se a diferença entre **informação** e **conhecimento** – a educação escolar transita neste último campo, em que são necessários a reflexão, o tempo de amadurecimento, o compartilhamento de ideias, a orientação e a experimentação.

A internet possibilita ao professor, assim como aos estudantes, o acesso a conhecimentos e informações das mais variadas, algumas aprofundadas e interessantes, e outras superficiais, descartáveis (ou mesmo não confiáveis). Em nenhum momento, o uso intenso das novas tecnologias dispensa o domínio das habilidades de leitura e de escrita, nem substitui a instituição escolar ou prescinde do convívio entre professores e estudantes. Assim, é importante que os docentes possam desenvolver com os estudantes estratégias pedagógicas que fortaleçam a análise e a crítica, possibilitando, por exemplo, a identificação de falácias, de carência de dados ou de incoerências nos materiais pesquisados na internet.

O escritor e professor de semiótica Umberto Eco sugere um exercício interessante:

Considero que existe um modo muito mais eficaz de desfrutar pedagogicamente dos defeitos da internet. Dar como exercício em sala de aula, pesquisa em casa ou trabalho universitário o seguinte tema: “Sobre o assunto X, encontrar na internet uma série de textos improcedentes e explicar por que não são confiáveis”. Eis uma pesquisa que exige capacidade crítica e habilidade no confronto das diversas fontes – e que exercitaria os estudantes na arte da discriminação.

ECO, Umberto. Como copiar da internet. In: ECO, Umberto. *Pape Satan Aleppo: crônicas de uma sociedade líquida*. Rio de Janeiro: Record, 2017. p. 84.

O ensino de História e o universo digital

O universo digital possibilita o acesso a um imenso acervo de informações, como verbetes em enciclopédias digitais, documentos originais em bibliotecas e arquivos, reportagens disponibilizadas em portais de notícias, bem como vídeos, palestras e aulas sobre diversos temas. Além disso, a internet pode proporcionar até mesmo visitas virtuais a museus e monumentos históricos. Como é possível trabalhar em sala de aula com esse contingente de dados? Como construir com os estudantes a habilidade de selecionar conteúdos e verificar se estes são ou não confiáveis?

Um primeiro passo é compreender que, enquanto fenômenos relativamente novos, a internet e o uso de dispositivos digitais transformaram a relação entre seres humanos nas últimas décadas, de tal forma que podemos, hoje, falar que vivemos nos vinte últimos anos um “*digital turn*” (algo como “virada digital”). Para jovens e crianças que nasceram em um mundo conectado pela rede mundial, pode ser difícil pensar em um tempo em que a comunicação era feita por cartas, por telefones fixos, em que não existiam mecanismos de busca digital nem plataformas de compartilhamento de músicas e vídeos. Um tempo em que não se podia levar no bolso um dispositivo portátil conectado em tempo integral à rede mundial de computadores. Justamente considerando que há gerações de jovens e crianças que já nasceram em um mundo digital é que se faz importante desnaturalizar esse ambiente, começando por refletir sobre os termos digital e/ou virtual.

Enquanto o termo “digital” se refere aos dígitos, algarismos ou à tecnologia que, para processar informações, utiliza o código binário, a denominação “virtual” remete ao que se assemelha ao real, mas que é construído, que não existe fisicamente, como no caso das modelagens em 3D ou dos vídeos de realidade virtual.

Nos dois casos, devemos sempre lembrar aos estudantes que tudo o que existe no universo digital existe de fato, ou seja, está registrado em enormes computadores, foi criado por pessoas e é mantido por instituições e empresas, geridas por lógicas complexas envolvendo questões econômicas, culturais e políticas.

Relações humanas transformadas pelo uso de dispositivos digitais

Os termos que utilizamos quando nos referimos ao universo digital podem justamente encobrir ou revelar aspectos importantes sobre esse ambiente. As metáforas utilizadas para se referir a esse universo, vindas sobretudo da natureza, são muitas vezes etéreas ou líquidas. Salvamos nossos arquivos em “nuvens”, que, na verdade, são redes de servidores interconectados que possibilitam que dados sejam armazenados e compartilhados. O termo nuvem pode dar a impressão de que tudo paira, não está de fato em um lugar físico, mas de fato está, e é custodiado por empresas que são remuneradas para fazer essa guarda. Outro termo muito usado é dizer que “navegamos” na internet, em um “mar” de informações. Se, por um lado, essas metáforas líquidas nos ajudam a lidar com uma imensidão e até com um excesso de informações, por outro nos dão a impressão de que todo esse ambiente é maleável, sem muita definição, um tanto quanto aleatório. No entanto, sabemos que o uso de algoritmos pelas plataformas de compartilhamento de conteúdo ou pelos sistemas de busca, por exemplo, acaba por determinar os resultados que são apresentados, sendo tudo menos aleatório.



Outra característica importante que devemos levar em consideração no trabalho com os estudantes é a mudança nas relações de tempo e espaço que o uso dos dispositivos digitais acarreta. Durante o período de isolamento social, especialmente em 2020, causado pela pandemia de covid-19, milhões de estudantes puderam estar em contato entre si e com seus professores por meio das ferramentas de videoconferências, participando das aulas de forma remota. Em certa medida, o professor “entrava” nas casas das estudantes e estes também “entram” na casa dos professores. As distâncias espaciais se transformaram, e nem sempre podemos dizer que ficamos mais próximos devido à tecnologia: muitos relatos dos professores naquele período de isolamento social era de que os estudantes estavam ainda mais distantes, e que sua participação nas aulas havia se tornado mais rara e difícil.

Considerando-se ainda o uso dos dispositivos digitais, é possível dizer que esse fenômeno alterou (e vem alterando) as relações dos indivíduos com o tempo, em um processo que parece ter se potencializado nos últimos anos. São inúmeros os autores que alertam para o risco de estarmos vivendo em uma sociedade mergulhada no presenteísmo. Para Paula Sibilia, isso traz o risco de uma fragmentação da memória subjetiva:

Todas essas mutações estariam se realizando nas formas de percebermos o tempo passado. E a sensação de vivermos em um presente inflado, congelado, onipresente e constantemente presentificado promove a vivência do instante e conspira contra as tentativas de dar sentido à duração.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016. p. 158.

Em uma sociedade transformada pelo uso de dispositivos digitais, onde se vive uma sucessão de breves instantes que logo serão esquecidos, o professor de História tem um papel ainda mais indispensável, contribuindo para que os estudantes possam compreender as especificidades de cada momento histórico e suas relações com o presente, trabalhando com uma dimensão temporal mais expandida e nutrindo as possibilidades de se pensar o futuro.

Desafios

A experiência docente tem demonstrado que um dos maiores desafios para o uso positivo da internet reside na grande quantidade de informações disponíveis e na dificuldade em selecionar os conteúdos. O papel do professor é, nesse aspecto, fundamental: em primeiro lugar, porque é ele que tem formação e experiência para indicar conteúdos e fontes seguras para a consulta dos estudantes. Em segundo lugar, é o professor que tem a tarefa de orientar os estudantes na análise e nos registros dos documentos examinados.

Também é importante lembrar aos estudantes que todos os conteúdos encontrados na internet foram produzidos por pessoas que fizeram sua própria seleção de assuntos e abordagens, apesar de muitos sites não identificarem essa autoria de forma explícita. Portanto, como qualquer outro conteúdo, escrito ou não escrito, os materiais pesquisados e encontrados na internet também não são objetos isentos e imparciais. Por isso, é fundamental que os estudantes aprendam e se habituem a citar corretamente as fontes utilizadas, e construam seu conhecimento de forma crítica.

A Coleção pretende preparar os estudantes para fazerem uso de ferramentas variadas que os tornem capazes de lidar de forma criativa, construtiva e crítica com as tecnologias digitais. Além disso, com base nos conteúdos e atividades propostos, a obra busca colaborar com o desenvolvimento de uma atitude analítica e reflexiva com relação ao que é veiculado nas mídias.

Desse modo, é importante compreender como:

[...] a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos etc.; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação, ou de massa).

SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de História*. São Paulo: Ed. FGV, 2019. E-book.

► Como o historiador produz o conhecimento histórico

O conhecimento das ações humanas no decorrer do tempo se dá por meio da seleção, da análise e da interpretação de vestígios deixados pelas diferentes sociedades. Todos os vestígios que nos informam algo sobre as ações humanas ao longo do tempo tornam-se documentos e fontes de investigação para os

estudos históricos: documentos oficiais, livros, depoimentos orais, fotografias, desenhos, filmes, objetos, roupas, registros sonoros e inúmeras outras evidências da vida de um povo e de uma época.



[...] O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda a operação com documentos, portanto, é de natureza retórica. Não há por que o documento material deva escapar destas trilhas, que caracterizam qualquer pesquisa histórica.

MENEZES, Ulpiano B. de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Estudos Históricos*, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 89-103, jul. 1998, p. 95. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2067/1206>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Como nos alerta Ulpiano Bezerra de Menezes, as fontes históricas não falam por si mesmas. Elas só falam quando são interrogadas. Tal concepção, desenvolvida pela primeira geração da Escola dos Annales, na França, é uma crítica à passividade perante as fontes. Interrogar as fontes históricas significa decompô-las, avaliar a sua credibilidade e competência, identificar suas possíveis intenções e compará-las a outros testemunhos. Realizar esse trabalho pressupõe desmistificar as fontes, reconhecendo que elas não são registros inocentes e imparciais do real, mas construções que expressam uma intencionalidade e uma estrutura de poder determinada.

A análise das fontes históricas, prevista pela BNCC, constitui a essência do trabalho do historiador e é um eixo importante da proposta desta Coleção. Desenvolvemos o programa de análise de fontes em diferentes momentos, como ao longo do texto principal (por meio da reprodução de imagens, como fotografias, pinturas, gravuras etc.), na seção “Atividades” e, especialmente, na seção “Documento”.

A utilização de fontes iconográficas e escritas ao longo dos volumes desta Coleção está ancorada no método de construção do conhecimento histórico, possibilitando aos estudantes: a formulação de hipóteses embasadas em conhecimento válido, verificado e confiável; a construção de argumentação e contra-argumentação face a pontos de vista distintos e divergentes; a análise de elementos da realidade por meio do pensamento conceitual; a construção de narrativas metodologicamente plausíveis e eticamente fundamentadas que considerem a pluralidade de versões historiográficas existentes.

Pretendemos, também, promover a identificação e a análise crítica de situações de voluntarismo, que consiste em aplicar a documentos e contextos uma teoria *a priori*, utilizando a narrativa histórica apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, oriundas de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos, acríticos ou pseudocientíficos. Outro objetivo do trabalho com as fontes documentais nesta Coleção é oferecer estratégias para a identificação e a análise crítica de situações de anacronismo, ou seja, a atitude de atribuir aos agentes históricos do passado ideias ou pensamentos formulados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas.

Outra possibilidade de trabalho com a análise de fontes históricas nesta Coleção envolve as imagens que representam artefatos da cultura material, reproduzidas ao longo de diversos Capítulos.

O professor pode utilizar as reproduções fotográficas de objetos como ponto de partida para trabalhar alguns aspectos ligados à cultura material, como a matéria-prima e as técnicas que envolveram sua produção. Essas imagens podem servir para iniciar um projeto em que os estudantes, juntamente com os professores, possam reunir objetos que dizem respeito a determinado contexto histórico, e carregam inúmeras informações sobre como era a vida naquele período.

Suponhamos [...] que o nosso historiador está olhando neste momento para o Antigo Egito. Ele tem diante de si as pirâmides – que até hoje estão presentes no cenário planetário e que dão testemunho daquela magnífica civilização. De igual maneira, ele tem diante de si os textos escritos nas paredes das pirâmides, ou então em papiros antigos, mas que já podem ter tido os seus conteúdos transferidos para coletâneas modernas de fontes impressas ou digitalizadas, e até mesmo terem sido traduzidos para diversas línguas. Diante desta paisagem trazida pela “janela das fontes”, este historiador escreve a sua obra historiográfica sobre o Antigo Egito – não apenas descrevendo os aspectos objetivos da civilização egípcia no período de alguma dinastia faraônica, e não somente enunciando os fatos mais conhecidos, mas também os interpretando, problematizando-os, formulando hipóteses, introduzindo comparações com outras antigas civilizações, propondo explicações para que possamos compreender por que as coisas aconteceram de uma maneira e não de outra. Oferecer ao seu leitor não apenas estes vislumbres do passado, mas também uma interpretação sobre o mesmo conforme um olhar de nosso tempo e de uma ciência historiográfica, é a função dos historiadores.

BARROS, José D’ Assunção. Fontes históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. *Cadernos do Tempo Presente*, São Cristóvão (SE), v. 11, n. 2, jul./dez. 2020.



► A importância da pesquisa

O professor deve explicitar, em sala de aula, que o historiador produz seu conhecimento com base em indagações que o momento atual possibilita, e o faz sempre em diálogo com a produção historiográfica que o precedeu e a atual. É importante indicar aos estudantes os passos que o historiador percorre na construção do conhecimento histórico, destacando que esses passos também possibilitam que eles se apropriem de procedimentos e de metodologia para efetuar suas próprias pesquisas em meios diversos, como em textos historiográficos e em conteúdos impressos ou digitais. Assim, é necessário mostrar que toda pesquisa, sobre qualquer assunto, tem início com um levantamento do que já foi produzido sobre o tema. Se o assunto é muito amplo, deve-se realizar um levantamento sobre o que mais recentemente se produziu. Depois desse levantamento, existe a escolha do que será consultado, e, após a leitura, a confecção de uma revisão bibliográfica, ou o que chamamos de Estado da Arte. Em seguida, o historiador fará o levantamento documental e prosseguirá na análise de suas fontes.

Aqui, é importante mencionar que cada tema levará a pesquisa de determinado repertório de fontes, que podem ser muito variadas, sendo que cada uma tem suas próprias especificidades. Assim, se um historiador elege como tema de pesquisa a urbanização de determinado bairro de sua cidade, poderá recorrer a documentos oficiais, leis ou decretos que determinaram a ocupação daquela região no passado, como também a fontes iconográficas, fotografias, mapas ou desenhos. Poderá, também, dependendo do enfoque que deseja dar ao estudo, consultar e analisar jornais, revistas que trazem informações sobre acontecimentos no bairro, documentos pessoais, diários e correspondências. Pode, ainda, escolher analisar as obras arquitetônicas, ou fazer estudos de história oral, recolhendo, por meio de entrevistas, depoimentos dos moradores do bairro. São inúmeros os caminhos que os historiadores podem trilhar, mas em todos eles existe a impossibilidade de trazer de volta o passado, pois o que se constrói é uma interpretação do vivido, do que aconteceu. No entanto, essa construção está sempre ancorada em uma busca pela verdade, que nesse caso não é única, é sempre plural.

Assim, como enfatizamos anteriormente, compreendendo os diversos passos que o historiador percorre para construir seu conhecimento, os estudantes podem exercitar uma “atitude historiadora”, que possibilita uma apreensão mais ativa e crítica do presente.

Em diferentes instâncias da vida social é possível assumir uma atitude historiadora. De que trata tal atitude? De indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele à ação.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). *História Crítica*, Rio de Janeiro, n. 68, p. 40, abr./jun. 2018.

As práticas de pesquisa

É indispensável que o professor trabalhe com os estudantes as diversas práticas de pesquisa possíveis. Esse processo pode ocorrer ao longo de todo o percurso de aprendizado. Ao sugerir um tema de pesquisa, a ser realizado individualmente ou em grupo, os estudantes podem ser orientados a fazer um levantamento bibliográfico, reunindo textos e imagens disponíveis em livros, revistas, *sites*, para que, com base na leitura desse material, possam ter acesso a um conhecimento atualizado sobre o assunto. Esse seria o momento da **revisão bibliográfica** (ou o que chamamos, como vimos, **Estado da Arte**).

Na leitura de todo esse material, o professor deve estar atento e orientar os estudantes para que possam analisar a documentação reunida. É importante investigar, por exemplo: Quem é o produtor da informação? Quem divulga? Com que objetivo? As fontes são confiáveis? Como podemos determinar isso? Esse seria, portanto, o momento de **análise documental** (considerando-se a **sensibilização para análise de discurso**).

Depois de verificarmos a confiabilidade da informação, um segundo momento de análise está relacionado ao conteúdo e à forma dos textos e das imagens, configurando o que podemos chamar de **análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal)**. É válido perguntar às fontes: Como foram construídas? Quais ideias veiculam? Por quê? Nesse momento, é interessante destacar e enfatizar aos estudantes que muito daquilo que recebemos, principalmente por meio das mídias digitais, vem em discursos que podemos chamar de multimodais, pois aglutinam diferentes modalidades de expressão que chegam a nós simultaneamente. Como exemplo,

podemos fazer o seguinte exercício: os estudantes podem escrever um mesmo texto, que vão divulgar de diversas maneiras: de forma manuscrita, de forma eletrônica (utilizando também *emojis* associados à palavra escrita), de forma a associar texto e imagem, ou ainda, sendo narrado oralmente (como temos nos *podcasts*). Esse exercício pode revelar à turma que a forma pela qual veiculamos nossas ideias e nossos conhecimentos modifica a recepção destes.

O uso de discursos multimodais é uma das principais características dos meios digitais e transformou nossa recepção de forma visceral. Outra forma de trabalhar isso em sala de aula é fazendo uma reflexão sobre como as piadas se transformam em diferentes situações: quando são ditas oralmente entre amigos, quando são lidas em um texto impresso, quando estão expressas em pequenos vídeos ou *podcasts*, ou quando são radicalmente transformadas nos chamados “memes”. Em todos esses formatos, a recepção é diferente. Os memes, por exemplo, só podem ser compreendidos se você conhece os referenciais necessários. Ao se desenvolver a habilidade de analisar as diferentes formas de linguagem, abrem-se caminhos para que os estudantes fiquem atentos e analisem de forma crítica produtos da indústria cultural como filmes, séries, programas de televisão e rádio, configurando, assim, bagagem suficiente para que a turma possa recorrer, quando necessário, ao chamado **estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural)**.

As pesquisas também podem ser realizadas por meio da **construção e uso de questionários**, que possibilitam a investigação de aspectos ligados ao momento atual. Nos dias de hoje, os formulários eletrônicos podem ser usados no ambiente escolar para se verificar o perfil da comunidade, seus anseios, suas opiniões. Essas estratégias de pesquisa social também ajudam os estudantes a compreender que os formatos utilizados na confecção das perguntas e respostas interferem nos resultados, auxiliando a compreensão de que questionários não são formas totalmente objetivas de aquisição de conhecimentos. Mesmo assim, são importantes, pois, em muitos casos, constituem uma ferramenta que possibilita conhecermos uma comunidade para, com base nesse conhecimento, propormos algo efetivo. Nesse sentido, também as **entrevistas** são essenciais: por meio delas, podemos ter acesso a depoimentos preciosos, que nos revelam outras facetas dos acontecimentos históricos, lembrando que elas também não são completamente isentas. As entrevistas devem ser analisadas e compreendidas como uma das narrativas sobre o que de fato aconteceu. Por fim, em um trabalho de campo propriamente dito (em uma visita a um museu, uma galeria de arte, em uma viagem escolar etc.) as práticas de pesquisa que envolvem **observação, tomada de nota e construção de relatórios** são essenciais.

Todo o conhecimento pesquisado e trabalhado deve ser registrado, para que na etapa final os estudantes possam tomar nota, construir relatórios, elaborar seus textos – algo que pode até mesmo ser feito por meio da elaboração de filmes, *podcasts*, apresentações orais, exposições ou debates. Essas são apenas algumas formas que os estudantes têm de transmitir o conhecimento adquirido para seus pares ou para a comunidade escolar como um todo.

Destacamos que as práticas de pesquisa aqui indicadas estão contempladas ao longo dos quatro volumes que compõem esta Coleção, tanto em atividades no Livro do Estudante, como em sugestões de atividades complementares inseridas nas “Orientações específicas” do Manual do Professor. As práticas de pesquisa contempladas, portanto, são as seguintes:

- **Revisão bibliográfica (Estado da Arte);**
- **Análise documental (sensibilização para análise de discurso);**
- **Construção e uso de questionários;**
- **Estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural);**
- **Observação, tomada de nota e construção de relatórios;**
- **Entrevistas;**
- **Análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal).**

Propiciar aos estudantes atividades pedagógicas com as quais eles possam experimentar as várias formas de pesquisa utilizadas pelo historiador para construir seu conhecimento possibilita que eles compreendam que a História é, como todas as outras áreas do conhecimento, uma construção permanente, feita por profissionais que se interrogam com base em questões atuais, e que nasce da constatação de que não sabemos algo, e que, por isso, devemos pesquisar com profundidade e seriedade.

De muitas e das mais variadas formas (todas facilmente reconhecíveis), nosso sistema cultural e educacional e nossa dependência da internet e do mundo digital facilitaram nossas vidas em muitos sentidos (e não mais conseguiríamos viver fora desta forte atmosfera de conexão integral), mas também criaram uma geração de



jovens que não sabem o que não sabem. A humildade não é apenas uma noção simples, mas, como registraram todos os filósofos, se entendermos o que não sabemos, se conseguirmos aceitar esta verdade, podemos educar a mente, restabelecer a civilidade perdida e desarmar o excesso de mentiras que ameaçam nosso mundo. Embora com todos os revezes, ameaças e obscurantismos, acreditamos que o conhecimento histórico ainda é o motor que nos empurra na direção de um mundo mais verdadeiro e mais justo.

SALIBA, Elias Thomé. Teoria da História em tempos digitais. In: GONÇALVES, Márcia A. (org.). *Teorizar, aprender e ensinar história*. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Faperj, 2020. p. 17-34.

► Temas Contemporâneos Transversais

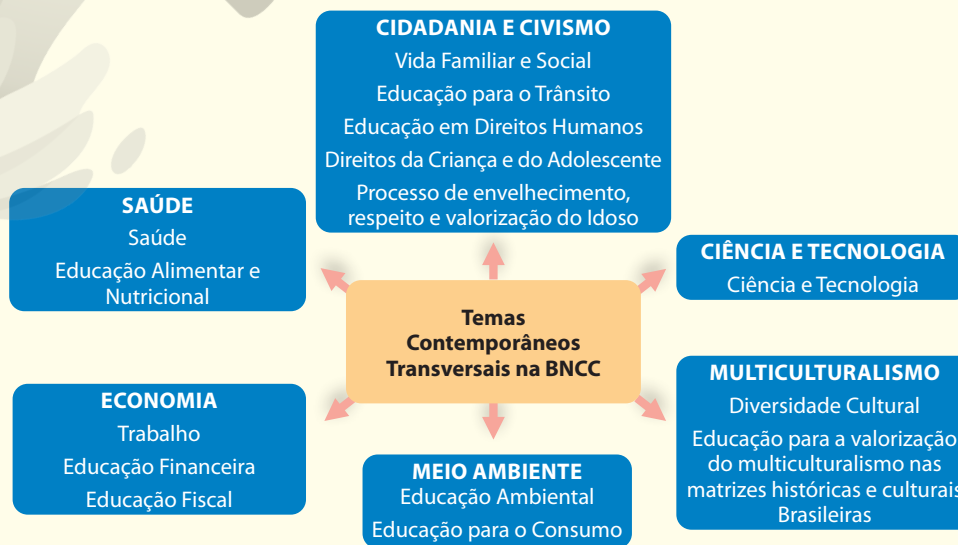
Os denominados Temas Contemporâneos Transversais são trabalhados em diferentes momentos desta Coleção. Esses temas são de interesse da comunidade escolar e pertinentes à realidade em que os estudantes vivem. Destacamos que o trabalho com esses temas contribui para que a escola seja um espaço de construção do conhecimento, atrelado ao cotidiano dos estudantes e a seu modo de vida, incentivando, entre eles, práticas relacionadas à resolução de problemas, bem como atitudes de respeito e valorização dos demais grupos sociais e de cuidado com o meio ambiente. Nesse trabalho, é importante considerar as características das culturais locais e regionais, bem como dos diversos sujeitos sociais que frequentam a escola, possibilitando uma formação para a cidadania, para a democracia e para o trabalho.

O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC: SEB, 2019. p. 7. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

As seis macroáreas (Saúde; Ética; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Trabalho e Consumo), recomendadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, tinham natureza flexível e deveriam ser adaptadas às realidades de cada sistema de ensino. Posteriormente, na primeira década do século XXI, o Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, reafirmou a importância do trabalho com os temas contemporâneos, apontando para a obrigatoriedade do desenvolvimento de propostas interdisciplinares e transdisciplinares.

Com a BNCC, em 2017, essa proposta se consolidou, passando a ser uma referência nacional imprescindível. As macroáreas, então, se transformaram em: Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia, Economia; Meio Ambiente; Multiculturalismo; Saúde. Essas macroáreas englobam quinze Temas Contemporâneos Transversais, considerados essenciais para a Educação Básica. Observe no diagrama a seguir.



Como o nome já diz, os Temas Contemporâneos Transversais devem ser desenvolvidos de forma longitudinal, por diversos componentes curriculares. Assim, há múltiplas formas e possibilidades de trabalho com os eixos temáticos, que preveem três níveis de complexidade: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Em uma abordagem intradisciplinar, os conteúdos relacionados aos Temas Contemporâneos Transversais ocorrem dentro do componente curricular. Como exemplo, temos os conteúdos relacionados ao Multiculturalismo, presentes em todos os volumes desta Coleção, que incluem contribuições à história brasileira vindas das sociedades indígenas, africanas e afro-brasileiras, além de inúmeros outros grupos étnicos que participaram da construção de nossa sociedade. Já o trabalho interdisciplinar pressupõe um diálogo entre os diversos campos de conhecimento, em que dois ou mais componentes acolhem as contribuições dos outros, levando em conta as especificidades de cada um e construindo em conjunto e de forma interativa um conhecimento rico e plural. Por fim, ao pensar em uma construção do conhecimento transdisciplinar, temos os Temas Contemporâneos Transversais orientando a abordagem dos conteúdos e as discussões das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares de forma flexível e articulada, relacionando a comunidade escolar como um todo e permitindo observar como esse conhecimento possibilita compreender questões contemporâneas de maneira ampla e por diferentes prismas.

Nesta Coleção, você encontrará indicações e sugestões de abordagem de Temas Contemporâneos Transversais relacionadas aos conteúdos de determinados Capítulos. Essas indicações e sugestões estão organizadas do seguinte modo: ao longo dos quatro volumes do Livro do Estudante, incluímos selos que indicam as macroáreas trabalhadas junto com alguns conteúdos, cuja abordagem consideramos relevante para a vida e para a atuação do jovem na sociedade. No Manual do Professor há a correspondente indicação dos Temas Contemporâneos Transversais (também considerados subtemas) relacionados às macroáreas.

No livro do 6º ano, por exemplo, considerando as várias indicações de trabalho com os temas contemporâneos, temos, na página 157, um conteúdo relativo ao mar Mediterrâneo, que pode ser trabalhado em uma abordagem relacionada à macroárea Economia e ao Tema Contemporâneo Transversal “Trabalho”. No mesmo volume, na página 202, encontramos um conteúdo sobre as mulheres islâmicas e seus direitos na atualidade, possibilitando um trabalho com a macroárea Cidadania e Civismo, e relacionado ao Tema Contemporâneo Transversal “Educação em Direitos Humanos”.

No livro do 7º ano, entre várias indicações para trabalhos com os Temas Contemporâneos Transversais, temos, nas páginas 37 a 39, conteúdos que possibilitam o trabalho com a macroárea (e com o subtema) Ciência e Tecnologia, trazendo para a sala de aula aspectos do desenvolvimento do pensamento científico no Renascimento.

A macroárea Meio Ambiente está presente em todos os volumes da Coleção. Como exemplo de trabalho relacionado ao Tema Contemporâneo Transversal “Educação ambiental”, temos a reflexão feita no livro do 8º ano, nas páginas 27 a 29, que abordam os efeitos da Revolução Industrial, a exploração desenfreada do meio ambiente e os efeitos da poluição do ar e da água. Esse conteúdo possibilita, inclusive, o trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares História, Geografia e Ciências, podendo mesmo ser o ponto de partida para trabalhos transdisciplinares relacionados à história local, em que os estudantes, orientados pelos professores, podem pesquisar como a industrialização (ou a exploração do meio ambiente de modo geral) afetou a região em que vivem.

No livro do 9º ano, entre os vários temas contemporâneos trabalhados, incluímos, na página 105, conteúdos sobre a conquista do voto feminino no Brasil, que se relaciona com dois Temas Contemporâneos Transversais: “Vida familiar e social” e “Educação em Direitos Humanos” (ambos relacionados à macroárea Cidadania e Civismo). Além disso, temos o conteúdo voltado aos direitos trabalhistas, nas páginas 109 e 110, relacionado ao tema contemporâneo “Trabalho”, dentro da macroárea Economia. Nesses exemplos, os temas contemporâneos indicados e sugeridos possibilitam uma reflexão sobre questões contemporâneas, como o exercício de direitos políticos e a precarização das relações de trabalho.

Por meio de fontes escritas e/ou iconográficas, assim como por textos historiográficos, os estudantes, com a mediação do professor, se tornam capazes de produzir análises críticas, de argumentar e examinar situações do passado, construindo assim instrumentos para refletir sobre aspectos de sua vida cotidiana na atualidade.

Indicamos, a seguir, as macroáreas e os correspondentes subtemas dos Temas Contemporâneos Transversais trabalhados de forma mais destacada nesta Coleção, em cada volume.



6º ano: Multiculturalismo; Ciência e Tecnologia; Cidadania e civismo

- Diversidade cultural
- Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
- Ciência e Tecnologia
- Educação em Direitos Humanos

7º ano: Multiculturalismo; Economia; Saúde

- Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
- Trabalho
- Saúde
- Educação alimentar e nutricional

8º ano: Cidadania e civismo; Ciência e Tecnologia; Meio ambiente

- Educação em Direitos Humanos
- Direitos da Criança e do Adolescente
- Ciência e Tecnologia
- Educação ambiental
- Educação para o consumo

9º ano: Cidadania e civismo; Economia; Multiculturalismo

- Vida familiar e social
- Educação em Direitos Humanos
- Trabalho
- Educação financeira
- Diversidade cultural

► **Formação para a solidariedade e para a paz**

O ensino de História não pode se restringir ao conhecimento dos conteúdos conceituais e procedimentais da área. Esse componente curricular, inserido no contexto mais amplo do espaço escolar, cumpre também o papel social de educar para a cidadania e a vida democrática. O compromisso com a formação cidadã nos levou a estabelecer três eixos atitudinais que nortearam o programa de atividades e outras seções da Coleção: a solidariedade como valor essencial nas relações humanas; a valorização do patrimônio e da pluralidade cultural; e a defesa da paz como meio de resolver os conflitos.

- **O desenvolvimento da prática solidária.** A preocupação com a solidariedade nos levou a propor atividades que sensibilizem os estudantes diante do sofrimento das vítimas da repressão política, do preconceito racial, da exploração do trabalho infantil e do trabalho escravo, por exemplo.
- **A valorização da pluralidade cultural.** O eixo da pluralidade cultural está presente em atividades relacionadas, por exemplo, à questão indígena, ao valor das diferentes manifestações religiosas, ao papel dos mitos e lendas no universo simbólico de várias sociedades, à cultura afro-brasileira, entre outros temas.
- **A defesa da paz.** O repúdio às guerras perpassa diversos Capítulos, em particular aqueles que tratam das grandes guerras mundiais do século XX. Nesses momentos, destacamos os imensos sacrifícios humanos exigidos pelas guerras, além dos prejuízos que elas causaram para o patrimônio cultural da humanidade.

O trabalho com esses princípios tem por objetivo, em última instância, que os estudantes reflitam sobre a realidade em que vivem e reconheçam a sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a paz e a solidariedade se iniciam dentro da sala de aula, e em diversos momentos, nos quatro volumes desta Coleção, há atividades que possibilitam o debate e a reflexão sobre as várias formas de violência, inclusive alertando para aquela que pode ocorrer na escola, sob a forma de uma intimidação sistemática que denominamos *bullying*.

► **Multiplicidade cultural**

Na atualidade, povos e culturas do mundo inteiro estabelecem contatos contínua e crescentemente, seja por meio dos deslocamentos populacionais, seja por meio das diferentes mídias. A “aldeia global” tornou-se uma realidade. A maior proximidade entre os povos possibilita trocas culturais intensas e traz,

também, desafios para a preservação ou para a formação de novas identidades, tanto no nível local quanto no nacional.

O ensino de História contribui não só para a construção identitária, como também para a compreensão dos processos históricos que possibilitaram que identidades surgissem, e principalmente para a valorização da diversidade cultural, fomentando assim uma cultura de tolerância e paz. Trabalhar com conteúdos históricos que possibilitam a percepção da pluralidade cultural, das semelhanças e diferenças, das permanências e rupturas, auxilia não só na identificação do “eu”, mas também do “outro”. A alteridade é um conceito-chave para a construção das identidades e para o reconhecimento das diferenças. Nessa direção, procuramos ressaltar a pluralidade de sujeitos na história e as formas de mobilização de diferentes grupos por reconhecimento e afirmação de direitos. O professor pode desenvolver, com os estudantes, pesquisas a serem realizadas com a família e com a comunidade escolar como um todo, no sentido de problematizar e ressaltar a multiplicidade cultural existente na sociedade e a necessidade de respeitar e valorizar essas diferenças. Em diversos momentos a Coleção traz, também, conteúdos que auxiliam o professor no trabalho com as culturas juvenis, valorizando a atuação dos jovens na vida social e política, como no livro do 9º ano, que apresenta o papel preponderante desse grupo na política brasileira das últimas décadas.

Em consonância com a BNCC, as histórias do Brasil, das Américas e da África, das populações indígenas e afro-americanas são abordadas, nesta Coleção, de forma integrada. São problematizadas com base nos cruzamentos, nas relações assimétricas, nas estratégias de apropriação cultural e de resistência política que as conectam à história da Europa e de outras regiões do mundo. As dinâmicas de circulação de populações e mercadorias, de ideias e imaginários ganham um lugar importante, fazem transbordar fronteiras e tensionam a compreensão das histórias locais ou nacionais.

► História e meio ambiente

Nas últimas décadas, cresceu o interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento em torno da chamada questão ambiental. As sociedades que se formaram em diferentes tempos e lugares apropriaram-se dos recursos naturais de maneiras distintas, contribuindo para a construção de novas paisagens. Dessa forma, torna-se cada vez mais importante investigar as relações complexas que se estabelecem entre o ser humano e a natureza ao longo da história.

Tal postura pode contribuir para superar a visão, de certa maneira, catastrofista, frequente no senso comum, de que a atuação do ser humano leva necessariamente à devastação do mundo natural, em qualquer tempo e lugar, e nos lembra de que as relações entre sociedade e natureza também podem ser construtivas e criadoras.

Um exemplo de como as relações construídas entre o meio ambiente e as sociedades podem ser harmoniosas e produtivas é observado no manejo e uso que povos amazônicos pré-coloniais faziam da Floresta Amazônica. Por meio de pesquisas interdisciplinares nos campos da Arqueologia, Biologia e História, vemos que, antes da chegada de europeus em nosso continente, sociedades indígenas amazônicas domesticaram várias espécies vegetais, como o arroz, e selecionaram espécies nativas úteis aos grupos humanos, como a castanheira, a seringueira, entre outras, e as plantavam na floresta, preservando o ecossistema e o utilizando de forma produtiva.

► Educação inclusiva

A Coleção apresenta grande variedade de propostas de trabalho, pesquisas, discussões e debates e apresentações em sala de aula. Desse modo, grande parte das práticas pedagógicas sugeridas visa atender às demandas dos diversos estudantes, como os que têm diferentes tipos de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, objetivando uma educação múltipla e inclusiva. De acordo com Edilene Ropoli, em *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*:

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.



[...]

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.

ROPOLI, Edilene Aparecida. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 8-9.

No processo de ensino e aprendizagem, é essencial que o professor leve em consideração não apenas as visões de mundo e os conhecimentos prévios dos estudantes, como também suas limitações e dificuldades. Desse modo, esta Coleção procura oferecer orientações para desenvolver a empatia e a cooperação, com estratégias que servem a diferentes perfis de estudantes, que têm diferenças significativas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. O trabalho com as culturas juvenis também é fundamental nesse processo e está presente em diversos momentos, de forma atrelada ao cotidiano dos estudantes.

Entendemos que se faz urgente a disseminação de mais pesquisas na área da Educação Inclusiva, de forma mais alargada, capaz de sustentar a práxis pedagógica de futuros professores, que possam intervir no contexto escolar.

O sucesso de uma escola inclusiva também está ancorado em um currículo bem estruturado, prédios acessíveis, uma organização escolar ideal, pedagogia centrada em todas as crianças, avaliação condizente, uma filosofia que atenda aos princípios da educação inclusiva e também em atividades extracurriculares, que complementam o processo. As oportunidades de aprendizagem dos alunos deveriam englobar um currículo e conteúdos capazes de atender as habilidades e interesses deles, tendo por norte suas experiências. A avaliação é o ponto-chave para verificação das dificuldades e retomada ou intervenção para superá-las.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 197, maio/ago. 2020.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Em 2017, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao governo federal brasileiro, após uma longa gestação envolvendo o Ministério da Educação, organizações não governamentais e setores da sociedade civil comprometidos com os problemas e desafios da educação no país.

O processo foi marcado por amplas discussões. A própria ideia de se produzir uma “base curricular comum” para as escolas do território nacional, da Educação Infantil ao Ensino Médio, não era objeto de consenso. Analisaram-se caminhos seguidos por outros países, que obtiveram ou não bons resultados quando da implementação de uma proposta curricular centralizada e compartilhada. Prevaleceu no Brasil a opção pela existência de uma Base Curricular, cujo texto passa a permear o ensino escolar nos seus diferentes níveis e disciplinas; desse modo, a BNCC:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [...].

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 7-8. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

A BNCC, entretanto, considera algumas particularidades que conformam a identidade e as práticas pedagógicas dos diversos estabelecimentos de ensino do Brasil.

A BNCC e os currículos [...] reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 16. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Essas decisões, conclui o texto, resultam de um processo que respeita as atribuições dos níveis estadual e municipal de governo, assim como o envolvimento e a participação das famílias e da comunidade.

► O componente curricular História na BNCC

Quanto ao componente curricular História, diferentes concepções pedagógicas e epistemológicas vieram à tona na trajetória de redação das diferentes versões da BNCC. A versão homologada reafirma para o Ensino Fundamental, em seus Anos Finais, a opção em que os conteúdos se organizam em base cronológica – dos primórdios da história humana à época contemporânea.

A escolha, todavia, não significou que se abandonassem preocupações que haviam se manifestado no processo, no que diz respeito à superação de perspectivas de uma história linear e eurocêntrica tradicionalmente associadas à história cronológica.

Do ponto de vista temático, a BNCC incorporou conteúdos voltados à História da África e das populações afro-americanas e brasileiras. Ao fazê-lo, vai ao encontro da legislação em vigor no país, que tornou esse campo obrigatório para os currículos de História nas escolas brasileiras.

A Base Nacional Comum Curricular incorporou, igualmente, conteúdos que valorizam a história e as atuações das populações ameríndias. Esses conteúdos aparecem, por exemplo, nos estudos sobre as formas de ocupação do continente americano e sobre as inúmeras sociedades que se desenvolveram na América antes e depois do chamado “divisor de águas”, o emblemático ano de 1492.

Diretrizes para a valorização do papel e do protagonismo da mulher em diferentes contextos históricos também foram incorporadas pelo documento.

Esses campos temáticos devem permear o desenvolvimento das obras didáticas, do componente curricular História ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Eles podem e devem ser continuamente retomados por diferentes ângulos de análise, entrelaçados a outros conteúdos. Quando os processos de mundialização entram em cena, a partir dos séculos XV e XVI, é possível estabelecer muitas conexões históricas entre os diferentes campos temáticos abordados. Assim, nas “Orientações específicas” deste Manual, são apresentadas diversas diretrizes para o ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e da história das populações indígenas (na América e, especificamente, no Brasil). Esse processo é feito levando em consideração conhecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes.

De acordo com a BNCC, o processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais do Ensino Fundamental está pautado por três **procedimentos básicos**:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 416. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.



FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO

Os quatro volumes da Coleção aqui apresentada, voltada para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, percorrem, em perspectiva cronológica, diferentes tempos e espaços da História, desde as origens do ser humano até a época contemporânea.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, a seleção dos conteúdos nesta Coleção considera, em todos os volumes, o peso da matriz eurocêntrica e valoriza outras contribuições históricas – das Américas, da África e, em menor medida, de regiões do Oriente.

► Uma História integrada e cronológica

Os volumes desta Coleção apresentam um desenvolvimento cronológico e integrado, em que se combina o estudo da História do Brasil com o estudo da História geral. A opção por uma abordagem cronológica se justifica pela necessidade de utilizar um sistema de datação que possibilite localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

A escolha da abordagem integrada, por sua vez, reflete a preocupação em articular os conteúdos de História geral e História do Brasil, permitindo que se percebam as semelhanças e as particularidades de diferentes processos históricos. Segundo a BNCC, é no Ensino Fundamental – Anos Finais que as noções sobre espaço e tempo vinculam-se às dinâmicas das sociedades estudadas, e

A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 417. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Nos livros desta Coleção, o passado se apresenta em uma perspectiva global, que combina a dimensão do espaço público com os aspectos da vida privada. Isso significa que estudamos o cotidiano de outras épocas, os elementos da vida material e as representações do campo da arte e da religião, sem perder de vista as esferas política, econômica e institucional. Se assim não fosse, correríamos o risco de escrever uma história fragmentada e descontextualizada. Ao mesmo tempo, nosso tratamento do passado procura, sempre que possível, refletir as preocupações, os desafios e as dúvidas do tempo presente.

Ao mobilizar indagações sobre a época em que vivemos, a Coleção logra identificar e desenvolver questões que se aproximam da experiência dos jovens estudantes, convidando-os a debruçar-se sobre o passado. O olhar para o passado através de um fio condutor problematizador é um dos pilares da proposta curricular da BNCC para História.

A perspectiva multifocal da nossa proposta justifica a escolha dos conteúdos e abordagens. No interior de cada Unidade, selecionamos temas que procuram representar a diversidade das experiências humanas e as relações que existem entre elas: no estudo da Revolução Industrial, no livro do 8º ano, por exemplo, abordamos os inventos que marcaram a industrialização na Inglaterra e as condições políticas, sociais e econômicas que explicam o pioneirismo inglês nesse processo. Contudo, não deixamos de lado as mudanças que se processaram na sociedade e os impactos da industrialização sobre o meio ambiente, especialmente em decorrência do uso desmedido dos recursos naturais, em um momento em que não existia preocupação a respeito dos danos que a ação humana pode causar ao ambiente.

As fontes bibliográficas em que nos baseamos para analisar e compreender o passado refletem as preocupações do tempo presente. Isso significa, por exemplo, que a Unidade sobre a Revolução Russa, no livro do 9º ano, teria outras características se tivesse sido escrita antes de novembro de 1989, quando o Muro de Berlim foi derrubado e se iniciou o processo de desmoronamento do socialismo no Leste Europeu. A Revolução Russa, como fato do passado, não pode ser modificada. No entanto, a historiografia construída sobre esse acontecimento está em constante reelaboração, possibilitada sobretudo pela descoberta e pelo acesso a novos documentos e testemunhos, pelo desenvolvimento de novas tecnologias e pelos acontecimentos políticos, econômicos e sociais do presente, que colocam para o historiador informações, contextos e circunstâncias antes desconhecidas ou inexistentes, conduzindo-o a levantar novos temas, problemas e questões sobre o passado.

Portas de entrada para trabalhos de aprofundamento que favoreçam operações analíticas e interpretativas também se abrem com base na rica iconografia incorporada à obra, com legendas que direcionam sua contextualização e leitura, ao descreverem brevemente a imagem e indicarem o acervo que a conserva. A preocupação de se valorizar a leitura crítica das fontes visuais ganha força nas diferentes atividades expressamente voltadas a esse fim, nas quais se orienta o estudante sobre como proceder à análise iconográfica e histórica. Vai ao encontro, nesse sentido, da perspectiva sustentada pela BNCC de que o conhecimento histórico envolve a tarefa de tratar, indagar e entrecruzar diferentes linguagens por meio das quais os indivíduos representam o mundo.

As imagens selecionadas – especialmente obras de grandes pintores e, a partir do século XIX, fotografias que marcaram a própria história da fotografia – constituem férteis documentos primários que se prestam ao exercício de interpretação e análise.

Finalmente, nas diversas seções de atividades propostas na obra, encontram-se perguntas que demandam reflexão, capacidade de leitura, de formulação de hipóteses e de argumentação. As atividades propostas possibilitam chamar a atenção do estudante para as estruturas epistemológicas e metodológicas que produziram determinada narrativa da História. Trazem à tona operações da escrita da História e aos estudantes a oportunidade, com a mediação do professor, de experimentar o fazer e o pensar por si a respeito dos conteúdos que se desdobram com base no texto.

O professor pode avançar nessa problematização e retornar com os estudantes à própria narrativa que estrutura a obra, no exercício de explicitar escolhas, ênfases, escalas de observação, encruzilhadas e conclusões.

Além disso, nos quatro volumes desta Coleção, o texto principal preocupa-se com outra dimensão valorizada pela BNCC para o componente curricular História: a de favorecer a capacidade do estudante de contextualizar momentos, processos e acontecimentos históricos de relevo. Como definido no texto de introdução do documento sobre o componente curricular História no Ensino Fundamental (item 4.4.2):

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 399. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Esta Coleção apresenta aos estudantes problematizações bem elaboradas para situar, conhecer e organizar marcos fundamentais da História da humanidade através dos tempos, possibilitando a efetiva apropriação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e garantindo a devida contextualização e articulação entre esses saberes, para, desse modo, promover seu desenvolvimento integral.

► A Coleção e os fundamentos pedagógicos da BNCC

O horizonte da educação integral constitui um dos fundamentos pedagógicos da BNCC, englobando todos os componentes curriculares. A esse respeito, o documento afirma:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. [...]

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 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. [...]

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 14. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.



Se a educação assim concebida ultrapassa as fronteiras do livro didático, esta Coleção tem a intenção de constituir um ponto de partida para as interações criativas entre professor e estudantes na sala de aula.

Os volumes desta Coleção trazem narrativas sobre o passado capturando questões como: as tensões e as acomodações que conformam as relações sociais; as formas de organização, disputa e legitimação da política; as relações entre representações culturais e o modo pelo qual dão significado às ações humanas; as tônicas da vida material de cada sociedade; e as transformações causadas pelos sistemas de troca e circulação. A identificação (e a análise) desses problemas se presta à reflexão sobre o mundo em que vivemos, no presente.

Ao abordar temporalidades específicas de outras épocas, esta Coleção convida o estudante a redesenhar o seu olhar (e até mesmo a “deslocar o seu olhar”) para os repertórios e os legados históricos, suas continuidades e descontinuidades. Os convites a esse exercício de “deslocamento do olhar” atravessam o texto principal ao longo de toda a obra. As seções de atividades e os boxes também apresentam possibilidades de percursos que cada professor buscará dimensionar, visando à aprendizagem problematizada e viva da História.

Mais do que resultados objetivos do progresso intelectual ou cognitivo, o processo de ensino e aprendizagem concebido nesta Coleção almeja envolver outras dimensões da formação da criança e do adolescente, as quais abarcam os domínios do afeto, da sensibilidade estética, da autonomia, da confiança e do reconhecimento identitário.

Nesse mesmo sentido, em consonância com os fundamentos pedagógicos da BNCC, esta Coleção incorpora o compromisso com uma educação inclusiva.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 15. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Esta Coleção foi elaborada com a intenção de constituir um sólido suporte através do qual o professor pode planejar e esculpir seu trabalho cotidianamente, com base não apenas nos parâmetros curriculares e no planejamento escolar, mas também no reconhecimento dos estudantes e na reflexão sobre sua prática, estabelecendo caminhos concretos para a educação inclusiva. Desse modo, ao valorizar sujeitos social, cultural e etnicamente plurais que conformam a História, esta Coleção reforça essa possibilidade de encontro, abertura e acolhimento às alteridades e particularidades.

No percurso de ensino e aprendizagem a que esta Coleção se abre, busca-se o compromisso com as diretrizes da BNCC e com o princípio da educação integral e da preparação do estudante para o exercício da cidadania.

► O foco nas competências

Entender a educação como educação integral supõe, concretamente, a valorização de estratégias e objetivos relacionados ao desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 13. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Para a Educação Básica, a BNCC define as seguintes competências que devem servir como horizonte do trabalho pedagógico:



Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 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: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 9-10. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.



Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC define as seguintes competências como horizonte do trabalho pedagógico na área de Ciências Humanas e, em específico, do componente curricular História:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

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*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

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*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

As diferentes competências definidas pelo documento convergem para princípios pedagógicos, epistemológicos e cívicos identificados com a formação crítica e ética do estudante. Este não deve ser visto como um sujeito passivo que memoriza nomes, datas e fatos, mas como protagonista de um processo de aprendizagem no qual constrói sentidos, elabora perguntas, contrapõe interpretações, analisa criticamente suas fontes e referências, acolhe e reflete sobre as relações de alteridade.

Lembramos mais uma vez que, nas "Orientações específicas" deste Manual do Professor (que acompanham a reprodução das páginas do Livro do Estudante), está explicitada, muitas vezes pontualmente, a relação entre os conteúdos desta Coleção e as competências trabalhadas em determinados momentos.

A fundamentação teórica na abertura da seção "História" da BNCC (item 4.4.2) confere centralidade à ideia de uma **atitude historiadora** que estimule o estudante a formular perguntas e hipóteses, analisar fontes, contrapor e produzir interpretações.

Esta Coleção oferece ao professor portas de entrada para um trabalho dessa natureza, voltado a instigar a atitude historiadora do estudante, a reflexão sobre as formas pelas quais se escreve a História e sobre os fundamentos de interpretações diferentes – que se chocam, se complementam, se renovam com base em perguntas colocadas pelo tempo presente. Afinal, História é o estudo das ações humanas no passado e no presente. Com seu estudo, é possível conhecermos como diferentes sociedades organizavam suas vidas, se relacionavam com a natureza ou explicavam a origem do mundo, as doenças, o sofrimento e a morte. Conhecer o passado nos possibilita compreender melhor a realidade em que vivemos, descobrir os limites, as potencialidades e as consequências dos atos humanos.

► As habilidades de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Apresentamos, a seguir, as habilidades de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo a BNCC.

6º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
		(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.
		(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
		(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
	<ul style="list-style-type: none"> • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política 	(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
	Escavidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)	(EF06HI17) Diferenciar escavidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
		(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	As lógicas internas das sociedades africanas	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
	As formas de organização das sociedades ameríndias	(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	
A emergência do capitalismo	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	

8º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
		(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
		(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.
		(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
		(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.
		(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
		(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
	(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.	
A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	

8º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O Brasil no século XIX	Brasil: Primeiro Reinado	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
	O Período Regencial e as contestações ao poder central	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia	(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.
	• A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado	(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
	• Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	
	O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
Políticas de extermínio do indígena durante o Império	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	
A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	
Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo	
	O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória		

9º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	Primeira República e suas características	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	
	O período varguista e suas contradições	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	A emergência da vida urbana e a segregação espacial	
O trabalhismo e seu protagonismo político		
A questão indígena durante a República (até 1964)	(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.	
Anarquismo e protagonismo feminino	(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.	
Totalitarismos e conflitos mundiais	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
	A questão da Palestina	(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
	A Revolução Russa	
	A crise capitalista de 1929	(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
	A emergência do fascismo e do nazismo	(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).
	A Segunda Guerra Mundial	
Judeus e outras vítimas do holocausto		
O colonialismo na África	(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.	
As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos		
A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	(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.	

9º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
		(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.
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura	(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.
	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	(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.

9º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
A história recente	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia	
	A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	
	As experiências ditatoriais na América Latina	(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.
	Os processos de descolonização na África e na Ásia	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
	Políticas econômicas na América Latina	(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.
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
	Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 420-433. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

A ESTRUTURA DA OBRA

Esta obra, destinada a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), é composta de quatro **Livros do Estudante** e respectivos **Manuais do Professor**.

Os Livros do Estudante são divididos em oito **Unidades Temáticas**, idealizadas para facilitar ao professor o planejamento de sua prática docente (sugerimos o trabalho com duas Unidades por bimestre). As Unidades Temáticas reúnem de dois a quatro **Capítulos**. Cada Unidade inicia com um texto provocativo, que procura despertar o interesse do estudante e mobilizar seus conhecimentos prévios sobre os temas principais abordados naquele conjunto de Capítulos.

Observe no quadro a seguir os temas desenvolvidos em cada volume desta Coleção.

Conteúdos dos volumes da Coleção (por Unidade)				
Unidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
I	A História e os seres humanos: tempo e espaço	Reinos e povos da África	Revoluções na Inglaterra	A República chega ao Brasil
II	Modos de vida e modificações da natureza	A Europa moderna em formação	O Iluminismo, a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa	A Grande Guerra e a Revolução Russa
III	Sociedades antigas do Oriente	América: terra de muitos povos	A Era de Napoleão e as independências na América	O período entreguerras e a Segunda Guerra
IV	Povos da Antiguidade na África	A conquista e a resistência na América	A independência do Brasil e o Primeiro Reinado	A Era Vargas
V	A Grécia Antiga	A colonização da América	Revoluções e novas teorias políticas do século XIX	O mundo bipolar
VI	Roma Antiga	A economia açucareira	A era do imperialismo	As independências na África e na Ásia
VII	O nascimento do mundo medieval	A expansão da América portuguesa	Brasil: da Regência ao Segundo Reinado	Democracia e ditadura na América do Sul
VIII	O Feudalismo e a Baixa Idade Média	A mineração no Brasil colonial	A expansão dos Estados Unidos no século XIX	O mundo globalizado

Os conteúdos desta Coleção vão ao encontro das Unidades Temáticas previstas pela BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme o quadro a seguir.

Unidades Temáticas de História (BNCC)			
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
História: tempo, espaço e formas de registros	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Os processos de independência nas Américas	Totalitarismos e conflitos mundiais
Lógicas de organização política	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	O Brasil no século XIX	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946
Trabalho e formas de organização social e cultural	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	Configurações do mundo no século XIX	A história recente

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 420-433. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

► A relação entre conhecimentos anteriores e posteriores

Esta Coleção está pautada nas Unidades Temáticas, nos Objetos de Conhecimento e nas Habilidades que a BNCC prevê para cada um dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Está atenta, também, à progressão dos conteúdos e às transições, com a continuidade das aprendizagens, de maneira que os estudantes consigam, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou no final de uma etapa específica (um bimestre, ou o final de um ano escolar), desenvolver aprendizagens cada vez mais complexas. Com o tempo, essas aprendizagens podem prepará-los, inclusive, para o ingresso no Ensino Médio.

Esse trabalho tem como base a apreensão da realidade e compreensão de mundo próprias do universo dos estudantes, seus valores e cultura, de modo que eles compreendam a importância de sua participação no lugar de vivência, trabalhando para promover uma sociedade mais justa, ética e menos desigual.



Como base da condução dos conhecimentos, há a preocupação de promover a especialização dentro do componente curricular – e suas interações com outros componentes curriculares e demais áreas do conhecimento – de modo crescente.

No componente curricular História, por exemplo, o estudo de ditaduras e de governos autoritários, ao longo do século XX, ocorre no volume do 9º ano. Porém, as informações sobre o surgimento da democracia entre os gregos da Antiguidade, bem como o incentivo à comparação entre a democracia direta da Antiguidade e a democracia representativa de nossos dias, aparecem ainda no volume do 6º ano. Estes últimos são conteúdos importantes, que fornecem alicerce às primeiras reflexões políticas dos estudantes e incentivam a compreensão e a análise de conceitos sem os quais o entendimento sobre as ditaduras e os governos autoritários do século XX não se realizaria de forma satisfatória. Assim, essa continuidade de aprendizagens favorece o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental n. 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.” Favorece, também, o trabalho com as seguintes habilidades: **EF06HI12**: *Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas* e **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*.

Essa importante continuidade de aprendizagens também está presente, de maneira mais sutil, dentro de um mesmo bimestre.

No volume do 6º ano, por exemplo, no início do primeiro bimestre, os estudantes são convidados a compreender as teorias sobre o surgimento dos seres humanos e o papel da ciência e dos mitos de criação nesse processo. Posteriormente, ao longo desse bimestre, são trabalhadas teorias acerca da dispersão dos seres humanos e do povoamento da América, bem como informações sobre os modos de vida dos primeiros grupos humanos, em especial no continente americano e nas terras que hoje formam o Brasil. Noções sobre o surgimento da espécie humana, as técnicas, as formas de arte e de expressão e as tecnologias desenvolvidas nas diferentes fases da chamada Pré-história constituem, portanto, alicerces importantíssimos para os conhecimentos trabalhados posteriormente. Além disso, esses conteúdos propiciam o desenvolvimento de várias **Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental**, como: “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” (1); “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” (4); e “Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica” (6). Ao mesmo tempo, esses conteúdos possibilitam o desenvolvimento das seguintes habilidades: **EF06HI03**: *Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação*; **EF06HI04**: *Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano*; e **EF06HI06**: *Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano*.

Também é importante destacar que nas “Orientações específicas” deste Manual do Professor, em alguns momentos, procuramos trazer à tona a preocupação com a continuidade das aprendizagens, fornecendo sugestões, lembretes, ferramentas e caminhos para esse importante trabalho.

Além disso, lembramos que, para obter consistência em suas atividades na sala de aula, é importante que o professor esteja atento a possíveis lacunas no repertório e ao momento de vida dos estudantes, caracterizado pelo período de transição entre a infância e a adolescência, cumprindo a indicação na BNCC relacionada à retomada e à ressignificação das aprendizagens desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Não obstante, esta Coleção também apresenta uma abordagem pautada em questões relacionadas ao direcionamento do projeto de vida dos estudantes, promovendo reflexões sobre ética e cidadania, além de apresentar conteúdos úteis à ampliação do universo escolar para o campo profissional, como possibilidades de desenvolvimento individual e social.

► Correspondência entre o conteúdo dos volumes e a BNCC

Os quadros a seguir, referentes a cada um dos volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos), explicitam a correspondência dos conteúdos desta Coleção com os **objetos de conhecimento** e as **habilidades** da BNCC. Esses quadros podem servir como referência para os professores no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, pois possibilitam uma visão geral da obra (ou seja, de todos os volumes da Coleção) e favorecem a compreensão sobre as relações entre os objetivos, as justificativas e as principais habilidades que serão trabalhadas em cada uma das Unidades dos quatro volumes. Também oferecem uma organização visual que permite a compreensão dos recortes temporais e da seleção de conteúdos adotados na Coleção, que valorizam e respeitam a devida progressão cognitiva entre os volumes.

Nos quadros de cada ano, é sugerida a distribuição de Unidades em cada bimestre. Esse cronograma bimestral pode ser adaptado pelo professor, conforme o planejamento de aulas mais conveniente à sua prática docente. Veja nesta página sugestões de cronogramas bimestral, trimestral e semestral, válidos para 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Cronograma bimestral	
1º bimestre	Unidades 1 e 2
2º bimestre	Unidades 3 e 4
3º bimestre	Unidades 5 e 6
4º bimestre	Unidades 7 e 8
Cronograma trimestral	
1º trimestre	Unidades 1 e 2
2º trimestre	Unidades 3, 4 e 5
3º trimestre	Unidades 6, 7 e 8
Cronograma semestral	
1º semestre	Unidades 1, 2, 3 e 4
2º semestre	Unidades 5, 6, 7 e 8

6º ANO			
Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume			
Multiculturalismo; Ciência e Tecnologia; Cidadania e civismo Diversidade cultural Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras Ciência e Tecnologia Educação em Direitos Humanos			
	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE I A HISTÓRIA E OS SERES HUMANOS: TEMPO E ESPAÇO	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.	EF06HI01: Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	CAPÍTULO 1 Introdução ao estudo de História	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	EF06HI02: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	CAPÍTULO 2 Origens e dispersão dos seres humanos	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	EF06HI03: Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. EF06HI04: Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. EF06HI06: Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I: <ul style="list-style-type: none"> • conceituar a história como a ciência que estuda as ações humanas no tempo; • localizar acontecimentos no tempo, dominando unidades de medida de tempo; • comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta; • constatar que o ser humano é o resultado de um longo processo evolutivo; • reconhecer e diferenciar as principais hipóteses e teorias sobre a chegada dos primeiros seres humanos à América. 			
Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e a seleção de conteúdos possibilitam aos estudantes desenvolver conhecimentos sobre a História, considerando tempo, espaço e formas de registro, articulando noções importantes sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade.			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE II MODOS DE VIDA E MODIFICAÇÕES DA NATUREZA	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	EF06HI02: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	CAPÍTULO 3 Os modos de vida dos primeiros grupos humanos	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	EF06HI05: Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
	CAPÍTULO 4 Modos de vida na América: povos do atual território brasileiro	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	CAPÍTULO 5 Modos de vida na América: Mesomérica e Andes	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	EF06HI08: Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II:</p> <ul style="list-style-type: none"> • perceber os diferentes ritmos das mudanças biológicas e culturais que ocorreram no Paleolítico e no Neolítico; • identificar as mudanças que a Revolução Agrícola trouxe para as sociedades humanas; • destacar a importância do trabalho na apropriação dos recursos naturais necessários para a sobrevivência dos grupos humanos; • compreender a relação entre o surgimento das primeiras cidades, a formação do Estado e o desenvolvimento da escrita; • perceber a diversidade étnica e cultural das sociedades mais antigas do continente americano. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, tanto o recorte temporal como a seleção de conteúdos possibilitam aos estudantes dar continuidade ao desenvolvimento de conhecimentos sobre as formas de registro e da produção do conhecimento histórico, considerando não só aspectos das origens da humanidade, como de seus deslocamentos ao longo do tempo e dos processos de sedentarização, articulando noções sobre as relações entre natureza e seres humanos.</p>		
2º BIMESTRE	UNIDADE III SOCIEDADES ANTIGAS DO ORIENTE	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	CAPÍTULO 6 A terra entre rios	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.	EF06HI17: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	CAPÍTULO 7 Hebreus, fenícios e persas		
CAPÍTULO 8 A China e a Índia na Antiguidade			
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III:</p> <ul style="list-style-type: none"> • situar no tempo os principais acontecimentos da história da Mesopotâmia, de hebreus, fenícios e persas, bem como da China e da Índia; • entender a importância da invenção da escrita para o desenvolvimento das atividades comerciais entre sociedades da Antiguidade; • reconhecer a religiosidade como elemento fundamental nas sociedades do Oriente antigo. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e a seleção de conteúdos possibilitam aos estudantes dar início a seus estudos sobre povos da Antiguidade, articulando formas de registro em sociedades antigas com alguns aspectos da cultura material e da tradição oral nessas sociedades.</p>		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	UNIDADE IV POVOS DA ANTIGUIDADE NA ÁFRICA	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	CAPÍTULO 9 O Egito: a civilização do Nilo	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias.	EF06HI13: Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	CAPÍTULO 10 A Núbia e o Reino de Cuxe	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval. OBS.: A habilidade EF06HI19 foi trabalhada no contexto da África na Antiguidade, não necessariamente relacionada a este Objeto de conhecimento.	EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> reconhecer a importância do Rio Nilo para as civilizações que se organizaram às suas margens; localizar no tempo a história do antigo Egito e dos reinos da Núbia; identificar os processos históricos que resultaram na formação de um Estado teocrático no antigo Egito, relacionando elementos políticos, sociais e religiosos; comparar o modo de vida dos povos que habitaram o Egito e a Núbia, bem como as conexões entre as duas civilizações; reconhecer o importante papel político e social das mulheres em determinados períodos da história egípcia e núbia. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o enfoque encontra-se nos estudos sobre a África, considerando, em especial, reinos, impérios, cidades-Estados ou aldeias, possibilitando a análise de conteúdos que articulem relações entre a história dessas sociedades antigas e suas formas de organização política.</p>		
3º BIMESTRE	UNIDADE V A GRÉCIA ANTIGA	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	EF06HI09: Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	CAPÍTULO 11 Sociedade e política na Grécia Antiga	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana.	EF06HI10: Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. EF06HI12: Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
	CAPÍTULO 12 Religião e arte na Grécia Antiga	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V:</p> <ul style="list-style-type: none"> comparar a organização política e social de Esparta e de Atenas, no século V a.C., estabelecendo diferenças e semelhanças entre elas; comparar a democracia ateniense ao conceito moderno de democracia representativa; entender a relação entre os homens da Grécia Antiga e os deuses gregos, considerados fontes de inspiração artística e protetores das cidades-Estado. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam a continuidade dos estudos acerca das lógicas de organização política ao longo do tempo, promovendo discussões iniciais, entre os estudantes, sobre o conceito de Antiguidade Clássica e sobre as noções de cidadania e política na Grécia.</p>		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	UNIDADE VI ROMA ANTIGA	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	EF06HI09: Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	CAPÍTULO 13 Formação e expansão de Roma	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana. • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.	EF06HI11: Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. EF06HI12: Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. EF06HI13: Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	CAPÍTULO 14 A Roma imperial		
	CAPÍTULO 15 O mundo bizantino	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	EF06HI16: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. EF06HI17: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI:</p> <ul style="list-style-type: none"> diferenciar as características que definiam, em Roma, o cidadão, o não cidadão livre e o escravo, compreendendo as relações entre eles; reconhecer o papel da escravidão na sociedade romana antiga; diferenciar os sistemas de governo que se sucederam na história romana: monarquia, república e império; identificar as principais mudanças ocorridas em Roma com a expansão territorial; comparar aspectos políticos, econômicos e culturais do Império Romano do Ocidente e do Império Romano do Oriente. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam, novamente, a continuidade dos estudos acerca das lógicas de organização política ao longo do tempo, incentivando, agora, discussões sobre as noções de cidadania (considerando-se, por exemplo, a diferença entre escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo) e política em Roma.</p>			
4º BIMESTRE	UNIDADE VII O NASCIMENTO DO MUNDO MEDIEVAL	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.	EF06HI14: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	CAPÍTULO 16 Os reinos germânicos	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	CAPÍTULO 17 O nascimento do islamismo e o Império Muçulmano	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	EF06HI16: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
		O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	EF06HI18: Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII:</p> <ul style="list-style-type: none"> entender que a sociedade feudal resultou do intercâmbio entre a cultura e as instituições romanas e as germânicas; reconhecer a permanência de alguns traços da cultura medieval na cultura popular brasileira até a atualidade; compreender o processo que deu origem ao islamismo e à formação do Império Muçulmano; conhecer e valorizar os conhecimentos e a cultura produzidos no Império Muçulmano. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos favorecem discussões sobre aspectos da passagem do mundo antigo para o mundo medieval, considerando, nesse processo, a análise da fragmentação do poder político característico da Idade Média.</p>		

Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
UNIDADE VIII O FEUDALISMO E A BAIXA IDADE MÉDIA CAPÍTULO 18 O feudalismo CAPÍTULO 19 A Baixa Idade Média	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval. OBS.: A habilidade EF06HI19 foi trabalhada no contexto da condição das mulheres na Arábia pré-islâmica e no Império Muçulmano, não necessariamente relacionada a este Objeto de conhecimento.	EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	A fragmentação do poder político na Idade Média.	EF06HI14: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	EF06HI16: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. EF06HI17: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	EF06HI18: Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diferenciar os grupos que compunham a sociedade feudal; • apontar as relações entre Igreja, instituições políticas, cultura e mentalidade na sociedade feudal; • compreender a expansão feudal na Europa entre os séculos XI e XIII; • entender a importância das atividades comerciais e agrícolas para a expansão da vida urbana na Europa a partir do século XI. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos dão continuidade aos estudos sobre o mundo medieval, enfocando, agora, aspectos como o papel da religião cristã na cultura e na sociedade no período medieval.</p>		

Professor, todos os objetos de conhecimento e as 19 habilidades indicados na BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 6º ano desta Coleção.

Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume

Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume			
Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)	
<p>Multiculturalismo; Economia; Saúde Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras Trabalho Saúde Educação alimentar e nutricional</p>			
1º BIMESTRE	<p>UNIDADE I REINOS E POVOS DA ÁFRICA</p> <p>CAPÍTULO 1 Os reinos do Sahel</p> <p>CAPÍTULO 2 Povos iorubás e bantos</p>	<p>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.</p>	<p>EF07HI03: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p>
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I:</p> <ul style="list-style-type: none"> compreender a historicidade do Reino de Gana, do Império do Mali, dos povos iorubás e bantos; reconhecer a influência árabe-islâmica na região do Sahel; avaliar a importância do comércio caravaneiro para os povos do Sahel e do Saara; reconhecer a tradição oral como meio de transmissão de saberes; posicionar-se com respeito diante da diversidade étnica e cultural. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam a continuidade dos estudos sobre os povos africanos, considerando, desta vez, aspectos daquelas sociedades antes de contatos com os povos europeus.</p>		
	<p>UNIDADE II A EUROPA MODERNA EM FORMAÇÃO</p> <p>CAPÍTULO 3 O Renascimento</p> <p>CAPÍTULO 4 A Reforma protestante e a Contrarreforma</p> <p>CAPÍTULO 5 O Estado absolutista e o mercantilismo</p>	<p>A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.</p> <p>A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.</p> <p>Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. Renascimentos artísticos e culturais.</p> <p>Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.</p> <p>A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.</p> <p>As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.</p> <p>A emergência do capitalismo.</p>	<p>EF07HI01: Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p> <p>EF07HI04: Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p> <p>EF07HI05: Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</p> <p>EF07HI07: Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p> <p>EF07HI13: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p>EF07HI17: Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p>
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificar as características do humanismo e do Renascimento e relacioná-los às mudanças que ocorriam na Europa entre os séculos XIV e XVI; identificar os fundamentos da ciência e do pensamento moderno; conhecer as reformas religiosas e relacioná-las aos processos históricos do período moderno; compreender as características do absolutismo; reconhecer os fundamentos do mercantilismo e a sua relação com o processo de transição para a sociedade capitalista. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam o enfoque nos estudos sobre a Europa na modernidade, articulando reflexões sobre o termo “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão e favorecendo análises sobre a organização política na Europa no período em questão.</p>		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	UNIDADE III AMÉRICA: TERRA DE MUITOS POVOS CAPÍTULO 6 Os astecas CAPÍTULO 7 Os incas	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	EF07HI03: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
	Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III: <ul style="list-style-type: none"> • respeitar e valorizar a cultura material e simbólica dos povos pré-colombianos como patrimônio da humanidade; • perceber a permanência de tradições, conhecimentos, línguas e etnias remanescentes dos povos pré-colombianos em países atuais do continente americano; • identificar e analisar algumas contribuições das culturas pré-colombianas para a formação de costumes alimentares comuns na atualidade, em todo o mundo ocidental. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam o enfoque nos estudos sobre os povos do continente americano antes da chegada dos europeus, considerando aspectos de suas formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.		
	UNIDADE IV A CONQUISTA E A RESISTÊNCIA NA AMÉRICA CAPÍTULO 8 Expansão marítima europeia	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	EF07HI01: Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. EF07HI02: Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	CAPÍTULO 9 Espanhóis na América	As descobertas científicas e a expansão marítima.	EF07HI06: Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
	CAPÍTULO 10 Portugueses na América	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	EF07HI08: Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. EF07HI09: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV: <ul style="list-style-type: none"> • identificar as condições que favoreceram as navegações europeias; • reconhecer a diversidade cultural dos povos indígenas que viviam na América; • compreender os fatores que favoreceram a conquista espanhola de territórios na América; • analisar os impactos para os indígenas da dominação portuguesa no território que hoje forma o Brasil. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a construção de conhecimentos sobre a expansão marítima europeia entre os séculos XIV e XVI, de modo a analisar, naquele contexto, os impactos da conquista para os povos americanos e suas formas de resistência.			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	UNIDADE V A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.	EF07HI01: Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. EF07HI02: Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	CAPÍTULO 11 A colonização inglesa na América	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	
	CAPÍTULO 12 A colonização espanhola na América	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	EF07HI05: Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	CAPÍTULO 13 A colonização portuguesa na América	As descobertas científicas e a expansão marítima.	EF07HI06: Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
		A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	EF07HI08: Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. EF07HI09: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
		A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	EF07HI10: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. EF07HI11: Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	EF07HI13: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. EF07HI14: Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	EF07HI16: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analisar as atividades econômicas nas colônias da América inglesa, espanhola e portuguesa; • compreender e comparar as diferentes dinâmicas dos processos de dominação europeia nas Américas; • reconhecer os movimentos indígenas de resistência à dominação europeia. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a continuidade dos estudos sobre os impactos da conquista europeia para os povos americanos e suas formas de resistência, articulando esses conhecimentos, agora, à colonização do continente americano.</p>		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	UNIDADE VI A ECONOMIA AÇUCAREIRA	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	EF07HI10: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
	CAPÍTULO 14 O principal negócio da colônia	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	EF07HI13: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. EF07HI14: Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	CAPÍTULO 15 Os holandeses no Nordeste	A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	EF07HI15: Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar as principais características da vida nos engenhos; • identificar as funções exercidas pelos trabalhadores livres especializados que atuavam no engenho; • avaliar o preconceito racial que ainda persiste no Brasil como uma das heranças do período escravista; • reconhecer as várias formas de resistência praticadas pelos escravizados, em especial a formação de quilombos; • localizar no tempo acontecimentos ligados à União Ibérica e à presença holandesa na colônia. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a continuidade dos estudos sobre os principais aspectos da colonização do continente americano, dando enfoque, agora, à América portuguesa e suas dinâmicas comerciais.</p>			
4º BIMESTRE	UNIDADE VII A EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	EF07HI09: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	CAPÍTULO 16 Os jesuítas na América portuguesa	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	EF07HI10: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. EF07HI11: Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
	CAPÍTULO 17 A expansão para o interior		EF07HI12: Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	CAPÍTULO 18 A crise no Império e as rebeliões na colônia	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	EF07HI13: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caracterizar as missões jesuítas; • analisar os impactos causados pela expansão colonizadora para a população indígena; • reconhecer as relações entre a crise econômica no Império Português, o aumento do controle exercido na colônia e as rebeliões coloniais. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a continuidade dos estudos sobre a América portuguesa, enfocando, desta vez, análises sobre a formação histórico-geográfica de seu território, considerando, principalmente, a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas e sua diversidade étnico-racial e étnico-cultural.</p>			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
4º BIMESTRE	UNIDADE VIII A MINERAÇÃO NO BRASIL COLONIAL	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	EF07HI09: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	CAPÍTULO 19 A exploração de ouro e diamante	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	EF07HI10: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. EF07HI12: Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	CAPÍTULO 20 A sociedade mineradora	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	EF07HI13: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no Atlântico.
	CAPÍTULO 21 Novas configurações na colônia	As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	EF07HI16: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII: <ul style="list-style-type: none"> • analisar a importância da mineração para a expansão da América portuguesa; • reconhecer a importância e o predomínio do trabalho escravo na região das Minas; • analisar o relacionamento entre os indígenas e os colonizadores nas áreas mineradoras; • compreender a dinâmica social, cultural e econômica na região das Minas. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a continuidade dos estudos sobre a América portuguesa, dando espaço, mais uma vez, para aspectos da economia na colônia (exploração de ouro e diamantes) e analisando as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases.		

Professor, todos os objetos de conhecimento e as 17 habilidades indicados na BNCC para o 7º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 7º ano desta Coleção.

8º ANO			
Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume			
Cidadania e civismo; Ciência e Tecnologia; Meio ambiente			
Educação em Direitos Humanos / Direitos da Criança e do Adolescente / Ciência e Tecnologia / Educação ambiental / Educação para o consumo			
	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE I REVOLUÇÕES NA INGLATERRA	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.	EF08HI02: Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	CAPÍTULO 1 As revoluções políticas	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	EF08HI03: Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	CAPÍTULO 2 A Revolução Industrial e as mudanças na sociedade		
	CAPÍTULO 3 Os impactos da Revolução Industrial		
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I: <ul style="list-style-type: none"> • compreender as condições que explicam o pioneirismo inglês na industrialização e identificar características da Revolução Industrial; • refletir sobre a degradação do meio ambiente provocada pelos efeitos da industrialização; • comparar as mudanças no mundo do trabalho antes e depois da Revolução Industrial; • perceber a importância da organização da classe operária na Inglaterra para a conquista de direitos trabalhistas. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam dar início aos estudos sobre os aspectos político-sociais da Inglaterra do século XVII e a Revolução Industrial e seus impactos.			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE II O ILUMINISMO, A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS E A REVOLUÇÃO FRANCESA CAPÍTULO 4 O Iluminismo e a independência dos Estados Unidos CAPÍTULO 5 A Revolução Francesa	A questão do iluminismo e da ilustração.	EF08HI01: Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
		Revolução Francesa e seus desdobramentos.	EF08HI04: Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
		Independência dos Estados Unidos da América.	EF08HI06: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. EF08HI07: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II: <ul style="list-style-type: none"> identificar as principais críticas dos pensadores iluministas ao Antigo Regime e as ideias que eles defendiam; perceber a influência do pensamento liberal-iluminista no movimento de independência dos Estados Unidos; analisar a crise social, política e econômica na França às vésperas da Revolução Francesa e compreender o processo da revolução. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a formação de conhecimentos sobre o Iluminismo e o liberalismo, bem como sobre os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.			
2º BIMESTRE	UNIDADE III A ERA DE NAPOLEÃO E AS INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA CAPÍTULO 6 O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo CAPÍTULO 7 Independências na América espanhola	Revolução Francesa e seus desdobramentos.	EF08HI04: Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
		Independências na América espanhola. <ul style="list-style-type: none"> A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti. 	EF08HI06: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. EF08HI07: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. EF08HI08: Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. EF08HI10: Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. EF08HI11: Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. EF08HI13: Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
		A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	EF08HI14: Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III: <ul style="list-style-type: none"> compreender como Napoleão conquistou o poder e a relação deste fato com o processo final da Revolução Francesa; identificar as características do governo de Napoleão Bonaparte; entender a especificidade da luta pela independência no Haiti e compará-la à emancipação das demais colônias da América; relacionar o processo de independência da América espanhola ao contexto de mudanças que ocorriam na Europa; reconhecer a permanência, na América Latina, de contradições originadas no período colonial. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam os estudos sobre os processos de independência nas Américas, articulando esses processos ao ideário dos líderes dos movimentos independentistas e à atuação dos diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência (tanto no Brasil como na América espanhola e no Haiti).			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	UNIDADE IV A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL E O PRIMEIRO REINADO CAPÍTULO 8 A crise do sistema colonial no Brasil CAPÍTULO 9 Brasil independente CAPÍTULO 10 O Primeiro Reinado	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana.	EF08HI05: Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
		Os caminhos até a independência do Brasil.	EF08HI06: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. EF08HI07: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. EF08HI11: Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. EF08HI12: Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
		A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	EF08HI14: Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
		Brasil: Primeiro Reinado.	EF08HI15: Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. EF08HI16: Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
		Políticas de extermínio do indígena durante o Império.	EF08HI21: Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV: <ul style="list-style-type: none"> reconhecer as mudanças na colônia com a transferência da capital do reino para a cidade do Rio de Janeiro; caracterizar e comparar as conjurações Mineira e Baiana; analisar os fatores que desencadearam a independência do Brasil; reconhecer as características do Primeiro Reinado e identificar os fatores que levaram à sua crise; analisar as políticas desenvolvidas pelo governo imperial em relação às populações indígenas. Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam reflexões sobre a América portuguesa, enfocando, agora, a crise do sistema colonial, a posterior organização política e social no Brasil a partir da chegada da Corte portuguesa, em 1808, e os processos que levaram à independência, em 1822.			
3º BIMESTRE	UNIDADE V REVOLUÇÕES E NOVAS TEORIAS POLÍTICAS DO SÉCULO XIX CAPÍTULO 11 Revoluções e unificações na Europa CAPÍTULO 12 A Europa industrial e os trabalhadores	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	EF08HI03: Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
		Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.	EF08HI23: Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
		Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.	EF08HI27: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V: <ul style="list-style-type: none"> analisar os movimentos revolucionários do século XIX na Europa; compreender o processo de formação dos Estados italiano e alemão e reconhecer o desenvolvimento dos ideais nacionalistas na Europa; compreender a importância da teoria evolucionista; reconhecer os movimentos literários e artísticos do século XIX; diferenciar as propostas mais relevantes de transformação social surgidas no século XIX: o socialismo utópico, o marxismo e o anarquismo. Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam reflexões sobre nacionalismo e movimentos revolucionários no século XIX na Europa, promovendo, inclusive, análises sobre aspectos da cultura naquele contexto.			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	UNIDADE VI A ERA DO IMPERIALISMO	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.	EF08HI23: Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	CAPÍTULO 13 A Segunda Revolução Industrial	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.	EF08HI24: Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
	CAPÍTULO 14 O capital financeiro e a expansão imperialista na África, na Índia e na China	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.	EF08HI26: Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caracterizar a Segunda Revolução Industrial; • compreender o processo de transformação das cidades no final do século XIX e início do século XX; • compreender a concentração de capitais e o predomínio do capital financeiro no final do século XIX; • identificar os movimentos de resistência ao colonialismo na África e na Ásia. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam a continuidade das reflexões sobre o século XIX na Europa, promovendo, agora, o estabelecimento de relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo.</p>		
4º BIMESTRE	UNIDADE VII BRASIL: DA REGÊNCIA AO SEGUNDO REINADO	O Período Regencial e as contestações ao poder central.	EF08HI15: Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
	CAPÍTULO 15 O Período Regencial (1831-1840)	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia. • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.	EF08HI16: Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
	CAPÍTULO 16 O Segundo Reinado	• Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.	EF08HI17: Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. EF08HI18: Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
	CAPÍTULO 17 O fim da escravidão no Brasil	O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.	EF08HI19: Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. EF08HI20: Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
		A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.	EF08HI22: Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caracterizar as revoltas do período regencial; • identificar as propostas políticas dos liberais e conservadores no Segundo Reinado; • analisar a Guerra do Paraguai; • reconhecer a importância do movimento abolicionista e compreender a política de imigração do século XIX; • avaliar as mudanças na posição das mulheres na sociedade brasileira no século XIX. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam que os estudantes se debrucem, agora, nos estudos sobre o Brasil no século XIX, discutindo, por exemplo, aspectos da escravidão, das revoltas de escravizados, do abolicionismo, da produção cultural e das políticas migratórias.</p>			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
4º BIMESTRE	UNIDADE VIII A EXPANSÃO DOS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX	Independência dos Estados Unidos da América.	EF08HI09: Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
		Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	EF08HI25: Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	CAPÍTULO 18 A expansão para o oeste e a Guerra de Secessão	O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.	EF08HI27: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
CAPÍTULO 19 Crescimento econômico e imperialismo	A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.		
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII:</p> <ul style="list-style-type: none"> • compreender o processo de expansão territorial dos Estados Unidos ao longo do século XIX; • relacionar a expansão territorial estadunidense à dizimação da população nativa e à retração de seus territórios; • compreender as causas da Guerra de Secessão; • caracterizar a situação da população afro-americana após a abolição da escravidão nos Estados Unidos; • caracterizar o crescimento econômico dos Estados Unidos no período posterior à Guerra Civil; • analisar a relação dos Estados Unidos com outros países da América. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam o enfoque, agora, nos estudos sobre os Estados Unidos no século XIX, discutindo, por exemplo, aspectos do discurso civilizatório nas Américas e o silenciamento dos saberes indígenas.</p>			

Professor, todos os objetos de conhecimento e as 27 habilidades indicados na BNCC para o 8º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 8º ano desta Coleção.

9º ANO			
Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume			
Cidadania e civismo; Economia; Multiculturalismo			
Vida familiar e social / Educação em Direitos Humanos / Trabalho / Educação financeira / Diversidade cultural			
	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE I A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.	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.
	CAPÍTULO 1 Uma república em construção	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.	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.
	CAPÍTULO 2 Industrialização e urbanização na Primeira República	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.	EF09HI05: Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	Anarquismo e protagonismo feminino.	EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar mudanças e permanências na passagem da monarquia para a república; • reconhecer os limites da participação política durante a Primeira República; • conhecer os principais movimentos sociais ocorridos no campo e nas cidades durante a Primeira República; • descrever as características da classe operária brasileira do início do século XX. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam os estudos sobre os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, articulando essas reflexões à participação dos afrodescendentes na formação econômica, política e social do país.</p>			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE II A GRANDE GUERRA E A REVOLUÇÃO RUSSA CAPÍTULO 3 A Primeira Guerra Mundial CAPÍTULO 4 A Revolução Russa	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa.	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.
	Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II: <ul style="list-style-type: none"> • analisar os fatores que levaram à Primeira Guerra Mundial e seus resultados; • compreender as razões que levaram à queda do czarismo e à Revolução Socialista na Rússia; • identificar as principais características do Estado socialista implantado na Rússia após a Revolução de 1917; • desenvolver uma atitude de repúdio às guerras e outras formas de violência e promover a valorização do diálogo, da tolerância e da justiça na resolução de conflitos. Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam novo enfoque, desta vez na Europa, considerando-se aspectos da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa e as relações desses processos com as dinâmicas do capitalismo no século XX.		
2º BIMESTRE	UNIDADE III O PERÍODO ENTREGUERRAS E A SEGUNDA GUERRA CAPÍTULO 5 O mundo em crise: recessão e totalitarismo CAPÍTULO 6 A Segunda Guerra Mundial	A crise capitalista de 1929.	EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. EF09HI12: Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
		A emergência do fascismo e do nazismo. A Segunda Guerra Mundial.	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).
		A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.	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.
	Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III: <ul style="list-style-type: none"> • compreender as razões que levaram à crise de 1929 e caracterizar o programa conhecido como <i>New Deal</i>; • caracterizar o período do entreguerras, destacando a importância do Tratado de Versalhes e da crise econômica de 1929 para a vitória do nazismo na Alemanha; • compreender a importância dos direitos humanos em contraposição à experiência europeia dos totalitarismos e defender a democracia e os princípios universais de justiça, tolerância e solidariedade; • identificar os principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial; • assumir uma atitude de repúdio às guerras e a favor da resolução pacífica e negociada dos conflitos, agindo para promover uma cultura de paz. Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam a continuidade dos estudos e das reflexões sobre as dinâmicas do capitalismo no século XX, levando em consideração o período entreguerras e a Segunda Guerra Mundial.		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	UNIDADE IV A ERA VARGAS	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.	EF09HI02: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	CAPÍTULO 7 O fim da República Oligárquica	O período varguista e suas contradições.	EF09HI06: Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	CAPÍTULO 8 O Estado Novo	A emergência da vida urbana e a segregação espacial.	
	CAPÍTULO 9 O retorno à democracia	O trabalhismo e seu protagonismo político.	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.
		A questão indígena durante a República (até 1964).	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.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar as forças políticas que compuseram a Aliança Liberal e chegaram ao poder no Brasil em 1930; • identificar as principais características da Revolução Constitucionalista de 1932; • caracterizar o Estado Novo dos pontos de vista político, econômico e social e compreender o contexto em que esse regime foi instalado; • destacar alguns elementos da produção cultural da era Vargas, inserindo-os no contexto geral da época; • caracterizar o segundo governo Vargas sob os pontos de vista político, econômico e social; • reconhecer os fatores que levaram ao desgaste do segundo governo de Getúlio Vargas. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos voltam-se novamente ao Brasil do século XX, considerando-se os ciclos da história republicana, desta vez a partir da chamada Era Vargas, em um processo de identificação de particularidades da história local e regional até 1954.</p>			
3º BIMESTRE	UNIDADE V O MUNDO BIPOLAR	A questão da Palestina.	EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
	CAPÍTULO 10 A Guerra Fria		EF09HI28: Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	CAPÍTULO 11 Reformas e revoluções	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.	
	CAPÍTULO 12 A questão judaico-palestina	A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.	EF09HI36: Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caracterizar a Guerra Fria em seus diversos aspectos (político, econômico e cultural); • identificar a especificidade das lutas das mulheres e dos negros pela igualdade de direitos na década de 1960; • destacar os principais acontecimentos da revolução socialista na China; • relacionar as lutas internas na Coreia e no Vietnã à disputa entre estadunidenses e soviéticos; • identificar os desdobramentos da Revolução Cubana; • sintetizar os principais aspectos do conflito entre israelenses e palestinos. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos enfocam, mais uma vez, as dinâmicas do capitalismo no século XX, considerando agora a Guerra Fria e o mundo bipolar, em articulação com os desdobramentos políticos, sociais, econômicos e culturais desse contexto.</p>			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	UNIDADE VI AS INDEPENDÊNCIAS NA ÁFRICA E NA ÁSIA CAPÍTULO 13 Os processos de independência na África CAPÍTULO 14 Independências na Ásia	O colonialismo na África. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.	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.
		Os processos de descolonização na África e na Ásia.	EF09HI31: Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI: <ul style="list-style-type: none"> identificar a conjuntura internacional posterior à Segunda Guerra Mundial que favoreceu a eclosão dos movimentos de independência na África e na Ásia; reconhecer o papel desempenhado pelos povos colonizados na África e na Ásia na luta por sua emancipação; conceituar o regime do <i>apartheid</i> na África do Sul e avaliar suas consequências para a sociedade sul-africana; analisar o movimento de resistência pacífica e desobediência civil como formas de luta pela libertação na Índia; identificar alguns dos atuais problemas dos países africanos e asiáticos e avaliar a responsabilidade do colonialismo e dos governos locais no prolongamento do quadro de pobreza e rivalidades étnicas. Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos enfocam, agora, o colonialismo na África, dando ênfase às lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais e aos processos de independência na África e na Ásia.			
4º BIMESTRE	UNIDADE VII DEMOCRACIA E DITADURA NA AMÉRICA DO SUL CAPÍTULO 15 Brasil: dos “anos dourados” à ditadura CAPÍTULO 16 Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização CAPÍTULO 17 Ditaduras na América do Sul	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.	EF09HI17: Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. 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.
		Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura.	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.
		O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	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. 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.
		As experiências ditatoriais na América Latina.	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.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII: <ul style="list-style-type: none"> identificar as bases do desenvolvimento econômico ocorrido durante o governo de JK e reconhecer as forças políticas em disputa; caracterizar o regime militar que se implantou no Brasil dos pontos de vista político e econômico e reconhecer as várias formas de resistência; analisar as principais produções culturais do Brasil no período da ditadura civil-militar, situando-as no contexto da época; identificar e caracterizar os regimes militares na América Latina e relacioná-los ao cenário internacional da Guerra Fria. Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam, agora, o enfoque nos estudos sobre Brasil e América Latina, considerando os processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946 e as experiências ditatoriais em diversos países.			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
4º BIMESTRE	UNIDADE VIII O MUNDO GLOBALIZADO	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.	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.
	CAPÍTULO 18 A desagregação do mundo socialista	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização. Políticas econômicas na América Latina.	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.
	CAPÍTULO 19 Inovações e desafios do mundo globalizado	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. 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.	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.
	CAPÍTULO 20 O Brasil no mundo globalizado		
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analisar os fatores da crise do mundo socialista no final do século XX; • compreender o significado da queda do Muro de Berlim na instauração de uma nova ordem mundial; • caracterizar o processo de globalização, compreendendo as suas contradições; • refletir sobre alguns desafios do novo milênio, como a preservação dos recursos naturais e o combate à pobreza e à intolerância; • debater sobre os principais desafios do Brasil na atualidade no que se refere à economia, ao desemprego, à educação e aos direitos dos cidadãos. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam análises relevantes sobre o mundo atual, levando em consideração os desafios do mundo globalizado.</p>		

Professor, todos os objetos de conhecimento e as 36 habilidades indicados na BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 9º ano desta Coleção.

► Unidades, Capítulos, seções e boxes da Coleção

Nos quatro volumes desta Coleção, o **texto principal**, que sistematiza informações e organiza a narrativa histórica, articula-se com **seções** pensadas para oportunizar o desenvolvimento de competências gerais da Educação Básica, competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, competências específicas de História para o Ensino Fundamental, objetos de conhecimento e habilidades.

As seções desta Coleção são as seguintes: “Integrar conhecimentos”, “Lugar e cultura”, “Em debate”, “Documento”, “Atividades”, “Ser no mundo” e “Para refletir”. O texto principal também se articula com alguns boxes, voltados à complementação dos conteúdos e à leitura de imagens diversas.

As Unidades

Cada volume desta Coleção está organizado em oito Unidades Temáticas. Sugerimos que, em cada bimestre letivo, sejam trabalhadas duas Unidades, ou seja: no 1º bimestre, as Unidades I e II; no 2º bimestre, as Unidades III e IV; no 3º bimestre, as Unidades V e VI; e no 4º bimestre, as Unidades VII e VIII.

Na abertura de cada Unidade, apresentada em página dupla, propomos a exploração de algumas imagens relevantes para o desenvolvimento do conteúdo trabalhado, associadas à leitura de um breve texto e dos itens principais que serão estudados.

Esses elementos introduzem os conteúdos a serem desenvolvidos nos Capítulos dispostos na Unidade. O objetivo é motivar o estudante a refletir sobre os temas a serem estudados e estimular o levantamento de conhecimentos prévios sobre alguns aspectos abordados.

Os Capítulos

Cada Unidade compreende dois ou três Capítulos. Eles iniciam com um texto e uma imagem que sintetizam os conteúdos principais a serem trabalhados ao longo do Capítulo, de maneira a estimular o estudante ao estudo.

O texto principal, em linguagem simples e objetiva, está entremeado de imagens, seções e boxes contextualizados com os tópicos expostos.

Cada Capítulo é finalizado com uma seção intitulada “Atividades”, com propostas que auxiliam o professor a verificar se os estudantes atingiram o objetivo de desenvolver as habilidades da BNCC trabalhadas naquele segmento do livro.

A seguir, são descritas as características das seções e dos boxes que compõem as Unidades e os Capítulos da Coleção. São indicadas, também, as principais competências trabalhadas e contempladas nas seções da Coleção.

Considerado a estrutura da obra e as respectivas partes que a compõem, esperamos, desse modo, oferecer ao professor conteúdos que possam subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Integrar conhecimentos

Esta seção reserva-se à integração entre os conhecimentos do componente curricular História e de outros componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental (como Geografia, Arte, Matemática, Ciências). Não ocupa lugar fixo nos volumes. Sua regularidade varia segundo questões sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

Da mesma maneira, a escolha do outro componente curricular privilegiado em cada uma das inserções da seção “Integrar conhecimentos” baseia-se na pertinência do diálogo colocado pela situação histórica em questão.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História (previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental) contempladas, em geral, pela seção “Integrar conhecimentos” são:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

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.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

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.
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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357 e 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.



Lugar e cultura

Esta seção estabelece relações entre determinadas manifestações culturais e aspectos da história e do espaço em que estas se produzem. Com base em excertos de textos de diferentes autores e em imagens diversas, problematiza os fundamentos históricos e geográficos das manifestações culturais. Não ocupa lugar fixo nos volumes e sua regularidade varia conforme a pertinência das questões em foco.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História (previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental) contempladas, em geral, pela seção “Lugar e cultura” são:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

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.
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.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357 e 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Em debate

Esta seção, como o próprio nome sugere, dedica-se ao exame de polêmicas historiográficas, incentivando a reflexão sobre diferentes interpretações a respeito de um mesmo fenômeno ou evento. Tem como objetivo apresentar contrapontos a uma versão histórica consolidada ou a explicações que configuram um lugar-comum. Possibilita, dessa forma, que se aprofunde uma questão não suficientemente trabalhada no texto principal, convidando o estudante a refletir sobre as proposições do excerto historiográfico. Não ocupa lugar fixo nos volumes. Sua regularidade varia segundo questões e problematizações sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais (os três procedimentos básicos estão citados na página XIX deste Manual do Professor), previstos pela BNCC e contemplados, em geral, pela seção “Em debate”, são:

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

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.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

3. Reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para elaboração de proposições próprias.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357, 402 e 416. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Documento

Esta seção traz excertos de textos historiográficos e fontes históricas (textuais ou imagéticas) que visam introduzir atividades de análise, interpretação e reconhecimento das fontes historiográficas no contexto histórico em que foram produzidos. Não ocupa lugar fixo nos volumes. Assim como as demais seções descritas até aqui, sua presença ocorre segundo questões sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais, previstos pela BNCC e contemplados, em geral, pela seção “Documento”, são:

Competência específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

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.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

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.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

2. Desenvolvimento das condições necessárias para que os estudantes selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357, 402 e 416. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Atividades

Esta seção, localizada sempre no final de cada Capítulo, tem como objetivo promover a organização e a sistematização dos principais conteúdos estudados. Explora, por meio de atividades, tanto as possibilidades de aplicação do que foi apreendido pelo estudante quanto as possibilidades de extrapolação do conteúdo, por meio de propostas de interpretações de fontes históricas, de análises de textos historiográficos, de pesquisa e/ou de trabalho com a compreensão leitora de imagens ou textos da atualidade.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC e contempladas, em geral, pela seção “Atividades”, são:



Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

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.
-

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

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.
 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: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357 e 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Ser no mundo

Esta seção apresenta-se quatro vezes em cada um dos volumes desta Coleção, para encerrar determinadas Unidades. Volta-se especialmente às questões de identidade do indivíduo ou de seu grupo, abordando as competências socioemocionais. Com base na leitura de textos ou imagens, propõe a análise de questões controversas da História e da atualidade, que demandam reflexão e posicionamento crítico.

Nas “Orientações específicas” deste Manual do Professor, que acompanham as reproduções do Livro do Estudante, procuramos explicitar as competências gerais da Educação Básica contempladas em cada uma das seções “Ser no mundo”.


Além disso, as competências específicas de Ciências Humanas e de História (previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental) que são contempladas, de modo geral, nas seções “Ser no mundo” são:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

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.
 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.
-

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

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.
-

- 
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.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357 e 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Para refletir

Assim como a seção “Ser no mundo”, esta seção apresenta-se quatro vezes em cada um dos volumes desta Coleção, ao final do conjunto de Unidades que forma um bimestre. Tem como mote uma questão problematizadora, uma situação-problema, que leva à reflexão e à discussão. Explora temas e atividades com caráter de extrapolação, com enfoque em habilidades abrangentes da BNCC.

Com base em textos diversos, especialmente jornalísticos, e imagens atuais, a seção aborda questões polêmicas do presente e propõe atividades em torno de uma questão de síntese, que “responde” à pergunta norteadora.

Nas “Orientações específicas” deste Manual do Professor, procuramos explicitar as competências gerais da Educação Básica contempladas em cada uma das seções “Para refletir”.

Além disso, as competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais, previstos pela BNCC e contemplados, de modo geral, pelas seções “Para refletir”, são:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

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.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

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.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

3. Reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para elaboração de proposições próprias.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357, 402 e 416. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Ler o mapa/a fotografia/a obra de arte/o texto/o infográfico/o gráfico...

Nestes boxes, sem lugar fixo nos volumes, o estudante é incentivado a analisar uma obra de arte, uma fotografia, um mapa, um gráfico, uma charge ou outro documento que se relaciona com o momento histórico em estudo e os temas discutidos no Capítulo. De forma breve, propõe questionamentos que ampliam a compreensão do período, muitas vezes abordando aspectos importantes citados no texto principal e levando o estudante a ler e interpretar diferentes tipos de documentos, gêneros textuais e linguagens de maneira contextualizada.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental e contempladas nos boxes “Ler o mapa/a fotografia/a obra de arte/o texto/o infográfico/o gráfico...” são:



Competência específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

- 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.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

- 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.

- Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357 e 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Boxe simples

Este boxe, que aparece ao longo dos Capítulos, apresenta algumas informações complementares ou paralelas ao texto principal. Podendo ou não conter atividades, auxilia o estudante a se aprofundar em determinado aspecto mencionado no texto principal.

Glossário

Presente em todos os volumes da Coleção, apresenta o significado de termos, conceitos e expressões destacados no texto principal.

Sugestões de livros/vídeos/sites/podcasts

Em alguns momentos, ao lado do texto principal, o professor e o estudante encontrarão sugestões de livros, de vídeos (filmes, em geral) e de conteúdos disponíveis da internet (incluindo *podcasts*) acompanhadas de breves resenhas, que se relacionam com o conteúdo trabalhado ao longo do Capítulo.

► O trabalho interdisciplinar na Coleção

Estudiosos e pesquisadores da área da Educação, na atualidade, têm destacado cada vez mais a necessidade de incentivar uma abordagem global do conhecimento. Assim, por meio de um esforço conjunto e de um trabalho interdisciplinar de colaboração que visa integrar diversos componentes curriculares que formam o saber escolar, a fragmentação e a descontextualização do conhecimento seriam evitadas.

Esse tema, contudo, não é completamente novo: a primeira geração do grupo dos Annales, por exemplo, nas décadas de 1930 e 1940, propunha a produção de uma História que pudesse dialogar com outros campos do conhecimento, como a Sociologia, a Geografia e a Economia. O historiador Fernand Braudel também defendeu a interdisciplinaridade e chegou a desenvolver, em seus estudos, diálogos importantíssimos com a Geografia, por exemplo. Posteriormente, outros autores e estudiosos realizaram trabalhos marcantes valorizando a interdisciplinaridade, como o filósofo francês Edgar Morin, que considera que uma educação integral do ser humano pode e deve ser interdisciplinar.

Consideramos, portanto, que a interdisciplinaridade é um trabalho de fundamental importância em nossos dias, principalmente quando compreendemos que os meios de comunicação e as redes sociais podem nos oferecer informações e dados descontextualizados e fragmentados. Entendemos que a interdisciplinaridade, assim, possibilita a utilização de múltiplas ferramentas na resolução de questões e problemas, buscando, nesse processo, novos entendimentos que não se limitam à fragmentação das informações, do conhecimento e/ou dos componentes curriculares.

Um trabalho marcadamente interdisciplinar no estabelecimento escolar deve ser realizado com um objetivo claramente definido, em que a integração entre diferentes saberes e experiências incentive a compreensão dos estudantes acerca da complexidade do tempo presente e a formação de uma bagagem para atuar, no mundo, de forma crítica e responsável.

Destacamos que, nesta Coleção, há diversos momentos em que o trabalho interdisciplinar é valorizado e incentivado, seja na forma de atividades, seja no texto didático. Além disso, a seção “Integrar conhecimentos”, presente em todos os volumes desta Coleção, propõe a integração entre os conhecimentos do componente curricular História e de outros componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental (como Geografia, Arte, Matemática e Ciências).

Desse modo, esta Coleção apresenta, em diversos momentos, como na seção “Integrar conhecimentos”, subsídios para a construção de aulas em conjunto com professores de outras áreas de conhecimento e de outros componentes curriculares. As orientações a respeito do trabalho realizado em cada seção, com esclarecimentos sobre formas de articulação do respectivo componente curricular com outros, estão disponíveis nas “Orientações específicas” deste Manual do Professor.

Ainda sobre as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, podemos considerar os estudos desenvolvidos pela historiadora brasileira Aryana Costa. Ela mostra como diferentes temas podem ser explorados e investigados pelos estudantes, em um trabalho interdisciplinar com base no estudo da história local.

Sobre a relação entre interdisciplinaridade e história local, Aryana Costa alega:

O uso de história local para o ensino de história pode ser considerado tanto a partir do seu próprio valor quanto um grande ponto de partida para atividades que desenvolvem inúmeras outras competências.

[...]

História local não precisa ser somente a história da cidade ou do Estado, muitas vezes feita nos mesmos moldes de uma história nacional [...].

[...]

Os temas podem, portanto, ser a história da própria comunidade escolar, do bairro; de instituições como grupos religiosos (de diferentes orientações – cristãos, afro-brasileiros, islâmicos, judeus etc); de temas como saneamento, saúde, moradia, lazer; de atividades como feiras, comércios, ocupação do solo, práticas agrícolas. Ou seja, diferentes escalas que não necessariamente correspondem aos limites políticos dos municípios, mas que são construídas ou percebidas pelos próprios estudantes à medida que elegem seus temas de investigação.

[...]

O trabalho com história local na escola tem sido utilizado como ferramenta para a interdisciplinaridade. A depender do recorte escolhido, é possível trabalhar com a geografia, a educação física, a biologia etc. em conexão com diferentes campos, temas e abordagens da história: patrimônio, memória, história ambiental, sensibilidades, manifestações artísticas [...]. As possibilidades são tantas quantas forem percebidas pelos sujeitos envolvidos nas atividades.

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019. E-book.



O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A prática da avaliação tem sido objeto de profundas reflexões e discussões pedagógicas nas últimas décadas, se transformando em uma importante ferramenta para se planejar e replanejar a prática pedagógica. Cada vez mais, a avaliação deixa de ser vista como um instrumento de controle, vigilância e punição do estudante, concentrada apenas nos períodos de exame, para ser compreendida como um processo global e dinâmico por meio do qual se avalia a relação de ensino e aprendizagem como um todo. Segundo essa nova perspectiva, a avaliação deve ser diferenciada e contínua, ou seja, deve considerar as competências e as habilidades dos estudantes ao chegarem à sala de aula, para, com base nesse diagnóstico, planejarmos como se desenvolverá o trabalho de construção do conhecimento histórico. Desse modo, as atividades apresentadas ao final de cada Capítulo e também ao final de cada seção, ao longo dos volumes desta Coleção, têm a função de auxiliar o professor a realizar a avaliação de cada estudante (considerando-se, por exemplo, as avaliações diagnósticas e processuais). Assim, diferentes propostas de avaliação, tanto de caráter formativo quanto de preparação para exames de larga escala, estão presentes nesta obra e são condizentes com as características da Coleção.

Assim, podemos caracterizar as avaliações como diagnósticas, formativas ou cumulativas. As avaliações diagnósticas têm como objetivo identificar os conhecimentos que os estudantes já têm, sendo uma ótima ferramenta para iniciar determinado assunto, possibilitando que os estudantes se expressem e se motivem a aprender algo novo. Já as avaliações formativas fornecem indícios ao professor e aos estudantes do que já foi construído em termos de conhecimento, indicando o que já se sabe e o que precisa ser adquirido. Nas avaliações cumulativas, feitas ao final de cada etapa do trabalho pedagógico, pode-se verificar o que de fato foi conseguido em termos de construção do conhecimento, e se é necessário ou não retomar alguns pontos desenvolvidos.

O professor, quando utiliza diversas maneiras de avaliar o estudante, possibilita que este se expresse e desenvolva novas habilidades, pois as avaliações são também momentos de aprendizado.

Em vez de classificar o estudante e definir se ele será aprovado ou reprovado, a avaliação é um instrumento que permite ao educando reconhecer suas conquistas e dificuldades, clareando os desafios que devem ser vencidos e as possibilidades de fazê-lo. Para o professor, a avaliação possibilita repensar sua prática pedagógica e ajustá-la às necessidades do processo de aprendizagem de alguns estudantes ou de toda a turma. Vista dessa forma, a avaliação não só permite verificar se os conteúdos estão sendo aprendidos, mas também perceber os avanços e os problemas de percurso e, principalmente, criar condições para que o estudante aprenda da melhor forma possível.

Para obter informações a respeito do processo de aprendizagem, é preciso utilizar uma diversidade de instrumentos de avaliação que considerem as diferentes habilidades dos estudantes. Nesta Coleção, apresentamos atividades de vários gêneros, em diferentes momentos dos Capítulos, que podem ser utilizadas pelo professor para realizar uma avaliação continuada e proveitosa: atividades de produção de texto, preenchimento de fichas, leitura e compreensão de textos, fotografias, gráficos e mapas, pesquisa, debate, entre outras. A análise e o registro sistemático dessas produções, por parte do professor, possibilitam obter uma radiografia do processo de ensino e aprendizagem e, a partir disso, reorientar as ações educativas propostas para o grupo.

A prática da avaliação, utilizada como instrumento de aprendizagem, é uma tarefa que pode ser compartilhada com os estudantes para que eles tenham a oportunidade de analisar seus avanços e suas dificuldades. A experiência da autoavaliação, feita sob a orientação do professor, possibilita que os estudantes reflitam sobre o próprio desempenho e intervenham com autonomia nas situações de aprendizagem.

A seguir, apresentamos uma sugestão de ficha de avaliação do professor e outra de autoavaliação do estudante, que podem ser complementadas, a critério do professor.

Durante os estudos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes terão a oportunidade de realizar trabalhos em dupla ou em equipe que também devem oferecer momentos oportunos de aprendizagem. Planejar as etapas do trabalho, distribuir as tarefas entre os membros do grupo, assumir responsabilidades, respeitar as opiniões dos colegas, reconhecer suas potencialidades e também seus limites são habilidades fundamentais para serem desenvolvidas ao longo da escolaridade. Da mesma forma, o trabalho em equipe possibilita o aperfeiçoamento das habilidades de pesquisa, organização dos dados e apresentação dos resultados.

Ficha de avaliação do professor			
Turma:			
Nome do estudante:			
Instrumentos de avaliação	A	AP	NA
Noções de cronologia			
Leitura e compreensão de textos			
Leitura e compreensão de imagens			
Leitura e compreensão de mapas			
Leitura e compreensão de gráficos e tabelas			
Produção de texto			
Pesquisa			
Debate			
Legenda: A – Atingiu os objetivos; AP – Atingiu parcialmente os objetivos; NA – Não atingiu os objetivos			

Ficha de autoavaliação do estudante			
Turma:			
Nome:			
Instrumentos de avaliação	Sim	Não	Às vezes
Participo das aulas fazendo questionamentos			
Expresso minhas opiniões			
Ajudo e respeito os colegas			
Participo dos trabalhos em grupo			
Desenvolvo as atividades propostas			
Comentários sobre meu desempenho			

Cada proposta possibilita ao estudante pesquisar, traçar relações entre os aspectos da sua realidade, como a família e a escola, e o momento histórico que está sendo estudado, explorar sua capacidade de planejamento, bem como criar oportunidades para a participação de todos na realização de uma tarefa comum. Dependendo da natureza de cada atividade, do empenho dos estudantes e dos objetivos do professor, o resultado poderá ser apresentado para a escola. O trabalho em dupla ou em equipe possibilita estabelecer um vínculo de afetividade entre os estudantes e entre estes e o professor, e também amplia o sentimento de identificação com a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; MORAN, José Manuel (org.). *Integração das tecnologias na educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/Seed, 2005.

A obra apresenta diversos artigos que discutem o papel das tecnologias no processo de aprendizagem dos estudantes.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

Na obra, o filósofo e professor Silvio de Almeida discute o problema do racismo enquanto fator estrutural da sociedade brasileira.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2017. v. 1.

O livro traz fundamentos e reflexões sobre as metodologias ativas para a educação.

BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. *Cadernos do Tempo Presente*, São Cristóvão (SE), v. 11, n. 2, jul./dez. 2020.

Artigo que aborda as fontes históricas e seu papel na construção do conhecimento pelos historiadores.

BARROS, José D'Assunção. *Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber*. Petrópolis: Vozes, 2019.

O livro analisa teoricamente a interdisciplinaridade, sugerindo alguns caminhos para sua prática.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 33, ago. 1994.

O artigo procura discutir as relações entre cidadania, história e democracia.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

A obra aborda aspectos do ensino e aprendizagem de História.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Nesta obra, Marc Bloch apresenta os principais elementos da metodologia de pesquisa em História.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2022. Documento com o conjunto de leis fundamentais e supremas do Brasil.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

O site apresenta, na íntegra, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004.

Documento que fornece as diretrizes para a implantação e o desenvolvimento do Ensino Fundamental de nove anos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: Secadi, 2006.

Documento que orienta a política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial.

BRAUDEL, Fernand. *Memórias do Mediterrâneo: Pré-história e Antiguidade*. Lisboa: Terramar, 2001.

O livro traz um percurso realizado por Braudel nas sociedades do Mediterrâneo, utilizando metodologias da Geografia.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Ed. Unesp, 1997.

Obra de referência sobre a chamada Escola dos Annales.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História: revisão urgente*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

O livro aborda, com diversos textos relevantes e urgentes, os caminhos para a transformação do ensino de História em nossos dias.

CARVALHO, José Murilo de. *A cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. A obra oferece um panorama bastante completo a respeito da história da conquista da cidadania no Brasil.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010.

O artigo apresenta diversas reflexões pertinentes sobre os desafios enfrentados pelos educadores nos dias atuais.

CORTELLA, Mario Sergio. *A diversidade (aprendendo a ser humano)*. São Paulo: Littera 3DEA, 2020.

O livro fala sobre o problema dos preconceitos na escola e seus efeitos, buscando incentivar atitudes e práticas que reconheçam a diversidade e a pluralidade.

ECO, Umberto *et al.* *Entrevistas sobre o fim dos tempos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

A obra reúne entrevistas realizadas com alguns dos mais relevantes intelectuais da atualidade.

ECO, Umberto. *Pape Satan Aleppe: crônicas de uma sociedade líquida*. Rio de Janeiro: Record, 2017.

A obra apresenta um panorama atual sobre o mundo de hoje, abordando temas como crises ideológicas, econômicas e políticas, e a questão do individualismo.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de História*. São Paulo: Ed. FGV, 2019.

Este dicionário apresenta diversos temas e expressões utilizadas no ensino da História, com textos (verbetes) escritos por estudiosos da atualidade.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

A obra apresenta diversos textos sobre os desafios do ensino de História nos tempos atuais.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 37, n. 113, maio/ago. 2020.

Artigo sobre educação inclusiva.

GONÇALVES, Márcia A. (org.). *Teorizar, aprender e ensinar História*. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Faperj, 2020.

A obra traz diversos textos sobre o ensino de História, bem como sobre os principais desafios enfrentados por professores e profissionais da educação na atualidade.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Social e ensino de História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

O artigo discute o papel das identidades sociais e a importância dos estudos da sociedade no ensino de História.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A obra apresenta aspectos do sistema avaliativo, considerando as pesquisas desenvolvidas sobre avaliação ao longo do tempo.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

Jussara Hoffmann discute aspectos da avaliação classificatória e da avaliação mediadora e traz exemplos de práticas avaliativas mediadoras em vários segmentos do ensino.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

A autora, intelectual afrodescendente e feminista, fala sobre a educação como prática da liberdade, destacando o papel do professor nesse processo.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

A obra apresenta uma série de textos que discutem práticas e aspectos teóricos do ensino de História nas escolas brasileiras.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

A autora apresenta uma visão atualizada sobre as relações entre educação e tecnologia.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

O livro apresenta as principais questões da historiografia contemporânea.

LUCA, Tânia de; PINSKY, Carla (org.). *O historiador e suas fontes*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

A obra discute o trabalho com diversas fontes, assim como a importância de algumas delas na construção da memória.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Obra que trata da leitura e da análise de imagens.

MARTINEZ, Paulo Henrique. *História ambiental no Brasil: pesquisa e ensino*. São Paulo: Cortez, 2006.

A obra trata das questões ambientais no Brasil, traçando relações entre história, meio ambiente e ensino.



MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2013.

A importância dos projetos de pesquisa e seu papel nos estabelecimentos de ensino são abordados nesta obra.

MENEZES, Ulpiano B. de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Estudos Históricos*, São Paulo, FGV, v. 11, n. 11, p. 95, jul. 1998.

Texto do historiador Ulpiano Bezerra de Menezes sobre cultura material e suas relações com o espaço público.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

A obra é resultado de uma pesquisa sobre o trabalho dos professores de História, sobre como estes mobilizam os saberes que dominam para ensinar e compartilhar conhecimentos.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange *et al.* (org.). *Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017.

Neste artigo, José Moran aborda o uso de recursos digitais em sala de aula, destacando tanto a metodologia ativa como o uso das tecnologias digitais.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

A obra apresenta reflexões e caminhos para todos aqueles que trabalham com educação.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

Esta obra apresenta caminhos para o uso do cinema em sala de aula, transformando a exibição de filmes em um recurso rico, lúdico e didático.

PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2018.

O livro apresenta reflexões sobre como professores e a comunidade escolar, de modo geral, podem contribuir para a formação de uma educação construtiva e diferenciada.

PINSKY, Carla P.; LUCA, Tânia R. de (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

A obra traz diversos textos, escritos por historiadores brasileiros, apresentando discussões sobre fonte, suas formas de investigação e utilização.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; RESNIK, Luis (org.). *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2017.

O livro aborda a problemática do livro didático de História, analisando sua circulação, seu alcance e as narrativas que trazem a seu público.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015.

A obra apresenta uma articulação entre os estudos sobre ensino de História no espaço escolar e os estudos que focalizam a cultura histórica.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

A autora apresenta, nesta obra, uma interessante reflexão sobre fenômenos da sociedade tecnologizada, como redes sociais, *reality shows*, *blogs*, vídeos e *selfies* na internet, que tornam pública a intimidade de cada indivíduo.

SOARES, Júlio Ribeiro; ARAÚJO, Dalcimeire Soares de; PINTO, Rafaela Dalila da Costa. Aprendizagem escolar: desafios do professor na atividade docente. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 51, jul./dez. 2020.

A obra apresenta análises atuais sobre a atividade docente e os desafios dos professores em nossos dias.

TÜRCKE, Christoph. Cultura do *déficit* de atenção. *Revista Serrote*, São Paulo, n. 19, 2015.

Artigo de Christoph Türcke em que o pensador considera que a informação a que somos submetidos, desde a invenção do cinema, é capaz de desgastar nossa capacidade de concentração.

WING, Jeannette. Computational Thinking Benefits Society. *Social Issues in Computing*, Toronto, 10 jan. 2014. Disponível em: <http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>. Acesso em: 17 maio 2022.

Texto sobre pensamento computacional, suas bases e suas funções.



ARARIBÁ conecta
HISTÓRIA

9^o
ano

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável: Maria Clara Antonelli

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.

Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022



Elaboração dos originais:

Renata Isabel C. Consigliere
Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora de livros didáticos.

Joana Acuío
Bacharela e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em História, na área de concentração História Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Editora de livros didáticos.

Patricia T. Raffaini
Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências, na área de concentração História Social, e doutora em Ciências no programa História Social, pela Universidade de São Paulo (USP).
Pesquisadora.

Maria Raquel Apolinário
Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas estaduais e municipais durante 12 anos. Coordenadora de projetos editoriais.
Editora.

Maria Lidia Vicentin Aguiar
Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas públicas e particulares de São Paulo. Coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Maria Clara Antonelli
Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora.

Leandro Salman Torelli
Mestre em História Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Professor convidado em instituição particular do Ensino Superior.

Táís Campelo
Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Foi professora em instituição particular de Ensino Superior.

Coordenação geral da produção: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição: Kelen L. Giordano Amaro

Edição de texto: Renata Isabel Chinelatto Consigliere, Joana Acuío, Carol Gama, Ana Lucena

Assistência editorial: Elizângela Marques, Lucas Neiva
Gerência de design e produção gráfica: Patrícia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Aurélio Camilo, Vinícius Rossignol Felipe

Capa: Tatiane Porusselli e Daniela Cunha
Ilustração da capa: Erika Lourenço

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Felipe Frade

Editoração eletrônica: Estudo Gráfico Design

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Ana Marson, Arali Lobo Gomes, Cesar G. Sacramento, Janaina Mello, Lillian Xavier, Patrícia Cordeiro, Roberta Otoni, Sirlene Prignolato

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Lourdes Guimarães, Daniela Chahin Barauna, Odete Ernestina Pereira, Vanessa Trindade

Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

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

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Atualiza conectá história : 5ª Ano / organizada por Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editora responsável Maria Clara Antonelli. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13862-2

1. História (Ensino fundamental) -- I. Antonelli, Maria Clara.

22-113532 COD-312,80

Índices para catálogo sistemático:

I. História : Ensino fundamental 372.89

Coleção Maria Clara - Biblioteca - CKB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Atendimento: Tel. (11) 3240-6966
www.moderna.com.br
2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A capa, ilustrada por Erika Lourenço, de Curitiba-PR, mostra três jovens com cartazes de diferentes campanhas – contra a violência doméstica, pela solidariedade e cooperação mútua, em combate ao racismo – e com a bandeira branca que simboliza a paz, ilustrando algumas das diretrizes da coleção: a educação em Direitos Humanos, a formação para a cidadania e a valorização e defesa da paz.

APRESENTAÇÃO

Por que estudar História?

A resposta para essa pergunta está muito perto de você: na paisagem que vê todos os dias, na língua que aprendeu a falar desde pequeno, na internet e em outras mídias que utiliza para conversar com os colegas, nos costumes alimentares da sua família, nas profundas diferenças sociais em nosso país... Enfim, em tudo que está ao seu redor, de bom e de ruim.

As condições em que vivemos não foram estabelecidas naturalmente. Elas têm uma história, que foi construída e reconstruída por pessoas ao longo de várias gerações.

Com os livros desta coleção de História, esperamos que você tenha outro olhar sobre as coisas que fazem parte da sua vida, um olhar que não seja de passividade, desrespeito ou indiferença. Os textos, as imagens e as atividades deste livro foram escolhidos para que você goste cada vez mais de História e desenvolva o seu potencial de compreender, investigar e produzir conhecimentos.

Mas o estudo de História não pode servir apenas aos objetivos do conhecimento. É necessário que ele contribua para formar um ser humano crítico, atuante, solidário e cooperativo, disposto a fazer a sua parte para construir um mundo melhor.

Com esse objetivo, incluímos ao longo dos volumes alguns selos que indicam que o conteúdo apresentado aborda temas contemporâneos relevantes para sua vida e sua atuação na sociedade, como cidadão. São eles:

CIÊNCIA E TECNOLOGIA SAÚDE ECONOMIA
MULTICULTURALISMO CIDADANIA E CIVISMO MEIO AMBIENTE

Um ótimo estudo!

CONHEÇA SEU LIVRO

Unidades

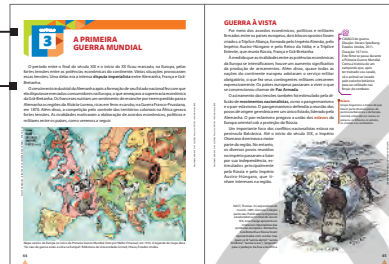
Este livro está organizado em oito Unidades temáticas. Na abertura de cada Unidade, há imagens amplas e um breve texto que instigarão você a acompanhar os conteúdos dos Capítulos nela trabalhados. Esses conteúdos estão relacionados no quadro "Você verá nesta Unidade".



- Você verá nesta Unidade:**
- ▲ O processo de instauração da República no Brasil
 - ▲ Os mecanismos de dominação dos grupos oligárquicos estaduais durante a Primeira República
 - ▲ Conflitos no campo e movimentos urbanos nos primeiros anos da República
 - ▲ Imigração, industrialização e urbanização na Primeira República
 - ▲ O movimento modernista

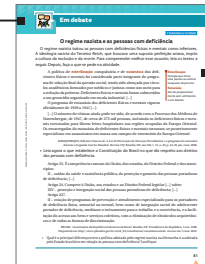
Capítulos

Cada Unidade contém de dois a quatro Capítulos, em cuja abertura há uma imagem e um texto que introduzem o tema principal e, muitas vezes, relacionam os conteúdos a questões da atualidade.



Em debate

Traz diferentes versões de um mesmo fenômeno ou evento, uma polêmica ou contraponto a versões consolidadas de fatos históricos. As atividades trabalham o debate historiográfico.



Texto geral

Páginas com texto em linguagem de fácil compreensão, com imagens amplas e contextualizadas, para proporcionar um melhor aprendizado.

Glossário

Breve definição de termos e conceitos, na página em que aparecem, para facilitar a compreensão do tema em estudo.

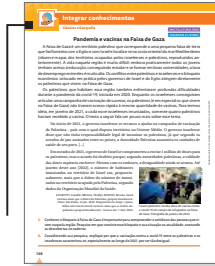


Documento

Reprodução e exploração de fontes historiográficas e documentos históricos (textos ou imagens), no contexto histórico em que se inserem.

Integrar conhecimentos

Trabalha a integração entre os conhecimentos da História e de outros componentes curriculares, como Geografia, Arte, Ciências e Matemática.



Lugar e cultura

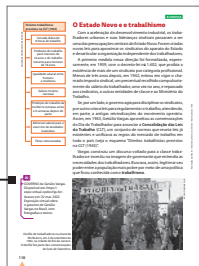
Relaciona uma manifestação cultural à história, ao povo ou a características do espaço onde tal manifestação tem lugar.



As atividades propostas neste livro devem ser respondidas no caderno. Lembre-se de nunca escrever no livro.

Atividades

Ao final de cada Capítulo, apresenta questões de sistematização, aplicação e ampliação dos principais conteúdos abordados.



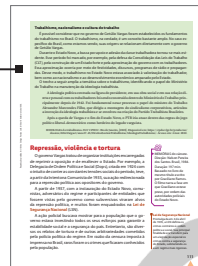
Ícones "Livro", "Vídeo" e "Site"

Ao longo das páginas, você encontrará sugestões de livros, vídeos e sites com os quais poderá complementar o seu aprendizado.



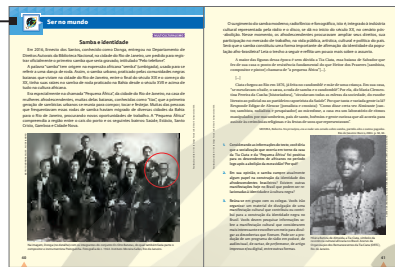
Ler (o mapa, a pintura, a charge, o infográfico, o texto, a fotografia...)

Atividades que trabalham a compreensão leitora de uma imagem ou, eventualmente, de um texto de terceiros.



Boxe simples

Informações complementares ou paralelas ao texto principal, que ampliam o conteúdo abordado no Capítulo.



Ser no mundo

Seção em página dupla, ao final de quatro Unidades do livro. Trabalha especialmente a identidade do indivíduo ou de seu grupo, partindo de um fato histórico e envolvendo uma questão social, um tema polêmico atual. Trabalha a reflexão, o pensamento crítico, a tomada de posição.



Para refletir

Esta seção, também ao final de quatro Unidades do livro e em página dupla, é norteada por uma questão problematizadora, que leva à reflexão e à discussão. Traz temas polêmicos do presente e atividades que complementam e extrapolam conteúdos das Unidades.

SUMÁRIO

UNIDADE I

A república chega ao Brasil	10
CAPÍTULO 1 – Uma república em construção	12
A emergência da república	13
Os conflitos com a Igreja, 14	
A Questão Militar, 14	
A desconfiança de setores da sociedade, 15	
O golpe de 15 de novembro, 15	
A República da Espada	16
A crise econômica e o fim da República da Espada, 17	
A República Oligárquica	18
A Política dos Governadores e o coronelismo, 18	
O poder das oligarquias, 19	
A proteção ao café, 19	
▶ Em debate – O ideal de unidade nacional e as contradições regionais	20
Os conflitos no campo	21
A Guerra de Canudos, 21	
A Guerra do Contestado, 23	
O cangaço, 25	
▶ Atividades	26
CAPÍTULO 2 – Industrialização e urbanização na Primeira República	27
Os imigrantes	28
As reformas urbanas	29
▶ Integrar conhecimentos: História e Geografia – As reformas urbanas no Rio de Janeiro e em Salvador	30
A luta pela cidadania	32
A Revolta da Vacina, 32	
A Revolta da Chibata, 33	
A organização dos movimentos negros no pós-abolição, 34	
▶ Em debate – A inserção dos ex-escravizados na sociedade brasileira após a abolição	35

MARC FERREZ – INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO



6

Trabalhadores e trabalhadoras se organizam	36
A greve geral de 1917, 37	
O Modernismo	38
A Semana de 1922, 38	
▶ Atividades	39
▶ Ser no mundo – Samba e identidade	40

UNIDADE II

A grande guerra e a Revolução Russa	42
CAPÍTULO 3 – A Primeira Guerra Mundial	44
Guerra à vista	45
Eclode a guerra	46
O conflito, 47	
▶ Documento – A vida no campo de batalha	48
A guerra a caminho do fim	49
A entrada dos Estados Unidos, 49	
A paz dos vencedores, 50	
Tecnologia da destruição	51
O mundo após a guerra	52
▶ Em debate – As mulheres e a guerra	53
Os homenageados e os esquecidos, 54	
▶ Atividades	55
CAPÍTULO 4 – A Revolução Russa	56
Um país de contrastes e conflitos	57
O Domingo Sangrento e a Revolução de 1905, 58	
A Rússia na Primeira Guerra Mundial, 59	
A Revolução	60
A guerra civil e o comunismo de guerra, 61	
A Nova Política Econômica, 62	
▶ Em debate – A construção do conhecimento histórico sobre a Revolução Russa	63
A ditadura stalinista	64
A arte na União Soviética	65
O realismo socialista, 66	
▶ Atividades	67
▶ Para refletir – A Primeira Guerra Mundial foi decorrência do desenvolvimento do capitalismo?	68

UNIDADE III

O período entreguerras e a Segunda Guerra 70

CAPÍTULO 5 – O mundo em crise: recessão e totalitarismo 72

A quebra da Bolsa de Nova York 73
 As consequências da quebra, 74
 A economia se recupera: o *New Deal*, 75

O totalitarismo na Europa 76
 A ascensão do fascismo na Itália, 77
 Na Alemanha: antecedentes, 78
 O Partido Nazista na Alemanha, 79
 Os nazistas no poder, 80

► **Em debate** – O regime nazista e as pessoas com deficiência 81

► **Atividades** 82

CAPÍTULO 6 – A Segunda

Guerra Mundial 83

O caminho sem volta 84

A invasão da Polônia: o início da guerra 85

O avanço do Eixo 86
 A invasão da União Soviética, 87

A ofensiva aliada 88
 A última fase da guerra, 89

► **Documento** – A destruição de Hiroshima .. 90

O cotidiano dos civis durante a guerra 92

O mundo depois da guerra 93
 A Organização das Nações Unidas, 94

► **Atividades** 95

► **Ser no mundo** – A Carta dos Direitos Humanos 96

UNIDADE IV

A Era Vargas 98

CAPÍTULO 7 – O fim da República Oligárquica 100

O movimento de 1930 101
 Os caminhos da revolução, 102

► **Em debate** – Revolução de 1930? 103
 A Constituição de 1934, 104

► **Lugar e cultura** – A conquista do voto feminino 105

Integralistas e comunistas 106

► **Atividades** 107

CAPÍTULO 8 – O Estado Novo 108

Tem início o Estado Novo 109

O crescimento da economia, 109

Intervenção estatal, 109

O Estado Novo e o trabalho 110

Repressão, violência e tortura 111

A construção da identidade nacional 112

► **Integrar conhecimentos: História e Arte** –

Arte nacionalista 113

Os indígenas: raízes da brasilidade, 114

A propaganda política 115

O cinema e o rádio, 115

► **Atividades** 116

CAPÍTULO 9 – O retorno à democracia .. 117

O fim do Estado Novo 118

As eleições e o governo de Dutra 119

Vargas volta ao poder 120

A nacionalização do petróleo, 121

O fim do governo de Vargas, 122

► **Documento** – O cortejo de Getúlio 122

► **Atividades** 123

► **Para refletir** – Quais seriam as semelhanças e as diferenças entre o Estado Novo e os regimes totalitários europeus? 124

UNIDADE V

O mundo bipolar 126

CAPÍTULO 10 – A Guerra Fria 128

Capitalistas × comunistas 129

De um lado, Estados Unidos; de outro,

União Soviética, 129

Alemanha dividida, 130

O endurecimento no bloco socialista, 131

A histeria anticomunista, 132

► **Integrar conhecimentos: História e Ciências** – A Guerra Fria e a ciência 133

► **Atividades** 134

CAPÍTULO 11 – Reformas e revoluções... 135

A Europa na Guerra Fria 136

Estado regulamentador e forte, 136

Mai de 1968: protesto no

mundo capitalista, 137

Revolução Húngara: contestação no

bloco comunista, 137

A luta das mulheres e dos negros 138

► **Documento** – A luta por direitos civis 139

A revolução socialista na China 140

A Guerra da Coreia 141

A Guerra do Vietnã 142

A Revolução Cubana 143

► **Atividades** 144

CAPÍTULO 12 – A questão judaico-palestina	145
A criação do Estado de Israel	146
A disputa pela Palestina	147
Desafios para a paz, 147	
▶ Integrar conhecimentos: Ciências e Geografia – Pandemia e vacinas na Faixa de Gaza	148
▶ Atividades	149
▶ Ser no mundo – Convivência entre palestinos e israelenses	150

UNIDADE VI

As independências na África e na Ásia 152

CAPÍTULO 13 – Os processos de independência na África	154
A crise do colonialismo	155
O pan-africanismo: uma conquista ideológica	156
As lutas pela independência na África	157
O caso do Quênia, 157	
A África Ocidental Francesa, 158	
As independências das colônias portuguesas	159
A independência de Angola, 159	
Desafios após as independências	160
▶ Integrar conhecimentos: História e Geografia – Migrações africanas na atualidade	161
O apartheid na África do Sul	162
A resistência e o fim do <i>apartheid</i> , 163	
▶ Atividades	164
CAPÍTULO 14 – Independências na Ásia	165
Independências no Oriente Médio	166
A Índia e a desobediência civil	167



AP PHOTO/IMAGEPLUS

A conquista da independência e os conflitos internos, 168	
▶ Lugar e cultura – Cultura e identidade na Índia	169
A Indonésia: de colonizada a colonizadora	170
Timor Leste, 170	
A conferência de Bandung	171
Desdobramentos de Bandung, 172	
▶ Atividades	173
▶ Para refletir – Os processos de independência política da África foram acompanhados de autonomia econômica?	174

UNIDADE VII

Democracia e ditadura na América do Sul 176

CAPÍTULO 15 – Brasil: dos “anos dourados” à ditadura	178
O desenvolvimentismo	179
A construção de Brasília, 179	
Desigualdades regionais, 180	
As desigualdades sociais continuaram a existir, 180	
▶ Documento – Os candangos	181
O breve governo de Jânio Quadros	182
A renúncia de Jânio Quadros, 183	
A crise sucessória e a Campanha da Legalidade, 183	
O governo de Jango	184
A mobilização popular e as Ligas Camponesas, 184	
A ditadura civil-militar	185
A democracia acuada	186
A “linha dura” chega ao poder, 187	
Ato Institucional nº 5, 188	
O governo de Médici, 189	
▶ Atividades	190
CAPÍTULO 16 – Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização	191
O movimento estudantil	192
Cantando a revolução	193
O teatro	194
O Cinema Novo	195
Os movimentos negros e populares na ditadura	196
As mobilizações sociais e a conquista de direitos, 196	
Os indígenas na ditadura	197

O processo de abertura e o fim da ditadura 198

- O crescimento da oposição, 198
- Novas mobilizações, 199
- Lei da Anistia, 199
- O fim da ditadura, 200
- O restabelecimento da ordem democrática, 200

▶ **Atividades** 201

CAPÍTULO 17 – Ditaduras na América do Sul 202

Regimes militares e Guerra Fria 203

Sob a ditadura 204

- Paraguai, 204
- Uruguai, 205
- Chile, 206
- Argentina, 207

▶ **Em debate – A herança das ditaduras na América do Sul** 208

▶ **Atividades** 209

▶ **Ser no mundo – A ditadura civil-militar no Brasil e os povos do campo** 210

UNIDADE VIII

O mundo globalizado 212

CAPÍTULO 18 – A desagregação do mundo socialista 214

Processos de abertura na União Soviética 215

- Crise e fim do socialismo no Leste Europeu, 216

A queda do Muro de Berlim 217

- ▶ **Documento – A queda do símbolo da Guerra Fria** 218

A desagregação da Iugoslávia 219

- A guerra civil na Bósnia e outros conflitos na Iugoslávia, 220



ERNESTO BENAVIDES/SAFPP

Uma nova ordem mundial 221

- ▶ **Atividades** 222

CAPÍTULO 19 – Inovações e desafios do mundo globalizado 223

Novas tecnologias: a internet 224

Problemas sociais e ambientais no mundo globalizado 225

- ▶ **Integrar conhecimentos: História e Ciências – Os desafios da alimentação no mundo globalizado** 226
- As mudanças climáticas, 227
- Escassez de água, 228

Sociedades e culturas 229

- O paradoxo da globalização, 230

Fundamentalismo religioso e intolerância 231

- Globalização e terrorismo, 232
- Estado Islâmico, 233

Os refugiados: uma questão internacional 234

- ▶ **Integrar conhecimentos: História e Geografia – Quem são e onde estão os refugiados do mundo** 235

▶ **Atividades** 236

CAPÍTULO 20 – O Brasil no mundo globalizado 237

Governos e políticas sob o regime democrático 238

- O governo de Collor, 238
- A renúncia de Collor e o governo de Itamar Franco, 239
- O governo de Fernando Henrique Cardoso, 240
- O governo de Lula, 242
- O governo de Dilma Rousseff, 243
- O impeachment de Dilma, 243
- O governo de Temer, 244
- O governo de Jair Bolsonaro, 244

Desafios para o país 245

- ▶ **Em debate – As ações afirmativas** 246

Os indígenas no Brasil atual 247

- ▶ **Lugar e cultura – Protagonismo dos jovens na história** 248

▶ **Atividades** 249

- ▶ **Para refletir – O que os governantes e os cidadãos brasileiros devem levar em consideração para alcançar uma cultura de paz?** 250

Referências bibliográficas comentadas 252

Apresentação

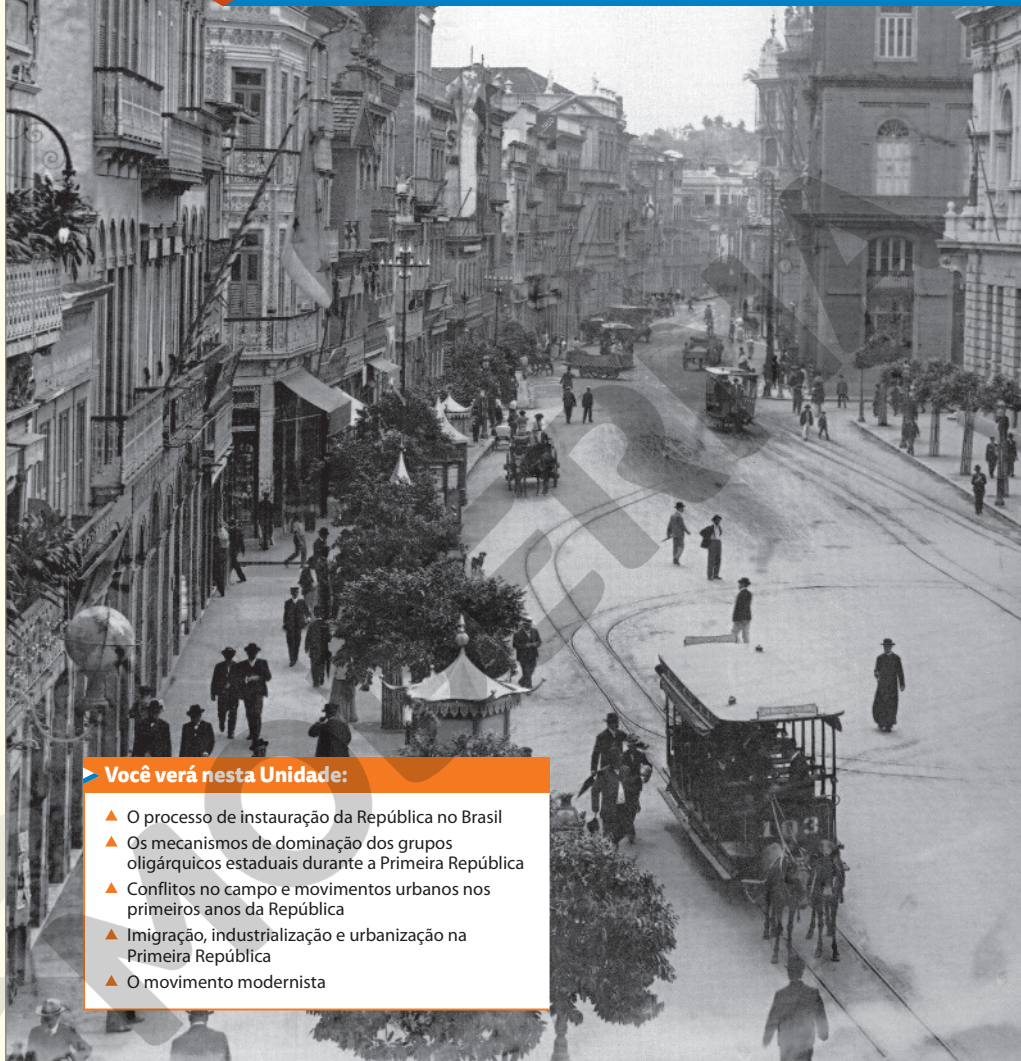
A primeira Unidade deste volume, “A República chega ao Brasil”, relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 9º ano: *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.*

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1, n. 3 e n. 6, os conteúdos trabalhados nesta Unidade buscam levar o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...] (1) e valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...] (3).* Além disso, o estudante é incentivado a *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 [...] (6).*

Além disso, em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1, n. 4 e n. 6, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar o estudante a *compreender acontecimentos históricos e relações de poder e processos [...] (1), identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico [...] (4) e compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica (6).*



A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL



▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ O processo de instauração da República no Brasil
- ▲ Os mecanismos de dominação dos grupos oligárquicos estaduais durante a Primeira República
- ▲ Conflitos no campo e movimentos urbanos nos primeiros anos da República
- ▲ Imigração, industrialização e urbanização na Primeira República
- ▲ O movimento modernista

Rua Primeiro de Março, uma das principais ruas do centro da cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de Augusto Malta, década de 1910.

10

AUGUSTO MALTA – COLEÇÃO PARTICULAR

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

Nesta Unidade

Esta Unidade apresenta aspectos da construção da República no Brasil. Foi em 15 de novembro de 1889 que um movimento liderado por militares concretizou aquilo que parecia inevitável: o fim da Monarquia. O imperador, intimado a deixar o país, acabou substituído por uma junta provisória de governo. Contudo, com a República, o poder político no Brasil continuou monopolizado por uma aristocracia latifundiária, na qual o grupo hegemônico era formado principalmente por cafeicultores do Oeste Paulista. Seriam eles, aliados aos militares, os responsáveis pelos primeiros governos republicanos no país.



Rua da Carioca, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de Augusto Malta, 1905. Coleção particular.

Em 15 de novembro de 1889, um movimento liderado por militares decretou o fim da Monarquia e o início de uma nova forma de governo no Brasil, a República.

A mudança na forma de governo, contudo, não alterou substancialmente a sociedade brasileira. Enquanto os grandes proprietários de terra, principalmente os produtores de café, mantinham seu poder e seus privilégios, a maior parte da população permanecia excluída da vida política. No entanto, trabalhadores urbanos e rurais não deixaram de se mobilizar em busca de melhores condições de vida.

O que você conhece sobre esse período da história do Brasil? O que já sabe sobre a Política dos Governadores, os movimentos messiânicos, a greve de 1917, o Modernismo?



Barraco às margens da Lagoa Rodrigo de Freitas, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de Augusto Malta, 1922. Museu da Imagem e do Som, Rio de Janeiro.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *A Proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.*
- *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.*
- *Anarquismo e protagonismo feminino.*

Sobre o Capítulo

Neste Capítulo, ao conhecer as características do regime republicano que foi implementado no Brasil, os estudantes podem vir a compreender alguns aspectos da vida pública brasileira atual, como a prática do clientelismo e da compra de votos. Ao mesmo tempo, é interessante destacar aos estudantes que, enquanto o processo que inaugurava a República no Brasil tomava forma, a população permanecia alijada da participação política: o movimento republicano não havia dado a ela o direito de atuar na vida pública, apenas de comportar-se como plateia naquele teatro político. Os conflitos, como veremos ao longo deste Capítulo e também do próximo, não tardaram a surgir.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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.

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam o início do trabalho de desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF09HI01**.

CAPÍTULO 1

UMA REPÚBLICA EM CONSTRUÇÃO

A república, como forma de governo, nasceu na Roma Antiga. Com ela, surgiu a noção de um governo considerado *res publica* (“coisa pública”), que deveria servir aos interesses dos cidadãos.

Com a Revolução Francesa, no final do século XVIII, o conceito de república se uniu às ideias de liberdade e democracia. A construção do regime republicano passou a ser associada aos **direitos civis e políticos** conquistados pelos revolucionários franceses.

No Brasil, a república surgiu como resultado de uma aliança entre setores do Exército e das elites econômicas e políticas do país no final do século XIX. Nossa República foi estabelecida para atender aos interesses de uma pequena elite dominante.

Desde o início, o uso da “coisa pública” – ou seja, do Estado – em benefício de interesses privados e em prejuízo da coletividade marcou a nossa República. Os escândalos de corrupção ou relacionados ao descaso dos representantes do Estado com os serviços públicos, por exemplo, representam apenas uma parte dos problemas da República brasileira, reduzida de seu sentido público.

PAULO SANTOS/REUTERS/FOOTARENA



Em junho de 2013, ocorreu uma série de manifestações em várias cidades brasileiras contra o aumento das tarifas do transporte coletivo, que logo se transformou em um movimento geral por melhorias nos serviços públicos, por mais justiça social e pela ética na política. Na fotografia, manifestação na cidade de Belém, Pará.

12

Orientações

O estudo da palavra “república” é um primeiro passo para a compreensão dos temas deste Capítulo e desta Unidade como um todo. Com base nesse conceito, é possível orientar os estudantes a identificar as semelhanças e as diferenças entre o regime monárquico no Brasil e o regime republicano entre 1889 e 1930, comparando a estruturação do governo e os grupos sociais hegemônicos em cada período.

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

A emergência da república

Antes da independência do Brasil, muitos grupos sociais já defendiam a implantação de uma república. De maneira difusa, a proposta republicana apareceu, por exemplo, nas rebeliões coloniais do século XVIII, nas Conjurações Baiana e Mineira e na Revolução Pernambucana de 1817. Mas apenas no século XIX, com a expansão da lavoura cafeeira e a formação de uma rica camada de fazendeiros no Sudeste, o projeto republicano ganhou força no país.

O acontecimento que assinalou a arrancada desse movimento no Brasil foi a publicação do **Manifesto Republicano**, em 1870. Nele, seus adeptos criticavam o caráter centralizador e hereditário da monarquia e defendiam o princípio federativo do regime republicano.

Havia divergências entre os republicanos. O grupo dominante, liderado pelo jornalista Quintino Bocaiuva, pregava que a república deveria ser instalada sem agitações sociais que ameaçassem a ordem estabelecida. Outros, como o advogado Silva Jardim, criticavam as propostas republicanas conservadoras e defendiam uma mobilização popular para derrubar a Monarquia.



AGOSTINI, Angelo.
D. Pedro II sendo derrubado do trono pelos republicanos. 1882. Charge publicada na *Revista Ilustrada*. Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.



MUSEU da República.
Disponível em: <http://museudarepublica.museus.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Criado em 1960 e localizado na cidade do Rio de Janeiro, o museu guarda peças e documentos relativos à história da República no Brasil. No *site* há fotografias do acervo e é possível fazer uma visita virtual ao local.

Orientações

Os adeptos do Manifesto Republicano concluíam o documento declarando que a opção pelo sistema republicano aproximaria o Brasil das demais nações americanas. O documento está disponível na internet.

Atividade complementar

Aproveite este momento para desenvolver uma atividade complementar com os estudantes relacionada ao uso de novas tecnologias e da internet. Faça uma visita virtual com os estudantes ao Museu da República, explorando os recursos que o *site* do museu tem a oferecer, disponível em: <http://museudarepublica.museus.gov.br> (acesso em: 28 fev. 2022). Para isso, reserve um espaço na sala de informática de seu estabelecimento de ensino (ou em outro local adequado em sua escola), se possível. No *site* indicado, pode-se conhecer a história do Palácio do Catete (sede do Poder Executivo no Brasil de 1897 a 1960), onde o museu está localizado, assim como parte de seu acervo. Uma atividade pertinente, com base nessa visita virtual, seria elaborar uma linha do tempo dos presidentes da Primeira República e suas principais contribuições. Além disso, nesta proposta de atividade complementar, é possível trabalhar, com os estudantes, a **análise documental** e a **análise de mídias sociais** como práticas de pesquisa.

Observação

Os conteúdos desta página, ao tratar da Proclamação da República no Brasil, dos grupos que apoiavam esse processo e do contexto social e econômico do período, possibilitam o desenvolvimento da habilidade EF09HI01.

► Texto complementar

O texto a seguir aborda alguns pontos ligados ao fim do padroado no Brasil.

Embalada pelos ideais de progresso, a República tornou-se tangível realidade para a Igreja Católica Apostólica Romana [...] no dia 7 de janeiro de 1890, quando o Decreto 119-A determinou o fim do padroado e estabeleceu a liberdade de culto no Brasil. Uma semana depois, por meio do Decreto 155-B, de 14 de janeiro, referendou-se o primeiro calendário republicano no qual inexistiram feriados de caráter religioso, inclusive o do Natal. Esses decretos indicaram a índole da transformação sociopolítica que se quis imprimir no novo regime, discursivamente sustentado em bases científico-tecnológicas – a modernidade republicana. Foi o início da Era Pós-Padroado das relações entre Estado e ICAR [Igreja Católica Apostólica Romana] no Brasil.

AQUINO, Maurício de. Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). *Revista Brasileira de História*, v. 32, n. 63, p. 146, 2012.

Observação

Os conteúdos desta página, ao tratar da Proclamação da República no Brasil, dos grupos que apoiavam esse processo e do contexto social e econômico do período, possibilitam, novamente, o desenvolvimento de aspectos relevantes da habilidade EF09HI01.



VEIGA, Edison. *Essa tal Proclamação da República*. São Paulo: Panda Books, 2009. Este livro apresenta os antecedentes da Proclamação da República no Brasil e oferece um amplo panorama sobre a sociedade, a economia e a política do país no final do século XIX.

Maçonaria

Associação filosófica e política com práticas secretas que era vista com desconfiança pela Igreja Católica por ter entre seus princípios a tolerância religiosa.

Os conflitos com a Igreja

O movimento republicano só se transformou em força decisiva quando a Monarquia perdeu o apoio dos grupos que a sustentavam: a Igreja Católica, os militares e os cafeicultores do Vale do Paraíba.

Desde o período colonial, o poder civil e o religioso estavam unidos por meio do **padroado**, uma instituição que submetia a Igreja Católica ao controle da Coroa portuguesa e, após a independência, da Coroa brasileira.

Ao longo do século XIX, contudo, a Igreja buscou recuperar seu poder. A **maçonaria**, por exemplo, havia sido condenada pelo papa e alguns bispos brasileiros passaram a exigir que tanto os fiéis como os clérigos que fossem maçons abandonassem essa prática. Isso gerou um dilema, uma vez que a elite brasileira era em grande parte maçônica e Católica.

O imperador deu ordens para que a medida do papa não fosse cumprida e, na década de 1870, prendeu dois bispos que se recusaram a seguir as ordens imperiais. Situações como essa caracterizaram a **Questão Religiosa**, que marcou o afastamento entre o clero católico e a Monarquia.

A Questão Militar

Durante o governo de D. Pedro II, o Exército ocupou uma posição marginal na política brasileira. Os baixos soldos, a rígida disciplina da corporação e a lentidão nas promoções desencorajavam os filhos das elites a seguir a carreira militar.

A maior parte dos membros do Exército pertencia às camadas médias da sociedade e, embora tivesse uma formação escolar rigorosa, dificilmente conseguia ascender na vida política ou ocupar cargos públicos.

Após a vitória brasileira na Guerra do Paraguai, o Exército saiu fortalecido como corporação.

Na década de 1880, evidenciou-se o objetivo militar de assumir um novo papel na cena política brasileira, o que desgastou a relação entre o Exército e a Monarquia.

Militares na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de Marc Ferrez, 1885.

MARC FERREZ - COLEÇÃO PARTICULAR



14



Sugestão para o professor:

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

O autor trabalha com as ideias de escritores como Euclides da Cunha e Lima Barreto para estabelecer cruzamentos e relações entre história, ciência e cultura no Brasil, na passagem do século XIX ao XX.

A desconfiança de setores da sociedade

Além dos conflitos com a Igreja e os militares, o Império passou a enfrentar, na década de 1880, a descrença das camadas médias e da elite cafeicultora na capacidade de administração de D. Pedro II, já idoso e com a saúde frágil. Por sua vez, os sucessores do trono, a princesa Isabel e seu marido, o francês Luís Filipe Maria Fernando Gastão, não inspiravam confiança nesses grupos.

Os cafeicultores do Oeste Paulista, que usavam técnicas modernas de produção e já não dependiam do trabalho escravo, julgavam que o governo imperial não atendia às suas demandas. Consideravam-no conservador e atrasado e passaram a defender o **federalismo** republicano. Para esse grupo, a república poderia assegurar mais autonomia política e financeira para as províncias e, na prática, subordinar o Estado aos interesses da economia cafeeira.

O golpe de 15 de novembro

O isolamento da Monarquia se acentuou após a abolição da escravatura, em 1888. O governo decretou a abolição sem nenhum tipo de indenização aos proprietários de escravizados, o que desagradou principalmente à elite cafeicultora. Com isso, o governo perdia mais um apoio que compunha sua sustentação política. Reuniões conspirativas passaram a ser organizadas com frequência por militares e republicanos civis.

Na manhã do dia 15 de novembro de 1889, o Ministério da Guerra foi ocupado por tropas sob o comando do marechal Deodoro da Fonseca. É possível que a intenção de Deodoro da Fonseca fosse derrubar apenas o gabinete ministerial, mas o episódio culminou com a Proclamação da República, sem resistência do imperador. Assim, o regime republicano foi instituído no Brasil por meio de um golpe, que resultou de uma ação isolada do Exército, sem participação popular, e com o apoio de um pequeno grupo de republicanos civis.

Federalismo

Sistema de governo em que províncias ou estados de um país têm autonomia administrativa, embora sujeitos às leis gerais da federação.

A família imperial na escadaria do Palácio Isabel, em Petrópolis, em 1889, antes de partir para o exílio.

Ao centro, estão o imperador D. Pedro II e sua filha, a princesa Isabel. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.



COLEÇÃO DOM. JOÃO DE ORELEANS E BRAGANÇA. INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

15

Observação

Os conteúdos desta página, ao tratarem da Proclamação da República no Brasil, dos grupos que apoiavam esse processo e do contexto social e econômico do período, possibilitam, novamente, o desenvolvimento de aspectos relevantes da habilidade **EF09HI01**.

► Texto complementar

Ao explorar a fotografia da família real em Petrópolis, em 1889, comente que tanto D. Pedro II quanto a família imperial como um todo reuniram, ao longo do período da Monarquia no Brasil, milhares de fotografias. Sobre esse tema, sugerimos a leitura do texto a seguir.

O imperador pode ser considerado o principal colecionador da família, tendo formado uma coleção gigantesca ao longo de seu reinado, contabilizando mais de vinte e duas mil peças. [...]

Após o golpe militar que proclamou a República no Brasil a família imperial foi forçada a exilar-se do país, embarcando, às pressas, para Paris. Durante o exílio D. Pedro II decidiu doar sua coleção particular de fotografias, seu herbário e outros objetos pessoais a instituições brasileiras, cabendo à Biblioteca Nacional a maior parte das fotografias.

[...] a valoração destas imagens enquanto fontes para a historiografia é muito recente. O olhar historiográfico passou por um processo, desde o século XIX, em que começou a valorizar a ideia de representação em detrimento à ideia de uma história factual baseada em acontecimentos políticos. [...] As fotografias claramente simbolizam este novo olhar historiográfico, já que o retrato oitocentista é pura representação.

TIBAU, Fernanda Borges.

A memória privada no espaço público: as coleções de fotografia da Família Imperial brasileira. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RIO, 14., 2010, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Unirio, 2010. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276721638_ARQUIVO_ArtigoAnpuhRio.pdf. Acesso em: 25 mar. 2022.

Orientações

Informe aos estudantes que o pintor paulista Benedito Calixto recebeu a encomenda de produzir uma tela sobre a Proclamação da República. Isso ocorreu, na verdade, quatro anos após o acontecimento. Para fazer a obra, Calixto tomou como base algumas fotografias e representações do período da Proclamação.

O cenário da obra é o Campo de Santana, na antiga Praça da Aclamação, no centro da cidade do Rio de Janeiro (que era, então, a capital do país). À direita, o pintor representou o quartel-general do Exército. Nesse local, hoje, se encontra o Palácio Duque de Caxias. O espaço no centro da tela é ocupado por militares, cavalaria e alguns canhões. O marechal Deodoro da Fonseca está representado no grupo.

Apesar do protagonismo militar ter sido representado na obra, há alguns poucos civis na imagem; segundo historiadores, teriam participado do ato os jornalistas (e adeptos das ideias republicanas) Quintino Bocaiúva e Aristides Lobo. Tanto Bocaiúva como Lobo ocupariam cargos no governo provisório, como ministro das Relações Exteriores e ministro do Interior, respectivamente.

Após a Proclamação da República, a incerteza sobre como manter a nova organização política do Brasil era algo constante.

Se desejar, destaque aos estudantes a existência, no período, de grupos que, além de disputar o poder político, divergiam quanto aos modos de se organizar e de se conceber a República no Brasil.

Observação

O trabalho com os conteúdos sobre as chamadas República da Espada e República Oligárquica possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF09HI01** e, em especial, da habilidade **EF09HI02**.

A República da Espada

O papel desempenhado pelo Exército na Proclamação da República assegurou aos militares a chefia do novo governo. Essa fase da República brasileira é conhecida como **República da Espada** (1889-1894).

O comando do Governo Provisório, instaurado pela República, foi entregue ao marechal Deodoro da Fonseca. Entre suas primeiras medidas, destacam-se a ordem de enviar a família real ao exílio na Europa e a naturalização de estrangeiros imigrados.

Em dezembro de 1889, foram convocadas eleições para o Congresso Nacional Constituinte para que fosse elaborada uma nova Constituição para o país. Em fevereiro de 1891, foi promulgada a primeira Constituição da República brasileira, que estabelecia, entre outros pontos, o **presidencialismo** no Brasil e eleições para presidente de quatro em quatro anos. Apenas o primeiro presidente seria eleito, excepcionalmente, pelo Congresso Constituinte, que elegeu Deodoro da Fonseca.

Ler a pintura

- Observe que, nesta pintura, o artista representou o evento que marcou a Proclamação da República como uma parada militar. É possível identificar a presença da população civil nesta obra? O evento parece pacífico ou conflituoso? Que mensagem o autor da obra pretendia transmitir ao representar a passagem da monarquia para a república no Brasil?

BENEDITO CALIXTO - PINACOTECA MUNICIPAL, SÃO PAULO



CALIXTO, Benedito. *Proclamação da República*. 1893. Óleo sobre tela, 124 x 200 cm. Pinacoteca Municipal, São Paulo.

16

Resposta

Ler a pintura: Espera-se que os estudantes percebam que há muitos militares em formação. Não há, na pintura, elementos que possam sugerir a presença de agitação ou violência. O autor da obra parece buscar transmitir a ideia de que a passagem para a república foi ordeira e sem violência.

A crise econômica e o fim da República da Espada

Durante o Governo Provisório, Deodoro nomeou o primeiro ministro da Fazenda da República brasileira, Rui Barbosa, que decidiu implantar uma política de incentivo ao crescimento econômico, especialmente o industrial. Como nesse período havia escassez de moeda circulante no Brasil, o ministro determinou a emissão de mais dinheiro, que serviria para o financiamento de novas empresas e possibilitaria a concessão de créditos aos cafeicultores que precisassem reestruturar sua produção após a abolição da escravidão.

Com mais moedas em circulação, os preços aumentaram, ou seja, teve início um surto inflacionário. Além disso, em vez de ser empregada em empresas, grande parte do dinheiro foi investida em ações na Bolsa de Valores, até mesmo de empresas fictícias. Assim, a política de Rui Barbosa se mostrou um completo desastre, e a economia do Brasil entrou em colapso.

A grave crise econômica somou-se à crise política, com o caráter centralizador do governo sendo severamente criticado pelas elites cafeicultoras. Pressionado e sem apoio político, Deodoro foi levado a renunciar, em novembro de 1891.

A Constituição determinava que, em caso de renúncia do presidente, novas eleições deveriam ser convocadas. No entanto, o vice-presidente, marechal Floriano Peixoto, conseguiu evitar um novo pleito e governou o país até o fim do mandato com o apoio dos cafeicultores paulistas.

A primeira Constituição da República

A Constituição de 1891 estabeleceu o regime federativo, assim, as antigas províncias transformaram-se em estados.

Estabeleceu-se o voto direto e universal para cidadãos maiores de 21 anos. Mendigos, analfabetos e soldados não podiam votar, o que excluía a maioria da população desse direito. Na prática, o voto não era secreto e as mulheres estavam excluídas das eleições (como eleitoras e como candidatas), apesar de a Constituição não fazer menção a esses pontos.

O poder foi dividido em Executivo (o presidente e os ministros), Legislativo (Câmara de Deputados e Senado) e Judiciário (com a criação de um Supremo Tribunal Federal). O Estado separou-se da Igreja.



Movimentação em frente à Bolsa de Valores do Rio de Janeiro. Ilustração publicada no livro *O encilhamento*, de Visconde de Taunay, de 1894.

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

CENTRO DE MEMÓRIA DA BARRIOESPÁ, SÃO PAULO

17

► Texto complementar

O texto a seguir trata de algumas diferenças de concepção entre partidários de Deodoro da Fonseca e de Floriano Peixoto.

Em torno do velho marechal reuniam-se os chamados tarimbeiros – veteranos da Guerra do Paraguai. Muitos desses militares não haviam frequentado a escola Militar e se distanciavam das ideias positivistas. Eles derrubaram o Império para salvar a honra do Exército e não possuíam uma visão elaborada da República. [...] Embora Floriano não fosse positivista e também tivesse participado da Guerra do Paraguai, os oficiais que se reuniam a sua volta eram jovens que haviam frequentado a Escola Militar e recebido uma forte influência do positivismo. Concebiam sua inserção na sociedade como soldados-cidadãos, com um sentido de dar um rumo ao país.

A República deveria ter ordem e também progresso. [...] Apesar da profunda rivalidade existente entre os grupos no interior do Exército, eles se aproximavam em um ponto fundamental [...] eram portavozes de uma instituição – o Exército – que era parte do aparelho do Estado.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélz. *Castilhismo, uma Filosofia da República*. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000. p. 246. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1037/571386.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 26 maio 2022.

Observação

Novamente, o trabalho com os conteúdos sobre as chamadas República da Espada e República Oligárquica possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF09HI01** e, em especial, da habilidade **EF09HI02**.

Orientações

Além de muitas novidades, como a eleição do presidente da República, é importante destacar aos estudantes que a Constituição de 1891 estabeleceu o Federalismo, que favoreceu a ampliação da autonomia dos estados em relação ao poder da União.

Orientações

No período conhecido como a República das Oligarquias, os grandes latifundiários, principalmente cafeicultores paulistas, conduziram a política nacional com a implantação da Política dos Governadores e da política do café com leite. Esses arranjos políticos baseavam-se em um sistema de troca de favores e também nas tradições do poder local no Brasil, representadas pelo coronelismo.

Atividade complementar

A Primeira República foi marcada por processos eleitorais fraudulentos, nos quais, além da alteração de votos e títulos, se praticava a coação do eleitor. Sugerimos a realização de um debate com o estudante sobre esse tema, estabelecendo conexões com a atualidade, a partir da reflexão sobre os mecanismos necessários para impedir o controle do voto e da atuação dos representantes políticos do poder econômico.

Incentive os estudantes a comparar os direitos de cidadania política nos dois momentos da história da nossa República. Depois, eles podem organizar um quadro comparativo entre a época da Primeira República e a atualidade, considerando as seguintes questões: Quem possui o direito de voto? Como são realizadas as eleições? Os eleitores têm liberdade para escolher em quem votar? Por quê?

Observação

Novamente, o trabalho com os conteúdos sobre as chamadas República da Espada e República Oligárquica possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF09HI01** e, em especial, da habilidade **EF09HI02**.

A República Oligárquica

Em 1894, ocorreu a primeira eleição direta para presidente da República no Brasil. Venceu Prudente de Moraes, um “republicano histórico”, ou seja, que tinha participado da fundação do Partido Republicano e era membro da elite cafeicultora paulista. Seu governo foi instável politicamente, pois elites dirigentes ainda não tinham estabelecido as bases de funcionamento do novo regime político, o que gerava disputas.

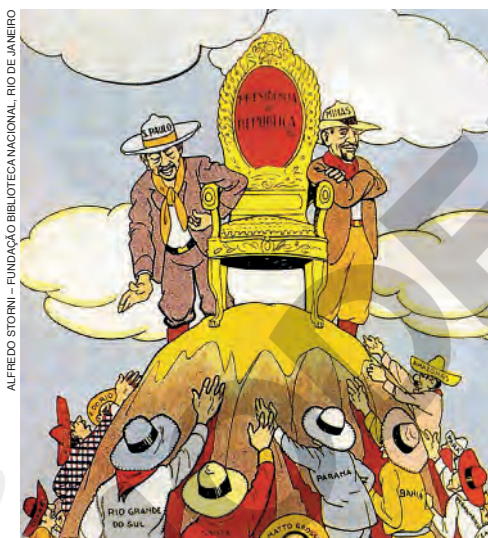
A estabilização política foi constituída no governo de seu sucessor, o também paulista Campos Sales. Durante sua gestão, de 1898 a 1902, consolidaram-se os mecanismos de poder que constituíram as bases da República Oligárquica: a criação da **Política dos Governadores** e o fortalecimento do **coronelismo**.

A Política dos Governadores e o coronelismo

Idealizada por Campos Sales, a Política dos Governadores era um mecanismo político para evitar os choques entre os governos estaduais e o governo federal. Por meio dela, os grupos dominantes de cada estado apoiavam as políticas do governo federal, que, em troca, favorecia esses grupos e dificultava a ação de seus opositores. Atualmente, esse acordo político seria o famoso “toma lá dá cá”.

No nível estadual, a troca de favores acontecia entre os grupos dominantes do estado e os grandes proprietários de terra dos municípios, conhecidos como coronéis, os quais controlavam os votos dos eleitores, valendo-se, para isso, da compra de voto ou mesmo da força. Garantiam, assim, que fossem eleitos apenas os candidatos ligados às oligarquias do estado. Esse fenômeno ficou conhecido como coronelismo.

A charge, de Alfredo Storni, ironiza a disputa entre as oligarquias dos Estados. Publicada na revista *Careta*, número 897, em 29 de agosto de 1925. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.



Voto de cabresto

O mecanismo de controle dos votos por parte dos coronéis, uma prática muito comum nos tempos da República Oligárquica, é chamado de voto de cabresto.

Essa expressão faz referência ao cabresto, que é um dispositivo de corda ou couro colocado nos cavalos para direcionar sua marcha.

18



Sugestão para o professor:

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

Referência na área da historiografia, a obra analisa a estrutura sistêmica do coronelismo, buscando compreender como o mandonismo local conseguiu alcançar, principalmente ao longo do século XX, os elevados escalões da República no Brasil.

O poder das oligarquias

Os cargos políticos federais mais importantes, como o de presidente da República e o de ministro da Fazenda, eram dominados pelas oligarquias paulista, mineira e gaúcha. Particularmente, São Paulo e Minas Gerais, os estados mais ricos da União, impunham uma política de favorecimento de seus interesses. A hegemonia dos paulistas e dos mineiros na presidência da República ficou conhecida como **política do café com leite**.

É preciso, porém, relativizar o poder dessa frente oligárquica, pois ela não controlou sozinha e o tempo todo o governo da República. Em algumas ocasiões, esses dois estados estiveram em lados opostos, como nas eleições de 1910, em que o gaúcho Hermes da Fonseca, apoiado por Minas Gerais, venceu Rui Barbosa, candidato de São Paulo. Além disso, outros grupos políticos oligárquicos faziam parte do jogo de alianças e determinavam, em conjunto, os rumos políticos e econômicos do país.

A proteção ao café

O café foi o principal item de exportação do Brasil durante o Segundo Império e a Primeira República. Contudo, o aumento da produção, no final do século XIX, provocou a queda nos preços do café no exterior. Diante disso, o governo federal lançou planos para reerguer os preços do produto.

A principal medida, iniciada em 1906, foi contrair empréstimos para comprar estoques do produto e reduzir a oferta, forçando, assim, o aumento dos preços. A queda nas exportações de café foi sentida já no ano seguinte, quando as remessas para o exterior caíram de 19 mil sacas comercializadas, em 1906, para cerca de 10 mil, em 1907.

As práticas conhecidas como **defesa** ou **valorização do café** foram retomadas outras vezes pelo governo brasileiro.



Colheita de café no interior paulista. Fotografia de Theodor Priesing, 1924. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

19

Observação

Trabalhar com aspectos da chamada República Oligárquica possibilita, mais uma vez, o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF09HI01** e, em especial, da habilidade **EF09HI02**.

Orientações

Destaque aos estudantes que a chamada política de valorização do café corresponde às medidas implantadas pelo Estado durante a Primeira República com o objetivo de garantir que o setor cafeeiro brasileiro tivesse condições para enfrentar a queda de preços do produto no mercado internacional. Entre as principais medidas estavam a compra e a estocagem dos excedentes da produção do café e a elaboração de mecanismos de estabilização do câmbio.

► Texto complementar

O texto a seguir fornece algumas informações sobre o poder dos coronéis na República Oligárquica.

O poder do coronel advinha em grande parte da posse da terra. Dono de grandes propriedades rurais conseguia controlar a vida de centenas de colonos, meeiros e posseiros. [...] Assim, o coronel se transformava em protetor, juiz, compadre, padrinho ou conselheiro das pessoas do campo. Esse poder tornava possível o controle absoluto dos votos da região, que iam para quem o coronel indicasse. Eram os conhecidos votos de cabresto ou curral.

FERNANDES, Wertevan Silva. *A força do clientelismo: práticas políticas recorrentes na cidade de Pombal*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 38.

▶ Respostas

1. Segundo o texto, Campos Sales considerava que o sistema federativo deveria ser caracterizado pela chamada “política dos Estados”, isto é, a política que fortaleceria os vínculos de harmonia entre os Estados e a União. O sistema federativo seria, portanto, caracterizado por uma espécie de dupla soberania.

2. Para Raymundo Faoro, a ascendência dos Estados levaria, na realidade, à hegemonia dos estados mais prósperos e poderosos e prejudicaria os estados com menos poder econômico, como Bahia e Pernambuco. Desse modo, o sistema federativo não garantiria a autonomia dos Estados nem o equilíbrio das forças regionais.

3. Nos dias de hoje, é possível observar que somos herdeiros, de alguma forma, de alguns mecanismos instituídos durante a instauração da República no Brasil. É claro que devemos, sempre, considerar que vivemos num contexto completamente diferente daquele do fim do século XIX e início do XX. Hoje, muito tempo após a Proclamação da República, notamos que o Brasil passou por muitos e diferentes governos, vivenciando inclusive um período de ditadura civil-militar entre 1964 e 1985; enfrentou fases de crises, de implantação de políticas neoliberais, de investimentos em políticas sociais etc. Desse modo, não podemos dizer que mecanismos semelhantes aos do início da República ainda existam em nossa política, mas, sim, algumas tradições nascidas e cristalizadas no passado (como a que favorece oligarquias de alguns estados em detrimento de outros) podem ter sobrevivido até os dias de hoje, adaptando-se aos novos tempos.



Em debate

O ideal de unidade nacional e as contradições regionais

A transição para a Primeira República (que se estendeu de 1889 a 1930, segundo estudiosos) foi acompanhada pela difusão da ideia de integração regional, de consolidação da unidade do Estado nacional e da identidade do povo brasileiro. Os artistas românticos exaltaram as singularidades dos povos nativos, as peculiaridades dos costumes locais e as belezas da paisagem natural como símbolos do sentimento de brasilidade. O imaginário da unidade e da identidade nacional que sintetizariam em um modelo emblemático toda a diversidade étnica, social, cultural e geográfica existente no imenso território brasileiro era construído, ao mesmo tempo que aconteciam muitas disputas entre grupos de diversas localidades. As contradições entre os interesses regionais e entre os diferentes grupos sociais se manifestavam desde a colônia e o Império e continuaram a aflorar no período republicano.

Alguns historiadores, como Raymundo Faoro, estudaram a formação das instâncias de poder a partir da Primeira República e as relações que se estabeleceram entre o governo federal, os estados e os municípios. O modelo federalista foi reivindicado pelas elites das regiões economicamente mais poderosas, que buscavam garantir o controle político dos mecanismos decisórios do Estado, com base no discurso de autonomia administrativa e equilíbrio de interesses regionais.

[...] Na doutrina do Estado soberano, pregada por Campos Sales ainda quando deputado na Assembleia Provincial, está implícita a política dos governadores, ou, como queria seu fundador, por amor à correção, a *política dos Estados*. O sistema federativo caracterizar-se-ia pela existência de uma dupla soberania na tríplice esfera do poder público, explicitamente. “Neste regime, é minha convicção inabalável, a verdadeira força política, que no apertado unitarismo do Império residia no poder central, deslocou-se para os Estados. A *política dos Estados*, isto é, a política que fortifica os vínculos de harmonia entre os Estados e a União, é, pois, na sua essência, a *política nacional*. É lá, na soma dessas unidades autônomas, que se encontra a verdadeira soberania da opinião. O que pensam os Estados pensa a União.” Ora, o curso da doutrina denuncia uma presença mais viva que o tecido abstrato das ideias: a ascendência dos Estados acarretaria, nesse plano de somas, a hegemonia dos mais prósperos e poderosos. Isto interessava a alguns – sobretudo a São Paulo, a Minas, ao Rio Grande do Sul, este com interesses divergentes dos dois primeiros –, mas não a todos, prejudicando manifestamente aos decadentes, sobretudo à Bahia e Pernambuco [...].

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 10. ed. São Paulo: Globo: Publifolha, 2000. v. 2, p. 73.

1. Quais eram alguns dos princípios defendidos por Campos Sales para o estabelecimento da República Federativa?
2. Segundo o historiador Raymundo Faoro, o sistema federativo de fato garantia a autonomia dos Estados e o equilíbrio das forças regionais?
3. Em sua opinião, os mecanismos organizados durante a instauração da República no Brasil com a Política dos Governadores ainda vigoram no país nos dias de hoje?

20

Observação

Os conteúdos e as atividades desta seção possibilitam, novamente, o trabalho com a habilidade **EF09HI02**.

Os conflitos no campo

Na passagem do Império para a República, ao final do século XIX, ainda predominavam no Brasil características econômicas herdadas da época colonial: latifúndio, monocultura e técnicas rudimentares de produção. A abolição da escravidão, em 1888, e a implantação do trabalho assalariado não significaram a garantia de direitos nem a criação de leis de proteção aos trabalhadores.

Nesse cenário de baixo desenvolvimento econômico e de superexploração dos trabalhadores, agravado por um regime político e eleitoral excluyente, surgiram movimentos sociais baseados na religiosidade popular com **líderes messiânicos**, como **Canudos** e o **Contestado**. Ganhou força também um tipo de organização em grupo conhecido como **cangaço**.

A Guerra de Canudos

Antônio Vicente Mendes Maciel nasceu no interior do Ceará, por volta de 1830. Ainda criança, iniciou os estudos para a formação de padre, mas, ao se tornar adulto, acabou exercendo outras profissões, como a de comerciante e advogado.

Já adulto, passou a peregrinar pelo interior dos estados de Sergipe, Pernambuco e Bahia, pregando mensagens religiosas e aconselhando os sertanejos. Procurava ainda organizá-los para a realização de obras como a construção de igrejas, casas, açudes e colheitas agrícolas. Visto como liderança religiosa e política, o beato passou a ser chamado de Antônio Conselheiro.

Em 1893, junto com seus seguidores, fundou um povoado comunitário na antiga fazenda Canudos, às margens do rio Vaza-Barris, no estado da Bahia. Chamada de Belo Monte, a comunidade era organizada com base no trabalho agrícola coletivo. Canudos mantinha relações comerciais regulares com vilas e cidades da região e chegou a reunir entre 20 mil e 30 mil moradores.

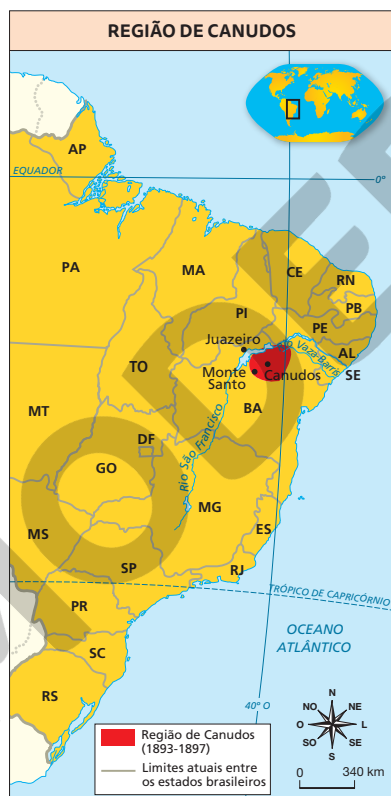
Fonte: SAGA: a grande história do Brasil. São Paulo: Abril Cultural, 1981. p. 173.



GUERRA de Canudos.
Direção: Sérgio Rezende. Brasil, 1997.
Duração: 170 min.
Baseado no conflito que tomou conta de Canudos nos tempos da Primeira República, este filme conta a história de uma família que migra para a região de Belo Monte, tomando contato com as ideias de Conselheiro.

Líderes messiânicos

Pessoas que se veem e são vistas como enviadas de Deus para salvar a humanidade.



SONIA VAZARQUIVO DA EDITORA

Orientações

Ao dar início ao estudo dos movimentos populares brasileiros do fim do século XIX, em especial os conflitos no campo, é interessante comentar com os estudantes que a visão de que a Primeira República esteve marcada pelo desinteresse das camadas populares pela atividade política é um tema muito discutido na historiografia. Em geral, os estudos da década de 1970 procuravam mostrar que as fraudes eleitorais, a violência e a prática de favores empregada pelos coronéis, além da proibição do voto dos analfabetos, produziram relações de dependência dos pobres em relação aos proprietários rurais e os deixaram apáticos em relação aos acontecimentos políticos.

Pesquisas realizadas desde a década de 1980, contudo, têm chamado a atenção para as ações realizadas pelas camadas populares, nos espaços institucionais ou fora deles, contra os mecanismos de exclusão criados ou mantidos pela República, contra suas formas de dominação e por direitos políticos e sociais.

Observação

O trabalho com os conteúdos desta página constitui momento favorável ao desenvolvimento da habilidade **EF09HI01**.

21

► Texto complementar

O texto a seguir apresenta aspectos do modo de produção organizado comunitariamente em Canudos:

O sertão de Antônio Conselheiro, como até hoje, encontrava-se no contexto da desigualdade de ritmo e do desenvolvimento combinado das regiões subdesenvolvidas. Canudos não podia fugir à regra. À agricultura e ao pastoreio organizados em forma comunal, como um “falanstério”, ajustava-se, por meio da exportação do couro, a participação no mercado mundial. [...] No sertão semifeudal, surgia uma nova forma de experiência social, semelhante às de Fourier e de Owen.

MONIZ, Edmundo. *Canudos: a guerra social*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elo, 1987. p. 78.

Orientações

Segundo muitos estudiosos, a obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha, é considerada um importante marco no processo de formação do pensamento sociológico brasileiro. É possível, inclusive, ir além: *Os sertões* não só constitui uma obra de cunho sociológico como também um texto literário, um relato jornalístico e um escrito privilegiado que traz aos nossos olhos um fundamental e valioso testemunho de Canudos.

É interessante notar que essa obra permanece, até os nossos dias, como importante fonte (ou documento) para se compreender e interpretar o cenário brasileiro dos primeiros anos da República. Os muitos aspectos da Modernidade que se formava no país e as questões ligadas à repressão que o governo central implantou em relação aos movimentos populares e messiânicos do fim do século XIX podem ser discutidos e reelaborados com base nas interpretações dessa obra. Além disso, *Os sertões* é visto e analisado pelas lentes da geografia, na medida em que a mestiçagem narrada por Euclides da Cunha pode ser compreendida como a convivência entre diversas culturas.

Observação

Novamente, o trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF09HI01.

As expedições contra Canudos

À medida que a comunidade de Canudos cresceu, os fazendeiros passaram a notar a falta de mão de obra e a Igreja católica começou a perder fiéis. Diante disso, o governo federal foi chamado a intervir contra Canudos. As autoridades procuraram justificar a ação armada alegando que as pregações de Antônio Conselheiro comprovavam sua vocação monarquista e representavam, assim, uma ameaça à ordem republicana.

Em 1896, forças federais e baianas iniciaram a campanha militar para destruir Canudos. Apesar da superioridade bélica, o exército do governo foi derrotado pelos conselheiristas em três expedições.

Canudos só foi destruída na quarta expedição, quando mais de 10 mil homens fortemente armados foram enviados ao sertão baiano para atacar a comunidade. Após três meses de combate, o arraial foi derrotado pelas forças do governo em 5 de outubro de 1897. A maior parte de seus habitantes foi morta.

Relatos de civis contam que, mesmo após a queda do arraial, muitos prisioneiros foram mortos e várias crianças foram abandonadas ou entregues à adoção. O escritor Euclides da Cunha, que cobriu a Guerra de Canudos como correspondente de um jornal paulista, assim descreveu o fim da batalha:

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. **Expugnado** palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados.

Expugnado
Conquistado.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo: Martin Claret, 2008. p. 597.

FLÁVIO DE BARROS - MUSEU DA REPÚBLICA, RIO DE JANEIRO



Moradores de Canudos presos em incursão das forças do governo, em Canudos, na Bahia. Fotografia de Flávio de Barros, 1897. Museu da República, Rio de Janeiro.

22

► Texto complementar

O texto a seguir aborda a visão que as elites tinham de Canudos:

Literatos ou cientistas, monarquistas ou republicanos, liberais declarados ou indiferentes, na verdade essas distinções são superficiais: todos os intelectuais estavam atrelados ao carro do poder, empenhados na grande parada histórica do tempo que era a consolidação nacional. Para fazê-lo, foi preciso usar ferro e fogo, o que repugnou a alguns [...]. [...] No caso, foi só nos momentos da Guerra ou depois de seu fim que os rebeldes começaram a ser chamados de brasileiros [...]; até aí, a denominação comum é a de jagunçagem.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *No calor da hora*. São Paulo: Ática, 1974. p. 107-108.

A Guerra do Contestado

No início do século XX, muitos camponeses se estabeleceram em uma região ao Sul do país, disputada pelos estados do Paraná e de Santa Catarina, conforme indicado no mapa “A Guerra do Contestado (1912-1916)”, a seguir. Mas, ao longo dos anos, seus territórios foram ocupados por fazendeiros interessados na extração de erva-mate e madeira. Além disso, a presença de grandes companhias estrangeiras envolvidas na construção de estradas de ferro reduzia ainda mais o espaço das lavouras de subsistência das famílias camponesas.

Nesse período, surgiram na região movimentos messiânicos. Um dos pregadores com maior número de adeptos era o monge José Maria. Seus seguidores acreditavam que o fim do mundo estava próximo e que a adesão ao movimento significaria a salvação da alma.

Ao grupo de José Maria uniram-se também operários recrutados para a construção da ferrovia que tinham sido demitidos e proibidos de viver às margens da estrada. O anseio dessas pessoas por terra, trabalho e melhores condições de vida associou-se à religiosidade popular, tornando as tensões sociais da região ainda mais explosivas e dando início à Guerra do Contestado, que ocorreu entre 1912 e 1916.



Monge José Maria de Agostinho, líder do movimento messiânico do Contestado. Fotografia de c. 1910. Museu do Contestado, Caçador, Santa Catarina.



MUSEU Paranaense. Disponível em: <https://www.museuparanaense.pr.gov.br/Pagina/Revelando-o-Contestado-imagens-do-mais-sangrento-conflito-social-do-Brasil-nas-lentes-do/>. Acesso em: 28 fev. 2022. No site do museu, é possível acessar fotografias feitas no Contestado pelo sueco Claro Jansson.

Elaborado com base em dados obtidos em: NOSSA, Leonencio. Os principais embates da guerra. *Estadão*, São Paulo, 11 fev. 2012. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/politica,os-principais-embates-da-guerra,208478>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Orientações

A Guerra de Canudos e a Guerra do Contestado colocaram em foco o grupo social que, até aquele momento da história do Brasil, havia permanecido no esquecimento: a população pobre do campo. Os dois movimentos podem ser comparados em muitos aspectos: a origem social dos rebeldes, a presença da forte religiosidade popular, a luta pelo acesso à terra, a reação violenta do poder republicano instituído etc.

É interessante observar o mapa “A Guerra do Contestado (1912-1916)” com os estudantes e destacar que a questão da territorialidade é uma das marcas daquele conflito. O território demarcado no mapa passou a ser objeto de litígio entre os estados do Paraná e de Santa Catarina, numa querela que já existia mesmo antes do conflito. Desse modo, o nome “Contestado” se refere justamente a essa disputa. Segundo pesquisadores, os paranaenses defendiam o sistema de *uti possidetis* como base para definir os limites da região. Já os catarinenses defendiam critérios de delimitação com base nas fronteiras naturais; para eles, as margens do rio do Peixe deveriam ser a referência e estabeleceriam os limites entre os dois estados. Essa disputa política também tinha como pano de fundo os interesses econômicos, pois tanto as autoridades paranaenses como as de Santa Catarina desejavam se aposar da erva-mate da região.

Observação

Novamente, o trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF09HI01.

► Texto complementar

O texto a seguir fala sobre a existência das chamadas “vilas santas” ou “cidades santas” na organização do movimento do Contestado.

A reunião de fiéis em território catarinense, que anunciava a chegada de um milênio igualitário, mobilizou milhares de sujeitos das mais diversas camadas sociais. Eram pessoas desapropriadas de suas terras, pequenos e médios fazendeiros, mulheres, crianças e idosos. Difícil assegurar o número exato dos envolvidos no conflito, mas as estimativas apontam um número possível de 20 a 25 mil pessoas espalhadas em diversas vilas da região do planalto norte de Santa Catarina. Essa é outra diferença significativa do movimento do Contestado quando comparado a Canudos. Os rebeldes não se fixaram em um único espaço. Eles criaram diversas comunidades, por eles denominadas de vilas santas, chegando algumas a ter uma população estimada em 10 mil habitantes. As mais famosas foram Taquaruçu, Caraguatá, Vila Nova do Timbó, Santa Maria, Perdizes, Tamanduá e Timbozinho. Inclui-se, ainda, a presença significativa de fiéis em vilas já constituídas na região, tais como Canoinhas e Curitibaanos, todas em território catarinense.

RODRIGUES, Rogério Rosa. Estilhaços da violência: a Guerra do Contestado e a memória oficial. *Revista Contemporânea*. Dossiê guerras e revoluções no século XX, ano 5, n. 8, 2015.

Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita, mais uma vez, o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF09HI01**.

O desenrolar do conflito

A movimentação de camponeses e outros trabalhadores pobres em torno do monge José Maria gerou a desconfiança dos governos estaduais e federal, e essa tensão se converteu em conflito armado em outubro de 1912.

Como parte de suas peregrinações, o monge, acompanhado de um grupo de fiéis, foi até Irani, situada hoje no estado de Santa Catarina. Na época, o município era centro de uma disputa territorial entre Santa Catarina e Paraná. Por isso, as autoridades paranaenses pensaram que os caboclos tinham sido enviados pelo governo de Santa Catarina e iniciaram um ataque ao grupo, que culminou com a morte de José Maria.

A crença de que o monge ressuscitaria levou ao surgimento de “cidades santas”, comandadas por meninas que, segundo se acreditava, tinham visões e recebiam instruções diretamente de José Maria. Inicialmente religioso, o movimento tornou-se político. Os caboclos reivindicavam o direito à terra e à liberdade religiosa.

O Exército enviou cerca de dois terços de seu efetivo para a região, equipando as tropas com canhões. Pela primeira vez no Brasil foram utilizados aviões com fins bélicos.

Em 1915, o cerco ao movimento intensificou-se. A truculência do Exército, a falta de alimentos e a proliferação de doenças enfraqueceram os rebeldes e provocaram o fim do conflito, em 1916, deixando cerca de 20 mil mortos, principalmente caboclos pobres.

Parte dos descendentes dos rebeldes do Contestado vive hoje em comunidades no interior do estado de Santa Catarina. Dedicam-se, principalmente, aos cultivos de subsistência e ao trabalho temporário em grandes fazendas ou madeireiras.

ANDRÉ DIBPULSAR IMAGENS



Entrada do Cemitério do Contestado, no município de Irani, em Santa Catarina. Fotografia de 2015. No cemitério, estão enterradas algumas das vítimas do conflito.

24



Sugestão complementar referente ao Capítulo:

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel (org). *Dicionário da República*: 51 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A obra apresenta 51 verbetes que abordam desde as origens da República (em Grécia e Roma), passando pelas diversas matrizes do republicanismo, até a proclamação da República no Brasil e os numerosos movimentos sociais e republicanos no país (como Canudos e Sabinada).

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

O cangaço

Além do messianismo, outra forma de expressão das tensões sociais no campo, especialmente no Sertão nordestino, foi o cangaço. Esse é o nome dado à ação de bandos armados que, entre os anos de 1870 e 1940, percorriam o Sertão nordestino promovendo assaltos e atacando fazendas e estabelecimentos comerciais. Despertavam medo e exerciam fascínio sobre os camponeses, que se sentiam, de certa forma, vingados por eles dos desmandos dos grandes proprietários de terras.

O mais conhecido dos cangaceiros foi Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, nascido em Serra Talhada, no estado de Pernambuco. Depois de ingressar no cangaço, Lampião formou seu próprio bando e o liderou por quase vinte anos.

Em 1938, o bando de Lampião foi localizado pela polícia na fazenda Angicos, no sertão do estado de Sergipe. Lampião, sua companheira, Maria Bonita, e mais nove cangaceiros foram mortos e decapitados pela polícia.

O tema do cangaço tem sido objeto de muitas interpretações. Para a socióloga Maria Isaura de Queiroz, o cangaço representava a ação de sertanejos conscientes de sua condição miserável e dispostos a modificá-la. Já o historiador Eric Hobsbawm considerava o cangaço um movimento de rebeldia, mas não necessariamente de transformação social.



FEMININO cangaço. Direção: Lucas Viana; Manoel Neto. Brasil. Duração: 75 minutos. O documentário aborda a vida das mulheres cangaceiras, que romperam com diversas barreiras de sua época.



Lampião e seus companheiros. Da esquerda para a direita: Vila Nova, cangaceiro desconhecido, Luís Pedro, Amoros, Lampião, Cacheado, Maria Bonita, Juriti, cangaceiro desconhecido e Quinta-Feira. Fotografia de Benjamin Abrahão, 1936.

25

Observação

Novamente, o trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF09HI01**.

Seção Atividades

▶ Objetos de conhecimento

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *A Proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.*

▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF09HI01** (atividades 1, 3, 4, 5)
- **EF09HI02** (atividades 2, 5)

▶ Respostas

1. a) Os militares reivindicavam maior participação política.

b) Buscando recuperar o poder perdido com a submissão à Coroa brasileira, por meio do padroado, os bispos exigiram que os fiéis e os clérigos que fossem maçons abandonassem essa prática. Isso gerou um dilema, já que a maior parte da elite era católica e maçônica. Contudo, o imperador autorizou que as ordens do papa fossem ignoradas e mandou prender dois bispos que insistiram em segui-las.

c) Eles passaram a defender a República Federativa, para que cada província tivesse mais autonomia política e financeira.

d) Porque eles eram dependentes do trabalho escravo.

2. a) Expressa o controle político da República pelos grandes proprietários de terras.

b) Arranjo entre determinados grupos das oligarquias estaduais, garantidas no poder, e a governabilidade do governo federal.

c) Pacto que, em grande parte da Primeira República, as elites de São Paulo e Minas Gerais estabeleceram para se manter no governo.

d) Sistema marcado pela presença de um chefe político local que controlava os eleitores, muitas vezes por meio da força.

3. a) Segundo ele, a República não permitia a participação do povo e o Estado não agiria em prol do bem comum e, sim, dos interesses das elites.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. A queda da Monarquia e o estabelecimento da República no Brasil resultaram de um conjunto de transformações. Sobre isso, responda:

- Por que os militares estavam insatisfeitos com o governo imperial?
- Que motivos geraram o afastamento entre a Igreja católica e a Monarquia, fato que ficou conhecido como Questão Religiosa?
- Os cafeicultores do Oeste Paulista defendiam a implantação da República e do federalismo no país. De que forma eles seriam beneficiados com tais mudanças?
- Com a abolição da escravidão, em 1888, muitos fazendeiros de café do Vale do Paraíba, tradicionalmente aliados do imperador, passaram a apoiar o movimento republicano. Por quê?

2. As expressões a seguir são usadas para definir as características do sistema de poder da Primeira República. Explique o significado de cada uma delas.

- República Oligárquica
- Política dos Governadores
- Política do café com leite
- Coronelismo

3. Leia o trecho a seguir, de um livro do historiador José Murilo de Carvalho.

O povo assistiu bestializado à proclamação da República, segundo Aristides Lobo.

[...]

O povo sabia que o formal não era sério. Não havia caminhos de participação, a República não era para valer. Nessa perspectiva o bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse à manipulação. [...] Quem apenas assistia, como fazia o povo do Rio por ocasião das grandes transformações realizadas a sua revelia, estava longe de ser bestializado. Era **bilontra**.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 140.

▣ Bilontra

Que ou quem age com esperteza.

a) O autor do texto afirma que “a república não era para valer”. Explique o que ele quer dizer com isso.

b) Por que o autor considera “bilontra” quem não levava a sério a política?

c) O autor do texto e o jornalista Aristides Lobo têm a mesma opinião sobre a postura da população da cidade do Rio de Janeiro frente às transformações que ocorriam naquela época? Explique.

4. Faça um texto comparando os movimentos de Canudos e do Contestado. Indique o local e a época de cada movimento, as motivações, os líderes, os grupos envolvidos e o desfecho de cada um deles.

5. Sob orientação do professor, reúna-se com um colega. Observem com atenção a charge a seguir e leiam a legenda. Depois, respondam às questões no caderno.



STORNI, Alfredo. *As próximas eleições... "de cabresto"*. 1927. Charge publicada na revista *Careta*, em 19 de fevereiro de 1927. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

a) Que aspecto da política brasileira do início do século XX o artista procurou representar na charge?

b) Escrevam um texto para identificar e explicar a crítica que o artista da charge pretendeu fazer ao eleitor e aos políticos daquele período.

b) Porque não se deixar manipular pela elite seria uma manifestação de esperteza.

c) Não. Enquanto Aristides Lobo vê, na postura da população, um sentido de desconhecimento e alienação, o autor argumenta que aquela postura era uma manifestação de descrença e uma recusa a se sujeitar à manipulação.

4. Canudos surgiu no interior da Bahia, em 1893, e os conflitos estenderam-se de 1896 a 1897. A Guerra do Contestado, em Santa Catarina, durou de 1912 a 1916. Antônio Conselheiro era um líder religioso popular, assim como o monge José Maria. Os dois movimentos são vistos como expressão do messianismo.

5. a) A prática do voto de cabresto.

b) O cartunista critica a postura do político que oprime e ameaça o eleitor e também deprecia a imagem do eleitor que se submete ao político.

INDUSTRIALIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Ao longo do século XIX, a produção de café gerou muito lucro. A partir da década de 1880, muitos cafeicultores passaram a aplicar capital em outros setores, alguns deles em parceria com o Estado e com investidores estrangeiros, como os de ferrovias, portos, companhias de navegação, estradas e produção de energia elétrica. Dessa forma, foi desenvolvida a **infraestrutura** para o escoamento do café. Com as ferrovias no Brasil, a circulação de pessoas em diversas cidades do interior aumentou, assim como seu comércio e serviços, enquanto novas cidades começaram a surgir em torno das linhas de trem.

A necessidade de crédito para financiar os serviços de transporte, distribuição e venda do produto no exterior estimulou ainda a expansão de bancos e de casas de exportação nas cidades das regiões produtoras. Por outro lado, o capital gerado pela economia cafeeira possibilitou o investimento na **atividade industrial**. Não por acaso, as principais regiões produtoras de café, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro, também lideraram a expansão industrial.



Embarque de café no porto de Santos. Fotografia de Marc Ferrez, c. 1902. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.

27



Sugestão para o estudante:

MUSEU do Café. Disponível em: <http://www.museudocafe.org.br/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

O Museu do Café está localizado no edifício que abrigava a antiga Bolsa Oficial de Café na cidade de Santos (SP) e hoje conta com exposições interessantíssimas sobre a história da produção de café no Brasil e sua comercialização. O *site* traz fotografias do museu e oferece uma visita virtual.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda a industrialização e a urbanização na Primeira República, contribuindo para o desenvolvimento, em sala de aula, de temas como imigração, inserção dos afrodescendentes na sociedade brasileira pós-abolição, movimentos sociais e artísticos do período, entre outros.

Nas primeiras décadas da República, a economia brasileira permaneceu baseada na exportação de produtos primários, como o café, o cacau, o algodão e a borracha. Apesar disso, o número de estabelecimentos industriais cresceu entre 1889 e 1930. Algumas cidades apresentaram um crescimento expressivo, além de modernizarem sua infraestrutura urbana.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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.

EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento inicial de aspectos da habilidade **EF09HI05**.

Atividade complementar

Se possível, organize os estudantes em duplas para que eles façam uma atividade de pesquisa iconográfica no *site* do Museu da Imigração do Estado de São Paulo, disponível em: <http://museuda.imigracao.org.br/> (acesso em: 25 mar. 2022).

Informe à turma que o Museu da Imigração, localizado na cidade de São Paulo, no bairro do Brás, preserva a história dos imigrantes que chegaram à cidade via Hospedaria dos Imigrantes. Depois de passarem pela hospedaria, os imigrantes e suas famílias dirigiam-se, em geral, às fazendas de café. O museu guarda um riquíssimo acervo de fotografias e documentos oficiais digitalizados, que se relacionam com a história dessas pessoas.

Peça às duplas que acessem o *site* e selecionem uma das fotografias ali disponibilizadas. Os estudantes devem organizar um pequeno relatório informando do que se trata a imagem (se é um retrato, uma fotografia de viagem, uma vista de plantação em uma fazenda, por exemplo), em que período ela foi produzida, o que ela nos conta a respeito da imigração no Brasil e por que escolheram aquela imagem.

Esta atividade pode incentivar, entre os estudantes, o contato com o uso de novas tecnologias digitais em suas reflexões sobre história. Além disso, esta proposta de atividade complementar possibilita o trabalho com a **análise documental** como prática de pesquisa.

Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF09HI05**.

Os imigrantes

As cidades cresciam e as atividades urbanas demandavam mão de obra: operários para trabalhar nas fábricas; profissionais para trabalhar na construção civil; no comércio e na prestação de serviços. Muitas pessoas se deslocaram para os centros urbanos em busca de novas oportunidades. Grande parte delas era **imigrante**.

Entre 1887 e 1930, cerca de 3,8 milhões de estrangeiros se estabeleceram no Brasil. Em sua maioria, eram italianos, espanhóis, alemães, portugueses, sírios, libaneses e japoneses. Alguns deles, principalmente alemães e italianos, se instalaram no Sul do Brasil, onde se dedicaram ao cultivo de pequenas lavouras e à criação de animais.

A maioria dos imigrantes dirigiu-se às regiões cafeeiras dos atuais estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Mas, descontentes com a condição de pobreza e exploração nas lavouras, muitos seguiram para as cidades, onde tentaram se estabelecer trabalhando no comércio ou nas indústrias que surgiam.

Imigrantes nas cidades

Alguns imigrantes se deslocaram de seu país de origem para as cidades brasileiras em crescimento na condição de empresários, comerciantes e profissionais liberais. Geralmente trabalhavam como técnicos e administradores de empresas ou investiam capital em negócios.

No estado de São Paulo, por exemplo, no ano de 1920, quase 65% das empresas pertenciam a estrangeiros.

ACERVO FUNDAÇÃO ENERGIA E SANEAMENTO, SÃO PAULO



Navio com imigrantes atracando no porto de Santos, no final do século XIX. Fundação Energia e Saneamento, São Paulo.

As reformas urbanas

Nos primeiros anos da República, a **urbanização** nas cidades próximas aos grandes centros econômicos cafeeiros na região Sudeste acelerou-se. Mas não aconteceu acompanhada de um planejamento público de uso e ocupação do solo, articulado com os sistemas de transporte e saneamento.

O crescimento desordenado de algumas cidades brasileiras contribuiu para que a população ocupasse moradias com condições precárias de higiene e conforto e que facilitavam a proliferação de epidemias. Em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, que se configuravam como grandes centros urbanos, a população pobre passou a morar em cortiços nas áreas centrais, que chegavam a abrigar muitas famílias em uma mesma construção.

No Rio de Janeiro, no início do século XX, as chamadas **reformas urbanas** foram iniciadas pela prefeitura da cidade, com o apoio do governo federal, para promover a renovação e a modernização da cidade, servindo como modelo para o restante do país. Casas e cortiços foram demolidos para a abertura de avenidas, o calçamento foi reformado, jardins e praças foram construídos. As reformas resultaram na expulsão da população pobre que morava no centro ou nas redondezas.

São Paulo, onde os recursos gerados pela economia cafeeira possibilitaram o investimento na reurbanização da cidade, foi dividida em bairros nobres, na parte alta, e em bairros operários, longe das áreas centrais, próximos à várzea dos rios, às fábricas e às linhas de trem.

Esse modelo de reurbanização foi, em geral, o seguido pelas demais capitais brasileiras da época. Ele expulsa as camadas populares dos centros das cidades, afastando-as para áreas cada vez mais distantes e periféricas, onde os serviços públicos praticamente não existem.



Vista da avenida Affonso Pena, em Belo Horizonte, em Minas Gerais. Fotografia de c. 1910-1930. Inaugurada em 1897, a cidade foi construída com forte influência das reformas urbanísticas promovidas nas principais cidades europeias. Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte.

Orientações

O plano de remodelação urbana da capital federal ficou conhecido popularmente como “bota-abaixo”, pois foram destruídos quarteirões inteiros de maneira autoritária e, muitas vezes, violenta em relação aos moradores das edificações demolidas.

Observação

Trabalhar as reformas urbanas do começo do século XX possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF09HI05**.

Atividade complementar

O filme *Rio de memórias*, dirigido por José Inácio Parente (1987), é um documentário com cerca de 30 minutos de duração. A produção narra, ao mesmo tempo, a história da fotografia e a história da cidade do Rio de Janeiro entre as décadas de 1840 e 1920.

Se o tempo de trabalho for reduzido, é possível apresentar aos estudantes apenas um trecho do vídeo. A passagem entre 11 minutos e 52 segundos e 21 minutos e 30 segundos trata do período situado entre a abolição da escravidão e a *Belle Époque* carioca; dessa maneira é possível ampliar os conhecimentos já trabalhados em sala de aula. O documentário pode ser encontrado na internet. Se julgar pertinente, peça aos estudantes que façam, oralmente, uma breve descrição do que viram.



Sugestão para o professor:

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas do Rio de Janeiro*. São Paulo: Saraiva de Bolso, 2012.

A obra apresenta uma reunião de textos publicados na imprensa carioca entre 1904 e 1907, por João do Rio (pseudônimo de Paulo Barreto). Em suas crônicas, João do Rio observa e relata o cotidiano nas ruas do Rio de Janeiro, em um momento em que a cidade vivia um processo de transformação urbana acelerada.

Orientações

A seção apresenta um conjunto de informações sobre a urbanização das cidades do Rio de Janeiro e de Salvador no início da República. Os conteúdos e as questões propostas na seção estabelecem relações com os temas já estudados e propõem um diálogo com o tempo presente. Além disso, essa seção possibilita um trabalho interdisciplinar com o componente curricular Geografia.

Observação

Além de aprofundar e complementar os conteúdos vistos na Unidade, esta seção visa desenvolver a habilidade **EF09HI05** e incentivar práticas de leitura entre os estudantes.



Integrar conhecimentos

História e Geografia

As reformas urbanas no Rio de Janeiro e em Salvador

Entre 1902 e 1906, a cidade do Rio de Janeiro passou por seguidas reformas na gestão do prefeito Pereira Passos, para reestruturar sua aparência nos moldes da urbanização europeia e acabar com surtos de doenças como a febre amarela. Como os investimentos públicos se restringiram às regiões central e portuária, a oferta de serviços básicos – como saneamento, iluminação e transportes – tornou-se desigual, criando áreas diferenciadas pela cidade.

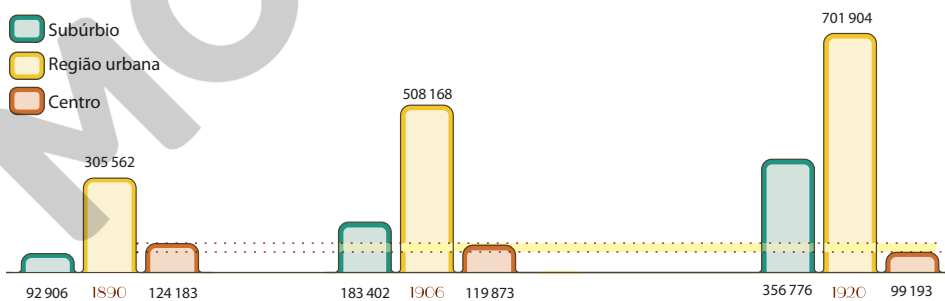
Antes das reformas, as regiões central e urbana, áreas com melhor oferta de emprego nas fábricas, no porto e no comércio urbano, eram o destino preferencial das populações rurais e estrangeiras que chegavam à cidade. Com a substituição dos antigos cortiços por novas moradias e a abertura de avenidas modernas, o preço dos terrenos e dos aluguéis no centro subiu, o que expulsou a população mais pobre para os morros ou para o longínquo subúrbio.

No subúrbio, a ocupação acompanhou as linhas férreas. As ferrovias compensavam a grande distância até o centro, percorridas diariamente até os locais de trabalho. A outra opção era morar nos morros próximos ao centro. Nesses locais, os moradores ficavam livres do aluguel. As favelas, que existiam desde fins do século XIX, cresceram após as reformas em virtude do aumento do custo de vida no centro da cidade e das medidas elitistas da prefeitura.

Entre 1890 e 1920, a população da cidade mais que dobrou. O fator decisivo para essa mudança foi a chegada de migrantes nacionais e estrangeiros à cidade. Observe no gráfico a seguir como essa população acabou distribuída de forma desigual pela cidade.



Teatro Municipal na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de Marc Ferrez, c. 1910. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.



30

Salvador foi a primeira capital do Brasil, permanecendo nessa condição até 1763, quando o Rio de Janeiro se tornou a nova capital. Em Salvador, as reformas urbanas promovidas pelo prefeito José Joaquim Seabra, entre 1912 e 1916, também causaram grande impacto na vida da população pobre e trabalhadora que ocupava a região central.

O modelo de urbanização inspirado no estilo monumental em moda na Europa procurava romper com o passado colonial escravista, conferindo à cidade um novo ar, “moderno” e “civilizado”. O projeto de urbanização foi acompanhado do ideal de higienização e de controle de doenças e epidemias que se tornaram uma preocupação dos poderes públicos no início do século XX.

As antigas casas e cortiços que abrigavam inúmeras famílias em condições precárias de higiene e conforto, focos de doenças e epidemias, precisariam, segundo essa visão, ser derrubadas para dar lugar a largas avenidas, prédios modernos, ruas projetadas que permitissem a circulação de meios de transporte e a instalação de comércio. A população pobre, composta fundamentalmente de negros e ex-escravizados, por sua vez, precisaria ser afastada da região central para que esta se tornasse vitrine da cidade moderna e higiênica.



Rua da Cidade Baixa, em Salvador, na Bahia. Fotografia de Pedro Gonsalves da Silva, entre 1912 e 1914. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

1. Analise o gráfico relacionado ao processo de urbanização da cidade do Rio de Janeiro. Identifique as principais transformações na configuração urbana que ocorreram entre 1890 e 1920.
2. Por que as populações pobres que viviam no centro das cidades do Rio de Janeiro e de Salvador, no início do século XX, eram vistas como empecilhos para a concretização dos projetos de modernização e urbanização promovidos nesse período?
3. Atualmente, no município onde você mora, que providências a prefeitura toma para melhorar a qualidade de vida nos bairros? Todos os moradores são beneficiados? Você concorda com essas providências? Se você fosse prefeito, que decisões tomaria? Justifique.

31

3. Resposta pessoal. Nos dias atuais, as comunidades pobres que moram em habitações irregulares em diversos municípios são expulsas de suas moradias e, conseqüentemente, obrigadas a se mudar para regiões mais distantes do centro da cidade. Essas expulsões possibilitam, por exemplo, a instalação de estabelecimentos comerciais que, ao se difundirem em um bairro, elevam os preços da região, tornando difícil a fixação de pessoas menos favorecidas. As distâncias entre o trabalho e o local de moradia das pessoas, assim como a dificuldade de locomoção, os preços dos meios de transportes e o tempo gasto no deslocamento são fatores que tornam a vida dos trabalhadores pobres ainda mais precária e exaustiva. Incentive os estudantes a pensar em algumas melhorias para a qualidade de vida nos diversos bairros do município em que vivem, considerando os problemas aqui identificados e discutidos.

Orientações

Comente que, de modo geral, em grande parte das atuais cidades brasileiras, as pessoas que têm maior poder aquisitivo são beneficiadas em detrimento das pessoas mais pobres, que acabam tendo de ir morar em locais cada vez mais distantes das regiões centrais. Esse afastamento dificulta ainda mais as possibilidades de ascensão social, mantendo a sociedade em situação permanente de desigualdade. É importante os estudantes perceberem que uma modernização de fato deveria priorizar a elevação da qualidade de vida da população como um todo, disponibilizando educação, saúde e transporte de qualidade para todos.

▶ Respostas

1. O aumento populacional foi maior nas regiões mais distantes do centro, carentes de infraestrutura. Entre 1890 e 1920, a população do subúrbio quase quadruplicou. Além disso, é esperado que os estudantes percebam que, como os investimentos públicos se restringiram às regiões central e portuária da cidade, a oferta de serviços básicos, como saneamento, iluminação e transportes, tornou-se desigual. De modo geral, o objetivo de modernizar a cidade do Rio de Janeiro, no período identificado no gráfico, foi cumprido em parte porque somente as regiões centrais e grandes avenidas foram modernizadas.

2. No início do século XX, a população pobre da cidade de Salvador (composta fundamentalmente de ex-escravos) precisaria ser afastada da região central para que esta se tornasse “vitrine” de uma cidade moderna e higiênica. Na cidade do Rio de Janeiro, por sua vez, a população mais pobre, que vivia nos antigos cortiços, foi expulsa para os morros ou para o longínquo subúrbio. No lugar dos cortiços, novas moradias e avenidas modernas foram construídas, atraindo investimentos, aumentando o preço dos terrenos e dos aluguéis.

Orientações

O processo de modernização dos centros urbanos foi acompanhado, em geral, por projetos sanitários, visando combater surtos epidêmicos, como a febre amarela e a peste bubônica. O tema pode ser utilizado para discutir métodos de erradicação de doenças atuais, como a dengue e o retorno da febre amarela.

Além disso, ao abordar aspectos da luta pela cidadania nas primeiras décadas do período republicano no Brasil, o conteúdo desta página trabalha o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF09HI03**, **EF09HI04** e **EF09HI09**.

▶ Resposta

Ler a charge: A charge parece querer passar a ideia de que Oswaldo Cruz vivia um sentimento de frustração. Pode ser considerada, assim, tanto simpática a ele, mostrando que estava atribulado e sem resposta positiva por parte da população, como crítica, mostrando que tudo que ele fazia não teria utilidade.



▶ **REVOLTA** da Vacina. Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/revolta/revolta.html>. Acesso em: 28 fev. 2022. Site ligado ao Ministério da Saúde. Apresenta diversas informações sobre a Revolta da Vacina.

A luta pela cidadania

CIDADANIA E CIVISMO

Nas primeiras décadas do período republicano no Brasil, a participação política dos cidadãos comuns era bastante restrita. A maioria da população, por ser analfabeta, não votava, poucos conseguiam fazer valer os seus direitos e o poder político se concentrava nas mãos de uma pequena elite.

Dessa forma, eclodiram nesse período várias manifestações contra as arbitrariedades existentes na sociedade e lutas pela cidadania. Algumas revoltas ocorridas entre 1904 e 1910 podem ser consideradas símbolos dos protestos populares contra a opressão do Estado e das elites.

A Revolta da Vacina

A política de remodelamento e modernização da capital federal era acompanhada de campanhas de higienização e erradicação de doenças como febre amarela, varíola e peste bubônica.

Em 1903, o médico sanitarista Oswaldo Cruz, diretor-geral de Saúde Pública, criou brigadas sanitárias para eliminar o mosquito transmissor da febre amarela. No ano seguinte, foi aprovada a lei que tornava obrigatória a vacinação contra a varíola.

Contudo, a população não recebeu orientações sobre o assunto, e muitos não se conformavam com a obrigatoriedade da vacina. Assim, explodiu uma rebelião popular, que ficou conhecida como **Revolta da Vacina**.

Durante vários dias, a população enfrentou nas ruas as forças policiais e as tropas do Exército e da Marinha. Em 16 de novembro de 1904, a lei da vacinação obrigatória foi revogada, e o movimento refluíu até desaparecer completamente. A revolta deixou um saldo de trinta mortos e quase mil presos, dos quais 461 foram deportados para o estado do Acre.

Ler a charge

- Essa imagem é uma crítica ou um elogio ao trabalho de Oswaldo Cruz? Justifique sua resposta com elementos da imagem.



Caricatura de Oswaldo Cruz, de Bambino, década de 1910. Coleção particular.

32



Sugestão para o professor:

SEVCENKO, Nicolau. *A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Ed. Unesp, 2018. Nessa obra, o historiador brasileiro Nicolau Sevcenko identifica os principais fatores que levaram à Revolta da Vacina, durante a campanha de vacinação contra a varíola ocorrida em 1904. Segundo o historiador, a revolta teria sido o “último motim urbano clássico do Rio de Janeiro”.

A Revolta da Chibata

Em 1910, uma revolta de marinheiros, em sua maioria negros, marcou o início da República, exigindo o fim dos castigos físicos que eram aplicados pelos oficiais na Marinha brasileira.

Nas Forças Armadas, principalmente na Marinha, os cargos oficiais eram ocupados por membros das camadas mais ricas da sociedade. A maioria dos marinheiros, por sua vez, era composta de negros e de famílias pobres. Para os oficiais, a disciplina só podia ser mantida com a mesma violência praticada no período escravista, apesar de a escravidão ter sido abolida há 22 anos, em 1888.

Liderada pelo marinheiro João Cândido, filho de um ex-escravizado, que ficou então conhecido como Almirante Negro, a revolta contra os castigos se iniciou no encouraçado Minas Gerais e se espalhou por outros navios de guerra. Inicialmente, o presidente Hermes da Fonseca cedeu às exigências dos marinheiros, prometendo anistiar os amotinados. Contudo, após a rendição, o governo prendeu e expulsou vários marinheiros da corporação.

A carta dos marinheiros

Durante o movimento, os líderes da Revolta da Chibata enviaram ao presidente Hermes da Fonseca uma carta, em que faziam suas reivindicações. Leia um trecho a seguir.

[...] retirar os oficiais incompetentes e indignos de servir a Nação Brasileira. Reformar o Código Imoral e Vergonhoso que nos rege, a fim de que desapareça a chibata, o **bolo**, e outros castigos semelhantes; aumentar o **soldo** [...], educar os marinheiros que não têm competência para vestir a orgulhosa farda [...].

MARTINS, Francisco Dias. Carta redigida durante a Revolta da Chibata. *GPTEC*. Rio de Janeiro, [2003]. Disponível em: <http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/chibata.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

□ Bolo

Tipo de castigo que consistia em bater na mão com uma palmatória.

□ Soldo

Remuneração recebida pelos marinheiros.

Marujos que participaram da Revolta da Chibata, a bordo de um navio no Rio de Janeiro. Fotografia de 1910.



AUGUSTO MALTA - COLEÇÃO PARTICULAR

33

► Texto complementar

A visão da Revolta da Chibata pela imprensa e os desdobramentos do movimento são tratados no texto a seguir.

A construção do personagem João Cândido remonta a acontecimentos [...] de novembro de 1910, quando um grupo de mais de mil marinheiros subalternos da Marinha de Guerra se rebelou na baía de Guanabara [...]. Os marinheiros, na maioria negros, pardos e oriundos do Norte e do Nordeste do Brasil, exigiam melhores condições e o fim dos castigos corporais, em particular, a abolição da chibata.

A rebelião durou aproximadamente cinco dias e mobilizou a sociedade e a opinião da época. Alguns órgãos da imprensa foram simpáticos aos marinheiros, bem como certos parlamentares, e o governo acabou concedendo a anistia aos rebeldes. No entanto, dias depois, o Estado autorizou a publicação de um decreto que previa o desligamento da Marinha dos elementos considerados “nôcivos à disciplina” a bordo dos navios (decreto 8400, de 28 nov. 1910). Aproximadamente mil marinheiros foram dispensados da Marinha até o início de dezembro do mesmo ano, e um clima de desconfiança entre praças subalternos e oficiais tomou conta dos navios.

ALMEIDA, Sílvia Capanema P. de. Do marinheiro João Cândido ao Almirante Negro: conflitos memoriais na construção do herói de uma revolta centenária. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 61, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/bmBQ5vdP3SFRDSPk7ZSGH9f/?lang=pt>. Acesso em: 7 maio 2022.

Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades EF09HI03, EF09HI04 e EF09HI09.

Atividade complementar

Pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) organizaram um *site* para divulgar edições digitalizadas de periódicos da imprensa negra paulista do começo do século XX. Segundo texto dos próprios pesquisadores, esse *site*

[...] foi concebido como dispositivo para ampla divulgação das edições dos periódicos da Imprensa Negra no Estado de São Paulo, que circularam na primeira metade do século XX. O interesse que move a criação do *site* é a facilitação do acesso público aos periódicos da imprensa negra, importantes fontes documentais para a elaboração de pesquisas sobre o tema das relações raciais no Brasil.

IMPRESNA Negra Paulista. Institucional. Universidade de São Paulo (USP). 2022. Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/impresna negra/index.php/institucional/>.

Acesso em: 25 mar. 2022.

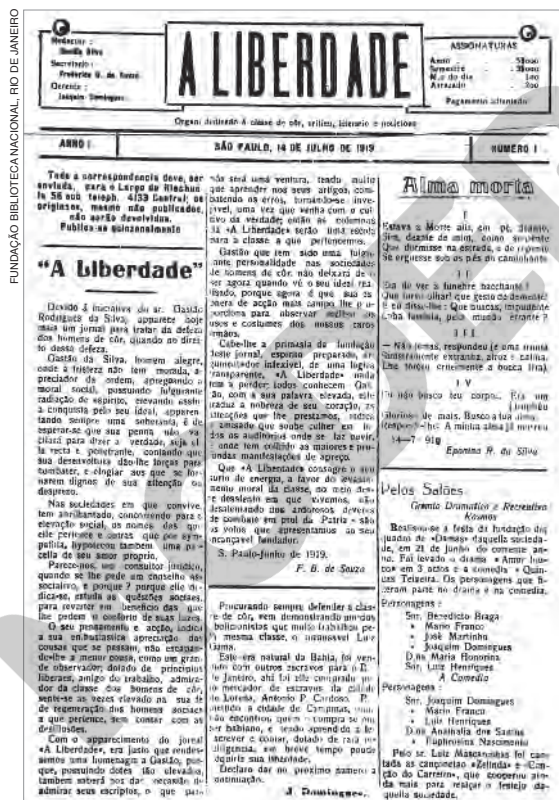
Sugerimos uma consulta às edições do periódico *A Liberdade*, digitalizadas em ótima qualidade. Se possível, você pode mostrar aos estudantes algumas páginas dessas edições, numa atividade de consulta, utilizando os computadores da sala de informática de seu estabelecimento de ensino. Essa será uma boa oportunidade para que os estudantes possam ler trechos de textos publicados na imprensa negra do começo do século XX, tomando contato com o teor das notícias e dos textos literários publicados e com a linguagem usada na época. Além disso, destacamos que esta proposta de atividade complementar possibilita, entre os estudantes, um momento propício para exercitar a **análise documental** como prática de pesquisa.

Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF09HI03**, **EF09HI04** e **EF09HI09**.

PETTA, Nicolina Luiza de. *A fábrica e a cidade até 1930*. São Paulo: Atual, 2009. A vida urbana no Brasil do começo do século XX e o cotidiano dos operários nas fábricas são os temas abordados neste livro.

Primeira página do periódico da imprensa negra *A Liberdade*, de 14 de julho de 1919. O jornal circulou na cidade de São Paulo entre 1919 e 1920 e trazia em seu subtítulo: “Órgão dedicado à classe de cor, crítico, literário e noticioso”. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.



34



Sugestões para o professor:

DOMINGUES, Petrônio. *Protagonismo negro em São Paulo: história e historiografia*. São Paulo: Edições Sesc, 2019.

Na obra, o historiador brasileiro Petrônio Domingues identifica e analisa o protagonismo negro paulista no século XX, considerando ações políticas, manifestações culturais e movimentos sociais.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

A obra apresenta um estudo completo e abrangente sobre como os afrodescendentes eram vistos pela elite branca da cidade de São Paulo, entre os anos de 1870 e 1890.

A organização dos movimentos negros no pós-abolição

A fase que se iniciou após a abolição da escravidão e a consolidação do regime republicano foi bastante difícil para a população pobre e principalmente para os negros. O projeto popular e democrático que havia sido pensado por ativistas negros na luta pelo fim do regime escravista foi sufocado pelas elites conservadoras. Os grupos abolicionistas mais comprometidos com as questões que envolviam a cidadania da população negra propunham mudanças radicais, como reforma agrária, reforma eleitoral, acesso à educação e à saúde pública, emprego e salários dignos, entre outros direitos que permitiriam a inserção igualitária dos ex-escravizados na sociedade. No entanto, os interesses e privilégios das elites foram preservados, sem mudanças que ameaçassem a propriedade ou o poder político e econômico desses grupos.

Em diversas regiões do país foram organizadas associações de pessoas negras que buscavam fazer frente às práticas racistas e às desigualdades sociais. Esses núcleos contribuíram para as experiências de organização e luta da população negra e a difusão de ideias de pensadores negros que buscavam alternativas para a construção de uma sociedade menos desigual. Nesse período, foram fundados diversos jornais independentes que compunham a chamada **imprensa negra** e que tiveram papel importante no desenvolvimento das lutas por democracia, igualdade econômica e social e participação da população afro-brasileira na vida política do país.

A imprensa negra contribuiu ainda no processo de consolidação dos movimentos negros contemporâneos e na construção de identidades das comunidades afrodescendentes.

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



Em debate

MULTICULTURALISMO

CIDADANIA E CIVISMO

A inserção dos ex-escravizados na sociedade brasileira após a abolição

É consenso entre os historiadores que o Estado brasileiro não se responsabilizou pelo destino dos ex-escravizados após a abolição. Contudo, as estratégias dos ex-escravizados para obterem meios de ganhar a vida é motivo de debate. Até o início da década de 2000, a maior parte dos pesquisadores do tema acreditava que a quase totalidade dessas pessoas teria migrado para as cidades.

Leia o artigo a seguir e depois discuta com um colega as questões propostas. Registre as suas conclusões no caderno.

Mas havia os que migraram imediatamente para as cidades e mesmo para outras fazendas. [...] [Podia ser] uma nova fazenda ou sítio, nos quais os indivíduos construam suas casas de pau a pique, e vinculavam-se ao proprietário ou arrendatário da terra por um contrato, cujo pagamento convertia-se em gêneros alimentícios ou em moeda [...].

As famílias que permaneceram [onde eram escravizadas antes da abolição] vincularam-se ao trabalho mediante contratos baseados no costume [...]. Nesses sistemas, eles tocavam o gado, abriam roçados, plantavam as sementes, colhiam os frutos e cuidavam das dependências da fazenda, mesmo que para isso ganhassem, nos casos de extrema exploração, somente um litro de banha pela tarefa executada [...]. Aqueles que tinham o direito a pequenas lavouras plantavam para complementar a alimentação familiar e, em certas condições, poderiam até melhorar a qualidade de vida e ascender socialmente. [...]

Como podemos ver, a complexidade dos destinos dos libertos mostra um lado enriquecedor da História quando comparada àquela, já bastante criticada [...], que defende que os negros migraram em massa para as cidades, moravam nas favelas, as mulheres prostituíam-se e os homens tornavam-se marginais. Algumas coletâneas, por exemplo, reúnem outras formas de investigar os libertos e seus descendentes no pós-abolição, revelando as experiências de trabalho urbano desses homens, mulheres e crianças nas áreas mais diversas, como a indústria, o trabalho doméstico, os esportes, a música, o teatro, a imprensa, a escola, as Forças Armadas, a construção de ferrovias e as profissões liberais.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. "Sou escravo de oficiais da Marinha": a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 36, n. 72, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/nMTbYgS8vydg8pvSWtcm6J/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

1. Além da migração para as cidades, que outras soluções para ganhar a vida os ex-escravizados encontraram?
2. Quais eram as condições de trabalho dos libertos que permaneceram nas fazendas após a abolição da escravidão?
3. Que visão sobre a inserção dos ex-escravizados nas atividades urbanas é criticada pelo autor do texto?

35

Orientações

Ao trabalhar questões relacionadas às atividades exercidas pelos ex-escravizados após a abolição, em 1888, bem como a importância da luta dos afrodescendentes por direitos e por melhores oportunidades de trabalho, destacamos que o conteúdo desta seção possibilita uma abordagem dos temas contemporâneos **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras e Educação em Direitos Humanos.**

Observação

Esta seção constitui uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI03.**

▶ Respostas

1. Segundo o texto, muitos ex-escravizados dirigiram-se para outras fazendas ou sítios, onde construíam casas de pau a pique e vinculavam-se ao proprietário ou arrendatário da terra por meio de um contrato. O pagamento pelo seu trabalho era feito em gêneros alimentícios ou em moeda. Outros permaneciam nas mesmas fazendas em que já trabalhavam antes da abolição.

2. Os libertos que permaneceram nas fazendas após a abolição passaram a se vincular ao trabalho por meio de contratos baseados no costume. Tocavam o gado, abriam roçados, plantavam as sementes, realizavam as colheitas etc.

3. O autor do texto considera que os destinos e as trajetórias dos ex-escravizados após a abolição constituem processos bastante complexos. Ele critica a visão que dizia que os ex-escravizados migraram em massa para as cidades, passando a morar nas favelas. De acordo com essa visão, criticada por diversos outros pesquisadores, as mulheres "prostituam-se" e os homens "tornavam-se marginais". Ele ainda defende que, segundo pesquisas recentes, essa visão é errônea porque a experiência de trabalho urbano de homens e mulheres libertos deu-se em muitas outras áreas, como na indústria, nas Forças Armadas, na imprensa, na música, no trabalho doméstico, nas profissões liberais etc.

Atividade complementar

Compartilhe o texto a seguir com os estudantes.

[...] a deficiência de ventilação e iluminação, a falta de aspiradores de pó, a ausência de vestiários, principalmente para as operárias –, notados em alguns estabelecimentos, seriam facilmente corrigidos desde que houvesse, por parte dos industriais, um pouco de boa vontade. [...]

Funciona esta fábrica em um vasto edifício de dois pavimentos, hoje insuficiente para o número de máquinas assentadas e para a quantidade de operários em serviço. Com esse acúmulo de máquinas e trabalhadores e com a falta de separação das diferentes seções, não são raros os desastres [...].

Os operários, ao entrarem para o serviço, por falta de lugar apropriado, são obrigados a mudar as suas vestes no próprio lugar em que trabalham em comum.

CONDIÇÕES do trabalho na indústria têxtil no estado de São Paulo. Boletim do Departamento Estadual do Trabalho, p. 35-77. In: DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo de. *Indústria, trabalho e cotidiano: Brasil, 1889-1930*. São Paulo: Atual, 1991. p. 32-33.

Após a leitura do texto, os estudantes podem fazer a seguinte atividade, reunidos em duplas:

Relacionem o texto com o que vocês aprenderam sobre as lutas do movimento operário no Brasil durante a Primeira República.

É importante que os estudantes identifiquem as péssimas condições de trabalho nas fábricas na Primeira República, levando em consideração que esse foi um dos motivos que levaram à organização e à mobilização do movimento operário.

Trabalhadores e trabalhadoras se organizam

A expansão urbana e do setor industrial resultou no crescimento do operariado no país. Em 1880, o Brasil possuía 54 mil trabalhadores nas indústrias. Em 1920, esse número havia ultrapassado a marca de 200 mil operários.

As condições de trabalho dos operários na nascente indústria brasileira eram péssimas. As jornadas de trabalho variavam entre 14 e 16 horas diárias, não havia cobertura médica nem indenização por acidente dos trabalhadores nas fábricas. Além disso, não havia direito a férias remuneradas, salário mínimo, licença-maternidade e proibição ao trabalho infantil.

Os melhores salários eram pagos aos trabalhadores mais qualificados. No setor metalúrgico, por exemplo, fundidores, caldeireiros e mecânicos eram mais bem pagos. As mulheres e as crianças, por sua vez, trabalhavam principalmente no setor têxtil. Em 1920, a participação das mulheres nas indústrias de tecidos chegava a 58% do total de empregados no setor.

Grande parte dos operários das indústrias brasileiras era imigrante, com predomínio de italianos, espanhóis e portugueses. Foi por intermédio desses estrangeiros que as ideias socialistas, comunistas e anarquistas se difundiram no ambiente fabril e nos bairros operários.

Nas primeiras duas décadas do século XX, a influência anarquista foi predominante no meio operário brasileiro. Uma de suas principais correntes era o anarcossindicalismo, que propunha o engajamento dos militantes nos sindicatos, vistos como instrumentos de luta por melhores condições de trabalho e de organização dos trabalhadores para a construção de uma revolução social.



Operárias da Tecelagem Mariângela, das Indústrias Reunidas F. Matarazzo, na cidade de São Paulo. Fotografia da década de 1920. As fábricas têxteis empregavam um grande número de crianças e mulheres, as quais recebiam salários mais baixos que os dos homens adultos que desempenhavam a mesma função.

36

Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF09HI09.

A greve geral de 1917

Os métodos de luta dos anarquistas eram o boicote, a sabotagem e, sobretudo, a greve, vista como estratégia fundamental na conquista de direitos.

Em julho de 1917, uma greve geral paralisou por três dias a cidade de São Paulo. Atividades industriais, comerciais, dos setores de serviços e de transportes foram interrompidas. A fim de agrupar as várias categorias em greve e intermediar as negociações com empresários e o governo, anarquistas, apoiados por socialistas, formaram o **Comitê de Defesa Proletária**. Dentre os militantes que se destacaram na coordenação do movimento, cabe ressaltar a presença de mulheres anarquistas do Centro Feminino de Jovens Idealistas, em especial de Rosa Musitano e Maria Angelina Soares, que era secretária da Liga Operária da Mooca.

Com a ajuda de uma Comissão de Imprensa, um acordo foi assinado entre grevistas, empresários e representantes do governo. Entre as conquistas dos trabalhadores, constavam aumento de 20% sobre os salários, o direito de associação dos operários e a não demissão de grevistas. Depois de cessada a greve, contudo, o acordo não foi cumprido por grande parte dos industriais, e nos meses seguintes líderes anarquistas foram presos e deportados.

Greves em 1907 e 1912

Em São Paulo, nos anos de 1907 e 1912, sob influência anarquista, várias categorias deflagraram greves por aumento salarial e pela implantação da jornada de trabalho de oito horas diárias. Em 1907, alguns trabalhadores da construção civil, de gráficas e de indústrias de sapatos conquistaram essa jornada. Em 1912, os operários da fábrica de calçados Clark conseguiram reduzir sua jornada diária para oito horas e meia.



GATTAI, Zelia. *Anarquistas, graças a Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Este livro conta a trajetória de uma família de imigrantes italianos e anarquistas e sua adaptação no Brasil do começo do século XX.



Passeata de operários em greve, descendo a Ladeira do Carmo a caminho do bairro do Brás, em São Paulo. Fotografia publicada na revista *A Cigarra*, em 26 de julho de 1917. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

37

Orientações

Ao tratar do contexto das greves de 1907, 1912 e da greve geral de 1917, é interessante informar aos estudantes que os patrões reagiram às mobilizações dos trabalhadores aprovando a lei de expulsão de estrangeiros que colocassem em risco a ordem pública. Essa lei, ao entrar em vigor em 1907, resultou na expulsão de 132 estrangeiros, principalmente italianos, todos eles líderes sindicais. Até 1921, período de vigência da lei, foram expulsos 556 estrangeiros.

Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita, mais uma vez, o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF09HI09**.

Orientações

As riquezas geradas pelo café impulsionaram o processo de urbanização e industrialização do país. Com isso, novos personagens entraram em cena, como os operários, que atuaram em greves e organizaram outras formas de luta. Para desenvolver esse tema em sala de aula, sugerimos incentivar os estudantes a estabelecer comparações entre as condições de trabalho nas fábricas brasileiras do início do século XX com aquelas vigentes na Europa e nos Estados Unidos, na época da Primeira e da Segunda Revolução Industrial.

Orientações

Um exemplo da intenção dos modernistas de transpor os modelos culturais existentes é o poema *No meio do caminho*, do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987). Publicado em 1928, o coloquialismo, a concisão e as repetições criadas no poema rompiam com o rigor da métrica e das estruturas fixas predominantes nos poemas até então, causando estranheza e reações extremadas, tanto de repúdio quanto de encantamento.

No meio do caminho tinha
[uma pedra
tinha uma pedra no meio
[do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha
[uma pedra.

ANDRADE, Carlos Drummond de.
No meio do caminho.
In: MORICONI, I. (org.).
Os cem melhores poemas brasileiros do século.
Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 71.

Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF09HI05**.

Uma nova identidade cultural

O ambiente cultural, literário e artístico efervescente do início do século XX e a Primeira Guerra Mundial colaboraram para que se produzisse uma “desilusão em relação à Europa” e uma valorização das raízes locais.

Foi nesse contexto, no início da década de 1920, que o Modernismo surgiu no Brasil. Os artistas e intelectuais que participaram desse movimento, principalmente paulistanos, queriam criar uma nova cultura nacional, conectada com as grandes transformações da civilização industrial.

O Modernismo

O período entre o final do século XIX e início do século XX foi caracterizado por uma grande efervescência cultural na Europa. A ideia de que se vivia em uma época nova, marcada pelos avanços tecnológicos, despertava debates.

Alguns artistas brasileiros entraram em contato com essas discussões. De suas reflexões e produções artísticas surgiu o movimento conhecido como Modernismo, que rompeu com valores e padrões estéticos.

O movimento deve ser compreendido no contexto em que surgiu. A nova elite brasileira que ascendeu com a riqueza gerada pelo café e pelas indústrias desejava conquistar também a hegemonia no campo das ideias e da cultura. Opondo-se à antiga elite do país, que valorizava exclusivamente a cultura europeia tradicional, a nova elite passou a estimular a produção dos artistas modernistas.

A Semana de 1922

O movimento modernista atingiu o seu ápice com a Semana de Arte Moderna de 1922, realizada no Theatro Municipal de São Paulo. O evento reuniu artistas como Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Victor Brecheret e Heitor Villa-Lobos.

A Semana de 1922 foi programada para comemorar o primeiro centenário da independência do Brasil. Mas, na realidade, a intenção dos artistas era proclamar a segunda independência, dessa vez cultural e moderna. Eles propunham a ruptura com o tradicionalismo e a visão colonialista, por meio da apropriação de diversas influências culturais e da valorização da cultura popular.

INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO



Capa produzida pelo pintor Di Cavalcanti para o catálogo da exposição da Semana de Arte Moderna de 1922. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, São Paulo. As inovações artísticas apresentadas não agradaram ao público; apesar disso, a arte moderna foi consagrada como uma das mais importantes manifestações culturais do período.

38



Sugestão complementar referente ao Capítulo:

DE NICOLA, José; DE NICOLA, Lucas. *Semana de 22: antes do começo, depois do fim*. São Paulo: Estação Brasil, 2021.

A obra reúne vasta documentação e uma rica iconografia sobre a Semana de Arte Moderna de 1922 e pretende aprofundar as discussões a respeito desse evento, tão importante para a história da Arte no Brasil.

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

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Qual é a relação entre a urbanização e a industrialização no Brasil?
2. Como as reformas urbanas nas capitais brasileiras impactaram a vida da população pobre no início do século XX?
3. Leia a seguir um trecho de artigo publicado em 1927 no jornal *Clarim d'Alvorada*, que circulou na cidade de São Paulo e constituiu a imprensa negra do início do século XX.

Trabalhem para que vejamos alto a nossa classe. Unamo-nos, esforcemo-nos, estudemos, para o melhorio da raça negra. Ela necessita de um hospital para o amparo dos nossos patrióticos inválidos, necessitamos de Jornais, como já temos o CLARIM D'ALVORADA, pequeno na verdade, no entanto, essa pequenez toma vulto de gigante, pois grande, soberbo, é o ideal pelo qual ele se bate. [...] *A União*, - si unirmos, dentro de poucos anos seremos outros, teremos tudo quanto almejamos, como sejam, Hospitais, Jornais, Caixas beneficentes, etc. etc.

Portanto, unamo-nos, a classe nos chama, corremos a ela e ergamo-la dos escombros. Com um pequenino esforço de cada, poderemos tão facilmente levar avante o nosso ideal e mantermos uma posição mais elevada em nosso meio social. [...]

LUIS de Souza. Treze de maio. *Clarim d'Alvorada*, São Paulo, p. 13, 13 maio 1927. Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/impresnanegra/index.php/o-clarim-da-alvorada/o-clarim-da-alvorada-13051927/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

- a) O que o autor do artigo propõe à comunidade negra?
 - b) Segundo o texto, quais eram os ideais almejados pela população negra na época em que o artigo foi escrito?
 - c) Explique a importância da imprensa negra na organização dos movimentos de luta pela transformação da sociedade e de oposição às práticas racistas na Primeira República.
4. Leia o texto a seguir e responda às questões.

A escalada sufocante do custo de vida, convergindo com a ampliação dos investimentos industriais e a interrupção do fluxo migratório,

reforçou a capacidade de organização, reivindicação e negociação dos operários, levando empresários e autoridades a recorrerem mais aberta e completamente à violência policial como recurso fundamental de contenção. A equação explosiva que assim se armou irrompeu num conflito urbano da mais extrema gravidade em julho de 1917, quando a polícia matou um operário grevista ao reprimir uma manifestação de têxteis por melhores salários. A passagem do cortejo fúnebre pela cidade arrebatou multidões operárias, desencadeando uma greve geral [...].

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole*. São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 142.

- a) Por que empresários e autoridades recorreram à violência policial em 1917 para conter o movimento operário?
 - b) Que acontecimento levou operários às ruas e provocou a greve geral de 1917?
5. O pintor carioca Di Cavalcanti é considerado um dos maiores representantes do Modernismo brasileiro. Observe uma de suas telas e responda ao que se pede.



DI CAVALCANTI, Emiliano. *Roda de samba*, 1929. Óleo sobre madeira, 64 x 49 cm. Coleção particular.

- Compare o tema e o estilo de sua pintura com os do quadro *Proclamação da República*, de Benedito Calixto, apresentado anteriormente. Que diferenças você percebe?

39

- a) A imprensa negra tornou-se um meio de comunicação dos negros durante a Primeira República, um período especialmente delicado para os ex-escravizados. Por isso, a presença de periódicos no qual eles pudessem se expressar foi muito significativa.
4. a) Porque os trabalhadores conseguiram se organizar melhor no período e passaram a ter mais força para reivindicar melhorias e direitos para a sua classe.
- b) De acordo com o texto: “quando a polícia matou um operário grevista ao reprimir uma manifestação de têxteis por melhores salários. A passagem do cortejo fúnebre pela cidade arrebatou multidões operárias, desencadeando uma greve geral”.
5. A pintura de Benedito Calixto representa a arte oficial e acadêmica, voltada para a exaltação da nacionalidade brasileira. A obra de Di Cavalcanti, ao contrário, representa uma ruptura com esse modelo acadêmico. Ele se apropria de modelos e técnicas estrangeiros, especialmente do cubismo, para representar e, ao mesmo tempo, valorizar a cultura brasileira.

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- *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.*
- *Anarquismo e protagonismo feminino.*

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF09HI03** (atividades 3, 5)
- **EF09HI04** (atividades 3, 5)
- **EF09HI05** (atividades 1, 2)
- **EF09HI09** (atividades 3, 4)

► Respostas

1. A instalação das indústrias atraiu pessoas para as cidades, assim como o crescimento das cidades contribuiu para incrementar as indústrias, pois criou demandas por bens de consumo doméstico. Essa produção foi a base da indústria nascente.
2. Elas geraram uma reacomodação da população daquelas cidades. As pessoas com menor poder aquisitivo, que, na maior parte dos casos, moravam no centro, foram expulsas para bairros distantes, longe de seus locais de trabalho. A população que se deslocou para bairros mais distantes não tinha acesso regular a serviços como saneamento básico nem desfrutou das melhorias urbanas das regiões centrais.
3. a) “Trabalhem para que vejamos alto a nossa classe. Unamo-nos, esforcemo-nos, estudemos, para o melhorio da raça negra.”
b) Melhores condições de vida e de trabalho para a população negra, com a criação de hospitais, jornais, etc.

Seção Ser no mundo

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1, n. 3 e n. 6, os conteúdos trabalhados nesta seção buscam levar o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...] (1) e valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...] (3)*. Além disso, o estudante é incentivado a *valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...] (6)*.

Além disso, em consonância com a **Competência Específica do Componente Curricular História** n. 4, esta seção busca levar o estudante a *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*.

Destacamos também que os conteúdos desta seção constituem um momento propício para o trabalho com o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Habilidades

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.



Ser no mundo

MULTICULTURALISMO

Samba e identidade

Em 1916, Ernesto dos Santos, conhecido como Donga, entregou no Departamento de Direitos Autorais da Biblioteca Nacional, na cidade do Rio de Janeiro, um pedido para registrar oficialmente o primeiro samba que seria gravado, intitulado “Pelo telefone”.

A palavra “samba” tem origem na expressão africana “semba” (umbigada), usada para se referir a uma dança de roda. Assim, o samba urbano, praticado pelas comunidades negras baianas que viviam na cidade do Rio de Janeiro, entre o final do século XIX e o começo do XX, tinha suas raízes no samba de roda praticado na Bahia desde o século XVII e acima de tudo na cultura africana.

Era especialmente na chamada “Pequena África”, da cidade do Rio de Janeiro, na casa de mulheres afrodescendentes, muitas delas baianas, conhecidas como “tias”, que a primeira geração de sambistas urbanos se reunia para compor, tocar e festejar. Muitas das pessoas que frequentavam essas rodas de samba haviam migrado de diversas cidades da Bahia para o Rio de Janeiro, procurando novas oportunidades de trabalho. A “Pequena África” compreendia a região entre o cais do porto e os seguintes bairros: Saúde, Estácio, Santo Cristo, Gamboa e Cidade Nova.



Na imagem, Donga (no detalhe) com os integrantes do conjunto Os Oito Batutas, do qual também fazia parte o compositor e instrumentista Pixinguinha. Fotografia de c. 1922. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.

O surgimento do samba moderno, radiofônico e fonográfico, isto é, integrado à indústria cultural representada pela rádio e pelo disco, se dá no início do século XX, no cenário pós-abolição. Nesse momento, os afrodescendentes procuravam ampliar seus direitos, sua participação no mercado de trabalho, na vida pública, artística, cultural e política do país. Será que o samba constituiu uma forma importante de afirmação da identidade da população afro-brasileira? Leia o trecho a seguir e reflita um pouco mais sobre o assunto.

A maior das figuras dessa época é sem dúvida a Tia Ciata, essa baiana de Salvador que fez de sua casa o ponto de resistência fundamental do que Heitor dos Prazeres [sambista, compositor e pintor] chamava de “a pequena África” [...].

[...]

Ciata chegou ao Rio em 1876, já feita no candomblé e mãe de uma criança. Em sua casa, “se mesclavam o baile, o sarau, a roda de samba e o candomblé”. Por ela, diz Maria Clementina Pereira da Cunha [historiadora], “circulavam todas as esferas da sociedade, do esnobe literato ao policial ou ao partideiro capoeirista da Saúde”. Por que tanta e variada gente ia lá? Responde Edigar de Alencar [jornalista e cronista]: “Como disse certa vez Almirante [cantor, sambista, radialista e pesquisador] ao microfone, a casa era um laboratório de ritmos manipulados por macumbeiros, pais de santo, boêmios e gente curiosa que ali acorria para assistir às cerimônias religiosas e às festas de sons que representavam”.

MOURA, Roberto. *No princípio, era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004. p. 58, 60.

1. Considerando as informações do texto, você diria que a socialização que ocorria em torno da casa da Tia Ciata e da “Pequena África” foi positiva para os descendentes de africanos no período logo após a abolição da escravidão? Por quê?
2. Em sua opinião, o samba cumpre atualmente algum papel na construção da identidade dos afrodescendentes brasileiros? Existem outras manifestações hoje no Brasil que podem ser relacionadas à identidade e à cultura negra?
3. Reúna-se em grupo com os colegas. Vocês irão organizar um material de divulgação de uma manifestação cultural que contribuiu ou contribui para a construção da identidade negra no Brasil. Vocês devem pesquisar informações sobre a manifestação cultural que considerarem mais interessante e escolher um meio para divulgar as descobertas que fizeram. Pode ser a produção de um programa de rádio em *podcast*, de audiovisual, de cartaz, de *performance*, de artigo impresso e/ou digital, entre outras formas.



Hilária Batista de Almeida, a Tia Ciata, símbolo da resistência cultural africana no Brasil. Acervo da Organização dos Remanescentes da Tia Ciata (ORTC), Rio de Janeiro.

ACERVO DA ORGANIZAÇÃO DOS REMANESCENTES DA TIA CIATA (ORTC), RIO DE JANEIRO

41

Na página final de cada Unidade deste livro, incluímos questões que podem, a seu critério, ser sugeridas aos estudantes para que eles realizem uma autoavaliação sobre o que apreenderam ao estudar os conteúdos da Unidade. Eles podem respondê-las de forma escrita, individualmente, ou podem conversar sobre elas em duplas ou em grupos, de maneira a incentivar a oralidade e a troca de ideias na sala de aula.

A seu critério, as questões aqui apresentadas também podem ser utilizadas para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes.

1. Que acontecimentos levaram à queda da Monarquia e à instauração da República no Brasil?
2. De que maneira o regime federativo atendia aos interesses dos grupos oligárquicos dominantes nos estados?
3. Que tipos de conflitos aconteceram no campo nos primeiros anos da República, e quais as suas causas?
4. Quais fatores impulsionaram a industrialização e o crescimento das cidades brasileiras na Primeira República? Qual o papel dos imigrantes nesse contexto?
5. Que problemas sociais e políticos do Brasil os movimentos urbanos do início da República expressavam e contestavam?
6. Como as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais do Brasil da Primeira República contribuíram para o surgimento de uma nova arte?

▶ Respostas

1. É esperado que os estudantes compreendam que sim. Num período de preconceito racial e ascensão de teorias de branqueamento, participar de uma socialização desse tipo foi de extrema importância para os ex-escravizados e seus descendentes. A arte, a música, a sociabilidade e a criação de espaços em que os afrodescendentes pudessem elaborar e fortalecer a própria autoestima constituem fatores importantes para a inserção deles no “mundo livre” após a abolição, além de colaborar para a formação da identidade do grupo.

2. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes digam que o samba ainda cumpre papel importante na construção da identidade de afro-brasileiros. Contudo, a construção dessa identidade não se dá apenas pelo samba, mas também por outras manifestações culturais relacionadas, como a literatura, o *rap*, a dança, as artes visuais, o teatro, entre outras.

3. Incentive os estudantes na realização da pesquisa. A divulgação das descobertas feitas pela turma pode ser feita de diversas maneiras. Se possível, estimule o uso de meios digitais (com a produção de textos ou *podcasts*) para que os estudantes tenham a oportunidade de produzir e divulgar conhecimentos utilizando e experimentando novas tecnologias.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “A Grande Guerra e a Revolução Russa”, relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 9º ano: *Totalitarismos e conflitos mundiais*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1 e n. 2, esta Unidade propicia ao estudante *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade e 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 [...]*.

Além disso, em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1, n. 2, n. 3 e n. 4, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar o estudante a *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 (1), compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...] (2), elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, (3) e identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico (4)*.



A GRANDE GUERRA E A REVOLUÇÃO RUSSA



Bolcheviques marcham pelas ruas de Petrogrado, na Rússia, durante a Revolução Russa. Fotografia de 1917.

▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ As rivalidades e as disputas territoriais na Europa que provocaram a Primeira Guerra Mundial
- ▲ O fim da guerra e o Tratado de Versalhes
- ▲ As dificuldades enfrentadas pela população russa nos primeiros anos do século XX
- ▲ A Revolução Bolchevique e as mudanças no país após a instalação do sistema socialista



Soldados italianos em trincheira durante a Primeira Guerra. Fotografia de c. 1916-1918. Museu Central do Ressurgimento, Roma, Itália.



PAUL POPPER/POPPER/GETTY IMAGES

Mulheres trabalham em indústria de munições e demais equipamentos usados nas trincheiras durante a Primeira Guerra Mundial, em Paris. Fotografia de c. 1915.



KUPREYANOV, Nikolay. *O que a Revolução de Outubro deu à mulher trabalhadora e camponesa*. 1920. Pôster. Propaganda soviética em que se lê nos prédios ao fundo: "biblioteca", "jardim de infância", "escola de adultos" etc. Coleção particular.

A virada do século XIX para o século XX, em muitos países da Europa, foi um período de prosperidade econômica e otimismo em relação ao futuro e à capacidade humana de progresso social. No entanto, esse clima se transformou de forma brusca quando eclodiu a Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, que surpreendeu e chocou a todos por seu alto poder de destruição.

Ao mesmo tempo que a Primeira Guerra Mundial se desenrolava, um processo revolucionário com grande participação popular foi iniciado na Rússia em 1917, impactando as relações entre os diversos países do mundo. Era a primeira vez na história que um movimento social organizado arregimentava as massas de trabalhadores para derrubar o sistema capitalista e substituí-lo por outro. O movimento saiu vitorioso e consolidou a Revolução Russa como a primeira experiência de implantação do socialismo na história. O modelo de organização socialista atenderia aos interesses e anseios dos trabalhadores. Contudo, a forma como sua estruturação se efetivou na prática mostrou-se bastante controversa.

O que você sabe sobre esses dois eventos tão importantes que ocorreram no início do século XX e que tiveram repercussões mundiais?

Nesta Unidade

Esta Unidade trata de dois grandes conflitos: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917). Ambos marcaram o fim da *Belle Époque*, período de prosperidade econômica e política na Europa e de otimismo em relação ao futuro e à capacidade humana de fazer progredir a sociedade.

A Primeira Guerra Mundial inaugurou um tipo de combate, em escala mundial, de alto poder de destruição. Ao terminar o conflito, surgia uma nova configuração geopolítica no continente europeu, que refletia a nova correlação de forças entre as principais potências do continente.

A Revolução Russa, por sua vez, abriu a perspectiva de construção do socialismo, um novo modelo de organização social baseado na planificação econômica e na propriedade coletiva dos meios de produção.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial.*
- *A Revolução Russa.*

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda conteúdos relacionados à Primeira Guerra Mundial. Para o desenvolvimento desses conteúdos em sala de aula, é recomendável retomar alguns assuntos vistos anteriormente pelos estudantes:

- A unificação da Itália e da Alemanha. A formação desses dois países alterou o cenário europeu, ao inserir os dois novos Estados na disputa pela hegemonia na Europa e pelo domínio de mercados. O processo de unificação favoreceria ainda o desenvolvimento da ideologia nacionalista, espécie de combustível para as rivalidades entre os países europeus.
- O avanço do imperialismo. A intensa disputa por mercados consumidores colocou em choque os interesses das várias potências europeias, acentuando os conflitos existentes entre elas. A disputa por mercados estimulou a corrida armamentista e o estabelecimento de várias alianças militares.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

Observação

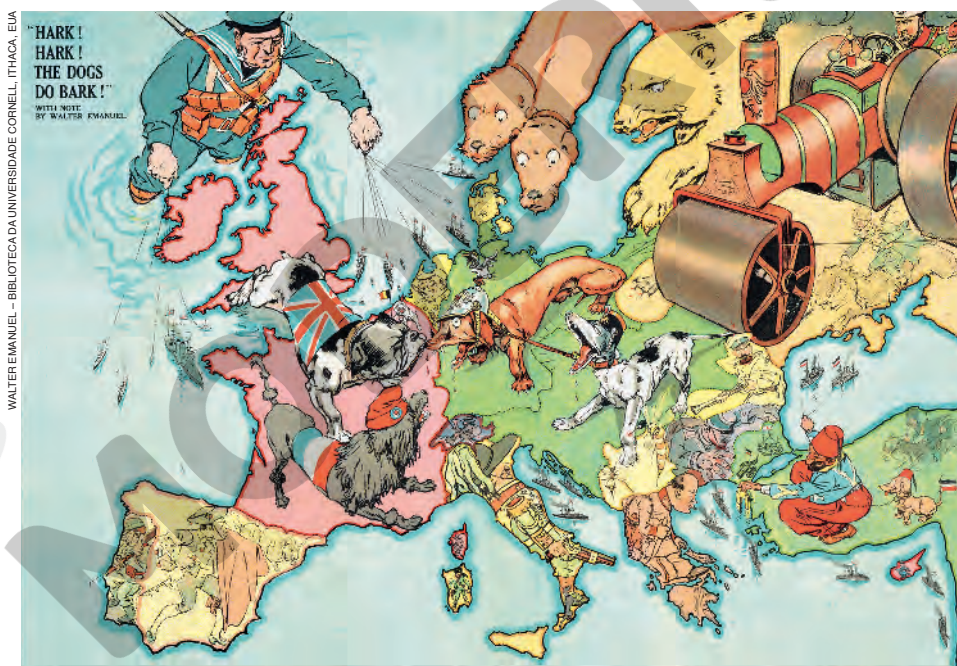
O trabalho com o conteúdo desta página, sobre as disputas imperialistas entre as potências europeias no começo do século XX, constitui uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI10**.

CAPÍTULO 3

A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

O período entre o final do século XIX e o início do XX ficou marcado, na Europa, pelas fortes tensões entre as potências econômicas do continente. Várias situações provocaram essas tensões. Uma delas era a intensa **disputa imperialista** entre Alemanha, França e Grã-Bretanha.

O crescimento industrial da Alemanha após a formação de seu Estado nacional fez com que ela disputasse mercados consumidores na Europa, o que ameaçava a supremacia econômica da Grã-Bretanha. Os franceses nutriam um sentimento de revanche por terem perdido para a Alemanha as regiões da Alsácia-Lorena, ricas em ferro e carvão, na Guerra Franco-Prussiana, em 1870. Além disso, a competição pelo controle dos territórios coloniais na África gerava fortes tensões. As rivalidades motivaram a elaboração de acordos econômicos, políticos e militares entre os países.



Mapa satírico da Europa no início da Primeira Guerra Mundial, feito por Walter Emanuel, em 1914. A legenda do mapa dizia: "Os cães de guerra estão à solta na Europa!". Biblioteca da Universidade Cornell, Ithaca, Estados Unidos.

44

Orientações

Informe aos estudantes que, na imagem reproduzida nesta página, os territórios de alguns países europeus receberam caricaturas de soldados. Alguns outros países foram representados com imagens de cães. A Grã-Bretanha, por exemplo, foi representada por um bulldogue. A França foi representada por um *poodle* e a Alemanha por um *dachshund* (também chamado de "cachorro salsicha", raça originária da Alemanha). A legenda original do mapa dizia: "Os cães de guerra estão à solta na Europa..."

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

Guerra à vista

Por meio dos acordos econômicos, políticos e militares firmados entre os países europeus, dois blocos opostos foram criados: a Tríplice Aliança, formada pelo Império Alemão, pelo Império Austro-Húngaro e pelo Reino da Itália; e a Tríplice Entente, que reunia Rússia, França e Grã-Bretanha.

À medida que as rivalidades entre as potências econômicas da Europa se intensificaram, houve um aumento significativo da produção de armamentos. Além disso, quase todas as nações do continente europeu adotaram o serviço militar obrigatório, o que fez seus contingentes militares crescerem expressivamente. Os países europeus passaram a viver o que se convencionou chamar de **Paz Armada**.

O acirramento das tensões também foi estimulado pela difusão de **movimentos nacionalistas**, como o pangermanismo e o pan-eslavismo. O pangermanismo defendia a reunião dos povos de origem germânica em um único Estado, liderado pela Alemanha. O pan-eslavismo pregava a união dos **eslavos** da Europa oriental sob a proteção da Rússia.

Um importante foco dos conflitos nacionalistas estava na península Balcânica. Até o início do século XIX, o Império Otomano dominava a maior parte da região. No entanto, os diversos povos reunidos no império passaram a lutar por sua independência, estimulados principalmente pela Rússia e pelo Império Austro-Húngaro, que tinham interesses na região.

NAST, Thomas. *Os saqueadores do mundo*. 1885. Gravura. Coleção particular. Publicada na imprensa estadunidense no final do século XIX, esta charge apresenta os interesses imperialistas das potências europeias: Alemanha, Grã-Bretanha e Rússia foram representadas com sacolas (nas quais se lê "sacola alemã", "sacola britânica", "sacola russa"), "pegando" para si pedaços da Ásia e da África.



GRANGER/FOTOFRENA — COLEÇÃO PARTICULAR

45

Orientações

Ainda hoje não existe um consenso entre os historiadores sobre de quem seria a responsabilidade pela eclosão da Primeira Guerra Mundial. Um recente estudo do historiador australiano Christopher Clark reanimou essa questão ao levantar a ideia de que a Sérvia, que tinha a pretensão de reunir todos os povos eslavos dos Balcãs em uma Grande Sérvia, e, em menor escala, seus aliados, como Rússia e França, teriam sido os responsáveis pela Primeira Guerra. O atentado de Sarajevo contra o herdeiro do trono austro-húngaro, Francisco Ferdinando, seria apenas um fraco pretexto para o início do conflito.

Outros historiadores, como o alemão Fritz Fischer, contudo, argumentam que não se deve apenas colocar o nacionalismo sérvio como ponto central do debate, mas também as intenções imperialistas da Alemanha, que tinha planos de guerra e projetos para anexar territórios na Europa e na África. Para Max Hastings, a Alemanha teria sido a maior responsável porque seria a única potência, naquele momento, que poderia ter impedido a Áustria-Hungria de invadir a Sérvia e frear os russos. A Alemanha, segundo ele, poderia ter conquistado suas pretensões de dominar a Europa de forma pacífica, econômica e industrial. Para outros estudiosos, não existe uma responsabilidade unilateral: todos os principais países envolvidos no conflito teriam sua parcela de responsabilidade.

Observação

Novamente, o trabalho com os conteúdos desta página, sobre as disputas imperialistas entre as potências europeias no começo do século XX, constitui uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI10**.

► Texto complementar

O texto a seguir traz alguns exemplos de como a eclosão de uma guerra mundial em 1914 abalou de forma profunda e irreversível os ideais e os alicerces do mundo ocidental.

“As luzes se apagam em toda a Europa”, disse Edward Grey, secretário das Relações Exteriores da Grã-Bretanha, observando as luzes de Whitehall na noite em que a Grã-Bretanha e a Alemanha foram à guerra. “Não voltaremos a vê-las acender-se em nosso tempo de vida.” Em Viena, o grande satirista Karl Kraus preparava-se para documentar e denunciar essa guerra num extraordinário drama-reportagem a que deu o título de *Os últimos dias da humanidade*. Ambos viam a guerra mundial como o fim de um mundo, e não foram os únicos. [...]

Para os que cresceram antes de 1914, o contraste foi tão impressionante que muitos, inclusive a geração dos pais deste historiador, [...] se recusaram a ver qualquer continuidade com o passado. Paz significava “antes de 1914”: depois disso veio algo que não mais merecia esse nome. Era compreensível. Em 1914 não havia grande guerra fazia um século, quer dizer, uma guerra que envolvesse todas as grandes potências, ou mesmo a maioria delas [...]. Houvera apenas uma breve guerra em que mais de duas das grandes potências haviam combatido, a Guerra da Crimeia (1854-6), entre a Rússia, de um lado, e a Grã-Bretanha e a França do outro.

HOBSBAWM, Eric.
Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).
São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 30-32.



DINIZ, André. *A Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Escala Educacional, 2008. Em formato de história em quadrinhos, este livro apresenta um panorama completo do conflito.

Eclode a guerra

A tensão nos Balcãs chegou ao auge em 28 de junho de 1914, quando o arquiduque Francisco Ferdinando, herdeiro do trono do Império Austro-Húngaro, foi assassinado em Sarajevo, capital da Bósnia, por um militante que lutava pela causa sérvia.

O governo do Império Austro-Húngaro enviou um ultimato à Sérvia com uma lista de exigências que não foram acatadas integralmente e, em 28 de julho, declarou guerra à Sérvia, o que marcou o início da Primeira Guerra Mundial.

O governo da Alemanha, líder da Tríplice Aliança, declarou seu apoio ao Império Austro-Húngaro, enquanto a Rússia, que integrava a Tríplice Entente, declarou seu apoio à Sérvia. Aos poucos, vários outros países entraram na guerra, aderindo a um dos blocos. Dessa maneira, o sistema de alianças transformou um conflito regional em uma guerra de efeito global.

Tratava-se, então, de uma “guerra total”, industrial e globalizada. “É uma guerra que vai perdurar e vai se industrializar, em que todos os progressos técnicos, todos os recursos dos Estados-Nação potentes serão mobilizados”, diz Joseph Zimet, historiador [...]. “É uma guerra de sociedade, toda mobilizada a seu serviço. [...] toda a economia vai alimentar o conflito. A guerra não se ganha só nas trincheiras, ou por combates de artilharia, mas pela mobilização econômica, social e mental na retaguarda.”

Nesse conflito global, frentes de batalha se espalharam pela Europa, mas também pelos Balcãs, pela África, por Oriente Médio, Ásia, Oceania e Atlântico Norte. Seriam ao todo 19 grandes *fronts* e dez batalhas em mares e oceanos até o fim da guerra. [...]

BETTMANNGETTY IMAGES



NETTO, Andrei. 1914: quando o horror se alastrou. *Estadão*, São Paulo, 2014. Especial 100 anos da Primeira Guerra Mundial. 2014. Disponível em: <https://infograficos.estadao.com.br/public/especiais/100-anos-primeira-guerra-mundial/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

Arquiduque Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austro-húngaro, e sua esposa deixando a prefeitura da Bósnia-Herzegovina, em Sarajevo, momentos antes de ser assassinado. Fotografia de 1914.

46

Observação

Nesta página, ao abordar questões que fomentaram o início dos conflitos da Primeira Guerra Mundial, é possível desenvolver, com os estudantes, aspectos da habilidade **EF09HI10**.

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

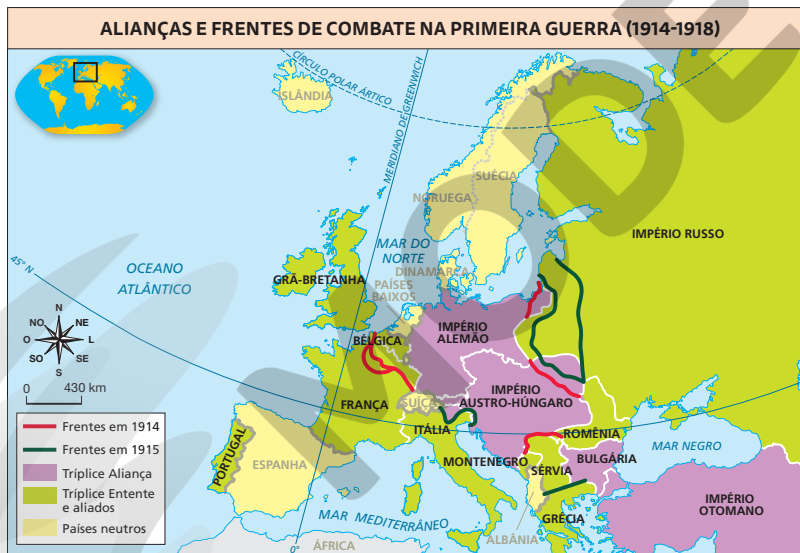
O conflito

Bem antes da guerra, as autoridades alemãs tinham consciência de que a existência de fronteiras com os inimigos tanto do lado ocidental como do lado oriental de seu território exigiria uma estratégia específica.

Assim, começaram a guerra pondo em prática o Plano Schlieffen, que consistia em dominar rapidamente Bélgica e Luxemburgo para atacar a França a partir desses países, impedindo que os franceses reorganizassem suas defesas. Os alemães acreditavam que assim liquidariam a guerra na chamada Frente Ocidental e poderiam se concentrar na Frente Oriental, enfrentando a Rússia. No entanto, as tropas belgas resistiram firmemente à invasão de seu território, o que retardou o avanço alemão e possibilitou à defesa francesa que se reorganizasse.

A partir desse momento, o modo como os combates se desenvolveram ficou conhecido como **guerra de trincheiras**. As trincheiras eram redes de valas cavadas no solo onde os soldados se escondiam aguardando o melhor momento para o ataque. Chegada a hora, eles se escoravam nos parapeitos das barricadas de sacos de areia para atacar a trincheira inimiga. De ambos os lados, muitos eram atingidos fatalmente. Quando parecia que o inimigo tinha sido derrotado, novas levas de homens saíam da trincheira atirando por cima do parapeito, e tudo recomeçava. Os poucos avanços ou recuos das partes envolvidas deram um caráter estático a essa primeira fase do conflito.

Na impossibilidade de vencer o inimigo por terra, foi no mar que a tecnologia bélica decidiu os rumos da guerra. Enquanto os alemães mobilizavam seus submarinos para afundar as embarcações inimigas, ingleses impunham à Alemanha um pesado bloqueio naval, impedindo a entrada no país de suprimentos e de matérias-primas para a indústria de guerra alemã.



Orientações

Informe aos estudantes que, nas trincheiras, os soldados dormiam em buracos ou barracas improvisadas, sofriam com as chuvas e o frio extremo e praticamente não tinham meios para manter a higiene, ficando expostos a diversas doenças, como disenteria, cólera, tifo, infecções variadas, doenças de pele etc.

Além disso, vale notar que a reconstrução de trincheiras e as escavações feitas por arqueólogos em zonas de conflito, que levaram à descoberta de ossadas de soldados, são importantes para compreender aspectos até então desconhecidos da Primeira Guerra Mundial e manter viva a memória dos combatentes. Esse trabalho também pode ser visto como uma forma de homenagear muitas famílias que perderam parentes na guerra e não puderam enterar seus restos mortais, pois muitos deles foram considerados desaparecidos.

Observação

Abordar o desenrolar do conflito, suas características principais (como a fase da guerra de trincheiras) e o impacto da violência da guerra entre a população civil é uma boa oportunidade para o trabalho com a habilidade **EF09HI10**.

Orientações

Esta seção propõe a leitura de relatos de combatentes sobre a experiência deles na guerra. Sugerimos frisar aos estudantes que esses depoimentos são fontes primárias, importantes para a pesquisa e a construção do conhecimento histórico. Além disso, destacamos que o conteúdo desta seção possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

▶ Respostas

1. As respostas podem variar em função da leitura de cada estudante. No depoimento 1, impressionam as descrições de morte e destruição, bem como a aparente indiferença dos sobreviventes diante delas; o depoimento 2, apesar do tom de humor, é um exemplo das difíceis condições de vida nas trincheiras. Esse aspecto insalubre, no entanto, aparece nos dois relatos.

2. Durante o confronto, a vida dos soldados não tinha valor nenhum, a morte deles era banalizada, os cadáveres eram somente parte do cenário de horror e destruição. Trechos do depoimento 1 que justificam essas afirmativas: “Homens que foram mortos no último outubro estão meio afundados no pântano”; “As pernas de um soldado inglês, ainda envoltas em polainas, irrompem de uma trincheira, o corpo está empilhado com outros; um soldado apoia seu rifle sobre eles”; “Ninguém se importa com o inglês pálido que apodrece alguns passos adiante”; “os restos de uma matança foram empilhados”. No caso do depoimento 2, apesar da abordagem bem-humorada do narrador, o fato de ter que conviver com ratos durante seu período de descanso deixa evidente a condição de completa insalubridade em que viviam os soldados durante a guerra.

3. Resposta pessoal. O objetivo é estimular o estudante a levantar hipóteses sobre os traumas que as guerras acarretam para os combatentes e



Documento

CIDADANIA E CIVISMO

A vida no campo de batalha

Os depoimentos a seguir, escritos por soldados que lutaram na Primeira Guerra, nos permitem imaginar como eram as condições de vida nas frentes de batalha.

Depoimento 1

O campo de batalha é terrível. Há um cheiro azedo, pesado e penetrante de cadáveres. Homens que foram mortos no último outubro estão meio afundados no pântano e nos campos de nabo em crescimento. As pernas de um soldado inglês, ainda envoltas em polainas, irrompem de uma trincheira, o corpo está empilhado com outros; um soldado apoia 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 Langermak, os restos de uma matança foram empilhados e os mortos ficaram acima do nível do chão.

BINDING, Rudolf. Um fatalista na guerra. In: MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flavio; FARIA, Ricardo. *História contemporânea através de textos*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 119.

Depoimento 2

Os ratos me interrompiam. Eles eram gordos, cinzentos e atrevidos. Um deles apareceu às 3 horas da manhã, ficou olhando para mim e guinchando. Quando já não antevia nenhuma possibilidade de ir me deitar, fiquei tão enfurecido que o ataquei com uma vara, com o que espirrei tanta lama na minha cara que, depois, tive de passar uma hora a tirar uma enorme quantidade que me atingira o olho. Errei a pontaria e fiquei a imaginar o rato com uma das patas sobre o nariz a gozar com a minha cara.

DEPOIMENTO do capitão T. P. C. Wilson, 1916. In: HISTÓRIA do século XX: 1914-1919. São Paulo: Abril Cultural, 1968. p. 796.

1. Compare os dois relatos: que impressões cada um deles provocou em você? Eles apresentam pontos em comum? Se sim, quais?
2. Durante o confronto, qual era o valor da vida humana? Aponte trechos dos depoimentos que justifiquem sua resposta.
3. O que a experiência da guerra pode ter provocado nos soldados sobreviventes?
4. Imagine que você é um alemão que decide, em 1915, denunciar a guerra e os interesses imperialistas que estão por trás do conflito. Escreva um manifesto em defesa da paz e apresente aos colegas.



Soldados alemães em trincheira durante a Primeira Guerra Mundial. Fotografia de outubro de 1916, colorizada posteriormente.

48

desenvolver nele uma atitude em defesa da paz. Há vários registros sobre os efeitos que a brutalidade dos conflitos produziu nos soldados que sobreviveram: casos de esquizofrenia, depressão, suicídio, isolamento, violência contra familiares, dificuldade de os mutilados se recolocarem no mercado de trabalho, além da adesão de grande parte deles ao fascismo e ao nazismo.

4. Atividade de produção de texto.

Observação

Esta seção possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF09HI10**.

A guerra a caminho do fim

Enquanto a guerra estagnava na Frente Ocidental, na Frente Oriental as tropas alemãs impunham pesadas derrotas às tropas russas. Estas, apesar de numerosas, eram compostas em sua maioria de camponeses mal treinados e mal equipados.

Em novembro de 1917, uma revolução na Rússia levou ao poder um governo socialista, que, atendendo ao apelo popular, retirou o país da guerra e, em março do ano seguinte, assinou um acordo de paz com a Alemanha. A saída da Rússia possibilitou ao governo alemão concentrar todas as suas tropas na Frente Ocidental.

A entrada dos Estados Unidos

No início do conflito, o governo dos Estados Unidos adotou uma posição de neutralidade, embora fornecesse dinheiro, armas e artigos manufaturados aos membros da Entente. Os estadunidenses temiam o acelerado crescimento industrial alemão, sendo mais interessante para eles a vitória da Grã-Bretanha.

Em abril de 1917, submarinos alemães atacaram navios estadunidenses que transportavam suprimentos aos países da Entente, episódio que levou o governo dos Estados Unidos a declarar guerra à Alemanha. Com cerca de 1,5 milhão de soldados, o exército estadunidense contribuiu para o desequilíbrio de forças a favor da Entente.

Após uma série de vitórias, os exércitos da Entente obrigaram o exército alemão a recuar. Em 9 de novembro de 1918, o imperador Guilherme II abdicou do trono alemão e dois dias depois uma delegação enviada a Paris pelo novo governo assinou a rendição da Alemanha.

Propaganda estadunidense celebrando a entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra, em 1917. Coleção Jean-Pierre Verney, Meaux, França. Nela, é possível ler: "A primeira carta dele ao papai".

Ler os cartazes

- Qual teria sido a função de cada um destes cartazes?



FLAGG, James. Cartaz estadunidense. 1917. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos. Nesse cartaz, vemos Tio Sam, personificação dos Estados Unidos, com a frase: "Eu quero você para o exército dos Estados Unidos".



49

▶ Resposta

Ler os cartazes: O cartaz que mostra o Tio Sam tinha o intuito de incentivar o recrutamento de jovens no exército dos Estados Unidos, apresentando uma figura masculina, com ar sério e o dedo em riste, abaixo uma frase de tom impositivo conclamando os cidadãos a se alistarem para lutar na guerra. O outro cartaz, por sua vez, estava direcionado às famílias dos combatentes. Isso porque não bastava convocar os homens para o exército: era necessário conquistar o apoio da família para a causa da guerra. Nesse cartaz, por exemplo, a propaganda militar procura fundir, em uma única causa nacional, a participação dos Estados Unidos na guerra, a educação das crianças e a estabilidade da família.

Observação

Nesta página, ao abordar questões que tratam da entrada dos Estados Unidos no conflito, é possível desenvolver, com os estudantes, aspectos da habilidade **EF09HI10**.

► Texto complementar

Quando passamos por algo que marca as nossas vidas, como uma viagem, as pessoas nos pedem para contar alguns fatos dessa experiência, esperando com isso terem uma ideia daquilo que vivemos. Em geral, também gostamos de relatar essa experiência e de sentir o interesse das pessoas em conhecê-la. Mas não foi isso que aconteceu com os soldados que lutaram na Primeira Guerra Mundial. Segundo as palavras do filósofo alemão Walter Benjamin, eles retornaram dos campos de batalha “mais pobres em experiência comunicável”.

Com a Primeira Guerra Mundial começou a tornar-se manifesto um processo que desde então segue ininterrupto. Não se notou, ao final da guerra, que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha; não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável? E o que se derramou dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca.

BENJAMIN, Walter.

O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1936). In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 214.

A paz dos vencedores

Em janeiro de 1919, iniciou-se a **Conferência de Paris** com o objetivo de negociar as bases dos acordos de paz. Apesar de contar com a participação de representantes de vários países, as principais decisões foram centralizadas pelos estadistas da Grã-Bretanha, da França e dos Estados Unidos, os três grandes líderes da Entente.

Com o intuito de evitar novos conflitos, o presidente dos Estados Unidos, Woodrow Wilson, procurou estabelecer princípios para equilibrar as relações entre os países. Uma de suas propostas era a formação da Sociedade ou Liga das Nações, organismo que seria encarregado de zelar pela paz mundial. Ele também defendia uma paz que preservasse os territórios dos países derrotados e os desobrigasse a pagar indenizações de guerra. “Uma paz sem anexações nem indenizações”, esse era o lema dos 14 princípios propostos pelo presidente Wilson.

Após a criação da Liga das Nações, foi estabelecido na Conferência de Paris que os tratados seriam negociados com cada um dos países vencidos. No entanto, França e Grã-Bretanha não aceitaram a proposta dos Estados Unidos de preservar os países perdedores.

Com o desmantelamento dos impérios Otomano e Austro-Húngaro, todo o ônus da guerra recaiu sobre a Alemanha. O governo alemão não teve escolha senão aceitar as determinações do **Tratado de Versalhes**, assinado em junho de 1919. O tratado obrigava a devolver as ricas regiões mineradoras da Alsácia-Lorena para a França, a pagar uma indenização aos vencedores e a ceder seus territórios coloniais. A Alemanha também foi obrigada a entregar à Polônia uma faixa de terra que garantia a esse país o acesso ao mar. Era o chamado **Corredor Polonês**.

PHOTO2/IGGETTY IMAGES



População de Lille, na França, festeja a libertação da cidade pelos soldados britânicos. Fotografia de 1918.

50

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam, mais uma vez, desenvolver aspectos da habilidade **EF09HI10**.

Tecnologia da destruição

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Durante a Primeira Guerra Mundial, inovações científicas e tecnológicas que marcaram a Segunda Revolução Industrial, como a invenção do motor a combustão e do avião, os novos métodos de fabricação do aço e os avanços na indústria química, foram utilizadas sistematicamente para fins bélicos.

Um dos exemplos mais terríveis da utilização da tecnologia a serviço da morte foi o uso de **armas químicas** contra tropas inimigas e até mesmo contra civis. As primeiras experiências com essas armas aconteceram em 1915, quando os alemães lançaram gás cloro contra um regimento franco-argelino. Em 1916, uma substância altamente letal, o gás mostarda, passou a ser utilizada na guerra. Esse gás, que atinge as vias respiratórias e provoca queimaduras e erupções na pele, causou muitas baixas durante a Primeira Guerra Mundial.

Os aviões, mais rápidos e eficientes que os dirigíveis, passaram a ser utilizados tanto no combate aéreo quanto no lançamento de bombas.

Uma nova geração de armas de artilharia – canhões, morteiros, metralhadoras e outros lançadores de projéteis – foi desenvolvida para ser usada na guerra de trincheiras.

O submarino também foi utilizado pela primeira vez durante a Primeira Guerra. Navegando sem ser notado, era usado para atacar navios inimigos, principalmente os que transportavam suprimentos para os soldados no *front*.



SSPLUGGETTY IMAGES



SCHERL/SÜDDEUTSCHES ZEITUNG
PHOTOKE/STONE BRASIL



DAVID GEE/ALAMY/FOTARENA - MUSEU
DO TANKS DE BOWINGTON, INGLATERRA



JACOUES BOYER/ROGER
VIGOLLET/GETTY IMAGES

Artefato e armas utilizados na Primeira Guerra Mundial: máscara antigás (fotografia 1); avião Fokker (fotografia 2); tanque de guerra (fotografia 3); e submarino (fotografia 4).

51

Orientações

Informe aos estudantes que a Primeira Guerra Mundial caracterizou-se pelo uso de novas tecnologias nos campos de batalha, como os rifles semiautomáticos, as metralhadoras, os aviões de caça, os submarinos, os supercanhões, as bombas subaquáticas, os tanques de guerra e as armas químicas (armas com gases asfixiantes e tóxicos). Além disso, alguns países que participaram do conflito, como os Estados Unidos, chegaram a desenvolver um sistema de radiotelegrafos que orientava todo o tráfego aéreo em um raio de 200 quilômetros. Dessa maneira, a Primeira Guerra Mundial impulsionou o desenvolvimento da indústria bélica, tornando o conflito muito mais mortífero e com alta capacidade de destruição.

Ao abordar essas questões, o conteúdo desta página constitui um momento bastante propício para o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

Atividade complementar

A partir da Primeira Guerra Mundial, as pesquisas científicas e as inovações tecnológicas passaram a ter importância cada vez maior nos confrontos militares e na indústria bélica. Trace paralelos com a atualidade, conversando com os estudantes sobre ocasiões em que organismos internacionais, como a ONU, procuram estabelecer limites para a fabricação e o uso de armas químicas, biológicas e nucleares.

Observação

Ao abordar a temática da tecnologia desenvolvida e utilizada durante a Primeira Guerra Mundial, é possível desenvolver, com os estudantes, aspectos da habilidade **EF09HI10**.

Orientações

Conversar com os estudantes sobre as implicações da Primeira Guerra Mundial é fundamental: analisando tanto os fatores que provocaram o conflito quanto o cenário após o seu término, percebemos que os acordos assinados pelos países beligerantes foram incapazes de solucionar os impasses que levaram à guerra; ao contrário, incentivaram o sentimento de revanchismo e favoreceram a escalada de regimes totalitários, gerando um quadro propício para a eclosão de uma nova guerra mundial.

Se desejar informar aos estudantes sobre a participação brasileira na Primeira Guerra Mundial, comente com a turma que o Brasil entrou oficialmente no conflito quando o então presidente da república Wenceslau Braz (1914-1918) declarou guerra à Tríplice Aliança, em 26 de outubro de 1917. O país enviou o exército e a marinha para lutar ao lado das tropas da Tríplice Entente. No entanto, documentos mostram que muitos brasileiros já lutavam nos campos de batalha desde o início do conflito. Eles se alistaram voluntariamente na Legião Estrangeira em nome da França (muitos já viviam no país e decidiram se engajar na guerra), mas também há indícios de que alguns chegaram a servir nos exércitos alemão e austro-húngaro. Além disso, existia em Paris um hospital franco-brasileiro com uma equipe de médicos brasileiros que atendia feridos da guerra, bem como vítimas da gripe espanhola.

Observação

Mais uma vez, ao abordar os conteúdos desta página é possível desenvolver, com os estudantes, aspectos da habilidade **EF09HI10**.

O mundo após a guerra

Além das terríveis perdas humanas e dos danos ambientais e materiais, a Primeira Guerra Mundial causou grandes mudanças em todo o mundo.

- Os países europeus passaram de credores a devedores, assumindo uma dívida de cerca de 10 bilhões de dólares com os Estados Unidos, que se tornaram, assim, a principal potência mundial.
- Uma verdadeira onda de **greves operárias** motivadas por um grande descontentamento social varreu a Europa.
- A escassez de mão de obra masculina, massivamente recrutada para a guerra, possibilitou que um grande número de mulheres ingressasse no mercado de trabalho.
- A atuação feminina no esforço de guerra ajudou a fortalecer movimentos pela **emancipação feminina**, como o que ocorreu na Grã-Bretanha, em 1918, que regulamentou o direito de voto para as mulheres maiores de 30 anos.
- Formaram-se **governos autoritários** na Europa, fortemente militarizados e caracterizados por um nacionalismo extremo.
- Com o fim dos impérios Alemão, Austro-Húngaro e Turco Otomano, surgiram novos países na Europa: Áustria, Hungria, Tchecoslováquia e Reino dos Sérvios, Croatas e Eslovenos (posteriormente chamado de Iugoslávia). Com o fim do Império Russo, formaram-se, além da Rússia soviética, Finlândia, Estônia, Letônia, Lituânia e Polônia (observe o mapa “A Europa após a Primeira Guerra”).
- A economia estadunidense conheceu uma fase de prosperidade e esperança. No entanto, o entusiasmo não duraria muito: uma crise econômica arrasadora abalaria o país no final da década de 1920 e repercutiria em quase todo o mundo.



Elaborado com base em dados obtidos em: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas politique du XX^e siècle*. Paris: Seuil, 1988. p. 52.

52



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FERGUSON, Niall. *O horror da guerra: uma provocativa análise da Primeira Guerra Mundial*. 2. ed. São Paulo: Crítica, 2018.

Na obra, Niall Ferguson, um dos principais historiadores contemporâneos, apresenta uma importante análise sobre o conflito que assolou a Europa e o mundo entre 1914 e 1918.

STEVENSON, David. *A história da Primeira Guerra Mundial: 1914-1918*. São Paulo: Novo Século, 2019.

Com base nas mais recentes pesquisas e nas atuais tendências da historiografia, a obra tece um completo panorama a respeito da Primeira Guerra Mundial.



Em debate

CIDADANIA E CIVISMO

As mulheres e a guerra

O fato de em alguns países europeus os movimentos de emancipação feminina terem saído fortalecidos após a guerra fez com que se consolidasse por algum tempo, na historiografia, a ideia de que a Primeira Guerra teria gerado ganhos definitivos para as mulheres.

Há, contudo, pesquisadores que se opõem a essa ideia, argumentando que a guerra não provocou mudanças significativas nas relações entre homens e mulheres. Leia o texto da historiadora Anne Cova e, com um colega, responda à questão a seguir.

Uma ideia muito difundida é que as mulheres, graças ao seu ativismo durante a Grande Guerra, conseguiram obter vários direitos. Assim, a guerra teria produzido um efeito benéfico para os direitos das mulheres. Por exemplo, no que diz respeito à cidadania política, com a obtenção do direito de voto feminino em muitos países [...]. No entanto, outros países, incluindo Portugal, concederam o voto para todas as mulheres muito mais tarde [...].

[...]

Durante todo o período da guerra, uma ideia que dominou os movimentos feministas nos países beligerantes foi a de que as mulheres adquiriram hábitos de iniciativa e responsabilidade tais que seria desperdício não os aproveitar findo o conflito. Acreditaram que, devido ao seu empenho, viriam a ser recompensadas no mercado do trabalho, teriam acesso a novas profissões e a uma maior igualdade profissional, conseguiriam alguns direitos, nomeadamente o do voto.

[...]

Nos anos vinte, em vários países, a palavra de ordem passou a ser a reposição de cada sexo no seu devido lugar. Era valorizada a presença da mulher no lar e, findo o conflito, a desmobilização aconteceu muito rapidamente. Se, até pela sua longa duração, a Grande Guerra exigiu a mobilização das mulheres e lhe permitiu acesso à esfera pública, as mudanças duraram tão somente o tempo do conflito.

COVA, Anne. As mulheres foram ativistas na guerra, depois voltaram ao lar. In: JERÓNIMO, Miguel Bandeira (ed.). *Portugal e a Grande Guerra: contextos e protagonistas*. Lisboa: Edições 70, 2015. p. 95-102.

- Que posição a historiadora Anne Cova defende acerca do papel da guerra nas questões relativas aos direitos das mulheres? Justifique sua resposta indicando trechos do texto que demonstram a posição dela.

Operárias da indústria naval britânica em Elswick, durante a Primeira Guerra Mundial. Fotografia de 1916. Museu Imperial da Guerra, Londres, Inglaterra. Além de atuar nos conflitos como cozinheiras, escriturárias e enfermeiras, muitas mulheres trabalharam nas indústrias bélica e metalúrgica e em atividades agrícolas.



HORACE NICHOLLS - MUSEU IMPERIAL DA GUERRA, LONDRES, INGLATERRA

Resposta

A historiadora Anne Cova defende a ideia de que as mobilizações pelos direitos das mulheres e por sua maior integração ao mercado de trabalho só se tornaram realidade e só foram colocadas efetivamente em prática durante o tempo de duração do conflito. Para ela, logo depois do término da Primeira Guerra Mundial, cada sexo teve de voltar a “ocupar o seu lugar” na sociedade. O trecho a seguir demonstra as ideias da autora: “Nos anos vinte, em vários países, a palavra de ordem passou a ser a reposição de cada sexo no seu devido lugar. Era valorizada a presença da mulher no lar e, findo o conflito, a desmobilização aconteceu muito rapidamente. Se, até pela sua longa duração, a Grande Guerra exigiu a mobilização das mulheres e lhe permitiu acesso à esfera pública, as mudanças duraram tão somente o tempo do conflito”.

Observação

Compreender as lutas das mulheres, sua inserção no mercado de trabalho ao longo da Primeira Guerra Mundial e as mudanças trazidas pela década de 1920 constitui um momento oportuno para o trabalho com a habilidade **EF09HI10**.

Orientações

Destacamos que o conteúdo desta seção, ao trabalhar questões pertinentes sobre a guerra e sua influência na luta das mulheres por maiores direitos e por maior participação no mundo do trabalho, aborda o tema contemporâneo **Vida familiar e social**.

► Texto complementar

O texto a seguir trata da historiografia sobre a Primeira Guerra Mundial e as marcas que o conflito deixou para a sociedade.

A evolução da história cultural da guerra traz o significado, a assimilação e a representação da morte para o centro da análise e alarga os estudos dos fenômenos rememorativos, de uma forma geral, da guerra. A experiência fundamental da guerra moderna é “o assassinato de massa sancionado pelo estado”. O arrastamento do conflito e o rastro de destruição marcariam profundamente não só os combatentes, como toda a sociedade [...].

A duração e as consequências do conflito exigiram a criação de razões de nova ordem – a guerra passa a ser em nome da pátria contra o inimigo da humanidade, a verdadeira cruzada que combina elementos sagrados e lições de cidadania. Segundo [George L.] Mosse, um processo de naturalização, trivialização e santificação transformaram a morte de massa aceitável [...]. Antoine Prost discorda da ideia de Mosse, uma vez que não acredita neste processo, mas defende que a naturalização das sepulturas e a santificação dos mortos não significa uma indiferença, mas uma forma de lidar com emoções tão fortes.

CORREIA, Sílvia Adriana Barbosa. Cem anos de historiografia da Primeira Guerra Mundial: entre história transnacional e política nacional. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/xm4mGJ7mGT8w7C7mbdTjk6w/?lang=pt>. Acesso em: 7 maio. 2022.



100 ANOS da Primeira Guerra Mundial. Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/public/especiais/100-anos-primeira-guerra-mundial>. Acesso em: 2 mar. 2022. Produzido em 2014, no contexto dos 100 anos de início da Primeira Guerra Mundial, este infográfico traz textos, fotografias e muitas curiosidades sobre o conflito.

Os homenageados e os esquecidos

Terminada a Primeira Guerra, a maioria dos combatentes retornou à vida civil e procurou retomar seus planos e projetos. Na maior parte dos países, o auxílio governamental aos que perderam pais ou maridos ou aos que ficaram inválidos foi modesto, o que fez surgir vários movimentos de veteranos. Muitos membros desses movimentos se tornaram militantes políticos.

Os governos fizeram esforços para criar e manter uma memória favorável de seus combatentes. Monumentos foram construídos em praticamente todos os países envolvidos no conflito, para valorizar a memória dos que se sacrificaram por eles.

Mas nem todos os mortos na guerra receberam a mesma homenagem. É o caso, por exemplo, de indianos, árabes, africanos e outros povos que viviam em colônias europeias, convocados a lutar nos campos de batalha na Ásia, no Oriente Médio, na África e na Europa. Esses soldados foram extremamente importantes para os exércitos que defenderam, mas recordar esse fato podia ser embaraçoso e até mesmo perigoso, por mostrar o valor bélico dos povos colonizados.

EVERETT COLLECTION/FOTODARENA



Soldados indianos que integravam o exército britânico. Fotografia de c. 1916.

54

Observação

Compreender os efeitos da Primeira Guerra Mundial e as marcas deixadas por esse conflito possibilita novamente o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF09HI10**.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Sobre a Primeira Guerra Mundial, faça o que se pede nos itens a seguir.
 - a) Estabeleça relações entre o imperialismo e a eclosão da Primeira Guerra Mundial.
 - b) Explique qual foi o papel dos Estados Unidos na Primeira Guerra e os resultados, para o país, de sua participação no conflito.
 - c) O que o Tratado de Versalhes estabeleceu? Quais foram as consequências desse tratado para a Alemanha?
 - d) Comente as mudanças ocorridas no mapa da Europa após a Primeira Guerra Mundial.

2. O texto a seguir traz à tona o debate em torno de Gavrilo Princip, responsável pelo assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando. Leia-o para responder às questões.

Na Sérvia, Princip é reverenciado como um herói, a ponto de haver ruas com o nome dele. Em outros países ele é tido como um terrorista, um assassino, como aquele que deu início à Primeira Guerra Mundial. [...]

“O terrorista de uns é o mártir pela liberdade de outros”, concorda o historiador Christopher Clark, da Universidade de Cambridge [...]. Hoje o termo terrorista é usado para se referir àqueles que atacam cidadãos inocentes. “Princip e seus cúmplices não queriam matar civis inocentes nem espalhar o terror.” [...]

Já o escritor sérvio Vladimir Kecmsovici não tem dúvidas. Para ele, os tiros de Sarajevo foram dados em nome da liberdade, o que faz de Princip um herói. “De que outro modo posso chamar um homem que se sacrificou dessa maneira?”, argumenta. [...]

A dramaturga Biljana Srbljanovic prefere não usar termos como herói ou assassino para se referir a Princip. “Princip era, acima de tudo, um revolucionário que defendia a libertação de seu país” [...].

RUJEVIC, Nemanja. Sérvios reverenciam autor do atentado que deu origem à Primeira Guerra. *Deutsche Welle*, [s. l.], 16 nov. 2013. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/is/c3%A9rvios-reverenciam-autor-do-atentado-que-deu-origem-%c3%A0-primeira-guerra/a-17221019>. Acesso em: 06 jun. 2022.

- a) Quem foi Gavrilo Princip? Por que ele se tornou tão conhecido? Que razões o levaram a esse ato?
 - b) Como as pessoas citadas no texto se posicionam em relação ao ato de Princip? Que argumento apresentam?
 - c) Na sua opinião, Gavrilo Princip foi um herói ou um terrorista? Discuta com os colegas.
3. O pôster britânico a seguir foi produzido durante a Primeira Guerra Mundial. Observe-o para responder às questões.



Você está nessa? 1917. Pôster, 76 x 50 cm. Biblioteca do Congresso, Washington, D.C., Estados Unidos.

- a) Que aspectos do cotidiano da Primeira Guerra Mundial a imagem revela?
 - b) Que sentimentos o cartaz procura despertar no observador?
 - c) Observe as mulheres representadas na imagem pelo artista. Que mensagem ele pretendia passar acerca da participação das mulheres na guerra?
4. Discuta com seus colegas: é correto aplicar inovações científicas e tecnológicas, muitas vezes produzidas com recursos públicos, no desenvolvimento de armas?

55

Seção Atividades

► Objeto de conhecimento

- *O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial.*

► Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

- **EF09HI10** (atividades 1, 2, 3, 4)

► Respostas

1. a) O Império Britânico foi perdendo a supremacia econômica mundial para o rápido crescimento industrial do Império Alemão. Entre a França e a Alemanha havia uma disputa pela região da Alsácia-Lorena. Além disso, as competições entre França, Grã-Bretanha e Alemanha por colônias na África também geraram rivalidades.

b) Em abril de 1917, ataques de submarinos alemães aos navios estadunidenses serviram de pretexto para que os Estados Unidos entrassem na guerra, ao lado da França e da Grã-Bretanha. Ao fim do conflito, os Estados Unidos tornaram-se a maior potência mundial.

c) O Tratado de Versalhes, de julho de 1919, encerrou oficialmente a Primeira Guerra Mundial. Pelo tratado, a Alemanha foi responsabilizada pelo conflito e perdeu todos os seus territórios coloniais, além de ser obrigada a devolver as regiões mineradoras da Alsácia-Lorena à França e a pagar indenizações de guerra aos vencedores.

d) Após a guerra, o mapa político da Europa foi todo redesenhado, com o desaparecimento dos Impérios Austro-Húngaro, Turco-Otomano e Russo. Com a queda desses impérios surgiram vários novos países.

2. a) Gavrilo Princip foi um jovem sérvio militante da organização Jovem Bósnia, autor dos disparos que provocaram a morte de Francisco Ferdinando e de sua esposa. Pode-se dizer que suas motivações foram defender a liberdade de seu país. A ação de Princip foi vista pela Áustria-Hungria como uma agressão por parte da Sérvia.

- b) As pessoas apresentam visões diferentes sobre Gavrilo Princip. O escritor sérvio Vladimir Kecmanovic´ o considera um herói; já a dramaturga Biljana Srbljanovic´ prefere chamá-lo de revolucionário.
 - c) É esperado que os estudantes percebam que a história é feita de pontos de vista e de opiniões diferentes.
- 3. a)** O esforço de guerra, *no front* de batalha e nas cidades. A mensagem é que apenas a ação conjunta entre civis e militares garantiria o sucesso no conflito.
- b)** A solidariedade; todos poderiam contribuir para que a Grã-Bretanha saísse vitoriosa do conflito.
- c)** O cartaz pretendia passar a mensagem de que a participação das mulheres no conflito era importante.
- 4.** Resposta pessoal. A atividade tem o objetivo de levar os estudantes a discutir a questão ética que envolve o uso da tecnologia para o desenvolvimento da indústria bélica e de armas com grande potencial de destruição.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata da Revolução Russa, abordando desde seus antecedentes até a posterior formação da União Soviética.

Se desejar, comente com os estudantes que o início do século XX foi marcado pelo avanço do capitalismo e, ao mesmo tempo, pela esperança da revolução socialista. A Rússia czarista não era propriamente um país capitalista desenvolvido, mas ali estavam presentes as marcas do imperialismo e da expansão industrial, o que ampliou as desigualdades sociais. Um cenário que, combinado com o descontentamento em relação ao absolutismo monárquico e à entrada da Rússia na Primeira Guerra, favoreceu a eclosão de movimentos revolucionários e a vitória de uma revolução socialista no país.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF09HI11: Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.

CAPÍTULO 4 A REVOLUÇÃO RUSSA

O que você sabe sobre a Rússia? Várias informações podem nos vir à mente ao falar sobre o país que possui a área mais extensa do planeta. Com mais de 17 milhões de quilômetros quadrados e habitado por pouco mais de 146 milhões de pessoas (dado de 2022), a Rússia faz fronteira com 16 países e tem nove fusos horários diferentes.

Um dos aspectos mais importantes da Rússia atual é, sem dúvida, a sua importância econômica e geopolítica. Membro permanente do Conselho de Segurança das Nações Unidas, o país é o maior produtor de petróleo do mundo, além de possuir um dos maiores orçamentos militares do planeta.

O quadro atual da Rússia nem de perto lembra o seu passado. Até o início do século XX, o país tinha a maioria de sua população vivendo no campo, em condições análogas às do feudalismo, ao mesmo tempo que passava por um acelerado processo de industrialização e urbanização. Nesse cenário contraditório, eclodiu uma das revoluções mais importantes da História.



Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 98.

56

Observação

Ao abordar aspectos da Rússia na atualidade, nesta página, é possível traçar comparações entre presente e passado, incentivando entre os estudantes a formação de conhecimentos para o desenvolvimento inicial da habilidade **EF09HI11**.

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

Um país de contrastes e conflitos

Do século XVI ao século XX, mais especificamente até 1917, a Rússia foi uma monarquia absolutista governada por um czar. O monarca russo tinha em suas mãos todos os poderes e o apoio da Igreja Ortodoxa Russa e da nobreza proprietária de terras.

Entre 1855 e 1881, a Rússia foi governada por Alexandre II, que iniciou um programa de reformas liberais com o intuito de transformá-la em uma nação moderna e industrializada. O czar aboliu a servidão, distribuiu terras aos camponeses, incentivou as atividades industriais e a fundação de bancos, melhorou o ensino e reorganizou o exército.

As reformas iniciadas por Alexandre II tornaram a Rússia um país de grandes contrastes. De um lado, a sociedade russa apresentava características que se assemelhavam ao **feudalismo**, com cerca de 80% da sua população vivendo no campo em condições miseráveis. De outro, reformas modernizantes, impulsionadas pelo Estado czarista, permitiram que o processo de **industrialização** avançasse no país, com a construção de ferrovias, a instalação de indústrias siderúrgicas e têxteis e o incremento da produção de carvão e petróleo.

Nas fábricas, os operários eram submetidos a jornadas de trabalho de 12 a 16 horas por dia, com baixos salários e riscos de acidente. Além disso, não havia legislação trabalhista, direito de greve ou de organização sindical.

A exploração do operariado impulsionou a organização de greves e sindicatos e a difusão das ideias socialistas no país.



Pessoas pedindo esmolas em Moscou, na Rússia. Fotografia de c. 1870. Museu Histórico do Estado, Moscou, Rússia. A condição social na Rússia czarista era contrastante.



▶ COGGIOLA, Osvaldo; CLEMESHA, Arlene. *25 de outubro de 1917: a Revolução Russa*. São Paulo: Ibp Nacional, 2005. O livro narra os antecedentes e o desenrolar da Revolução Russa.

▶ REIS FILHO, Daniel Aarão. *A aventura socialista no século XX*. São Paulo: Atual, 2005. O livro analisa as experiências socialistas no mundo ao longo do século XX.

MUSEU HISTÓRICO DO ESTADO, MOSCOW, RÚSSIA

57

Orientações

Entre as reformas realizadas durante o governo de Alexandre II estava um elaborado sistema de autogoverno local, tanto para as grandes cidades como para os distritos rurais da Rússia. Nesse sistema, assembleias eleitorais locais tinham poder para cobrar impostos e definir políticas públicas e gastos com saúde, educação e infraestrutura de maneira geral (construção de hospitais, de escolas e de estradas, por exemplo). Muitas dessas medidas chegaram a trazer melhorias à população. O governo central, porém, poderia barrar algumas medidas tomadas pelas assembleias, caso não concordasse com elas.

Além disso, o governo de Alexandre II realizou um programa de construção de linhas de ferro. Segundo estudiosos, foram construídos mais de 20.000 quilômetros de linhas de ferro durante seu reinado. O exército foi reestruturado em 1874, com a introdução do recrutamento militar obrigatório. Com isso, jovens de todas as camadas sociais prestariam o serviço militar.

Observação

O estudo do Rússia dos czares, no século XIX e no começo do XX, contribui para o desenvolvimento inicial da habilidade **EF09HI11**.

Orientações

É interessante retomar com os estudantes alguns conhecimentos a respeito de ideias desenvolvidas ao longo do século XIX. Afinal, naquele período, acompanhando o crescimento do proletariado, surgiram várias doutrinas que criticavam o capitalismo e propunham a construção de uma sociedade mais justa. O chamado socialismo científico, teoria elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels, alimentou o ímpeto revolucionário russo em 1917.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que as eleições para a Primeira Duma (ou parlamento) ocorreram entre os meses de abril e junho de 1906. Como resultado, a Duma formada apresentava um significativo número de membros pertencentes a partidos liberais e socialistas moderados. Em razão de conflitos entre os membros da Duma eleita e os ministros de Nicolau II, o parlamento foi dissolvido após dez semanas.

A Segunda Duma teve, também, uma experiência curta: sua duração foi de fevereiro de 1907 a junho de 1907. No total, quatro Dumas foram sucessivamente eleitas no período imperial. A última Duma do período imperial esteve ativa entre 1911 e 1917.

Observação

Mais uma vez, o estudo da Rússia dos czares e dos acontecimentos políticos e sociais no começo do século XX contribui para o desenvolvimento inicial da habilidade **EF09HI11**.

Bolcheviques e mencheviques

O Partido Operário Social-Democrata Russo reunia os socialistas do país, mas seus integrantes se dividiam em dois grupos que tinham divergências entre si.

Inspirados nas ideias de Karl Marx, os **bolcheviques** acreditavam na aliança entre os camponeses e o operariado para derrubar o czarismo e implantar o socialismo. Os **mencheviques**, também marxistas, buscavam uma passagem gradual para o socialismo por meio de uma aliança dos operários e dos camponeses com a burguesia.

O rompimento entre os dois grupos ocorreu em 1912. Os bolcheviques formaram um novo partido e passaram a defender abertamente a queda do czarismo por meio de uma revolução proletária.

O Domingo Sangrento e a Revolução de 1905

Em 1904, chegou ao fim uma guerra entre a Rússia e o Japão, causada pelas pretensões expansionistas dos dois países. O exército russo saiu derrotado, o país mergulhou em uma crise financeira e as tensões sociais aumentaram.

Em janeiro de 1905, operários em greve dirigiram-se ao palácio do czar Nicolau II, em São Petersburgo. Levavam um abaixo-assinado reivindicando direito de greve, melhores condições de vida e a convocação de uma Assembleia Constituinte. A manifestação foi reprimida pela guarda imperial, resultando na morte de centenas de manifestantes. Esse dia ficou conhecido como **Domingo Sangrento**.

O acontecimento gerou uma onda de protestos e greves por toda a Rússia, que ficou conhecida como **Revolução de 1905**. Para pôr fim ao movimento, o czar fez algumas concessões: permitiu a instalação de um parlamento (Duma) e a legalidade de partidos que faziam oposição ao regime, como o **Partido Operário Social-Democrata Russo**, que funcionava até então na clandestinidade.

A Revolução de 1905 impulsionou a formação de organizações com representantes eleitos por operários, camponeses e soldados, conhecidas como **soviets**, que tiveram papel fundamental na história da Rússia.

V. LADIMIR EGOORVIC MAKOVSKY - MUSEU DA REVOLUÇÃO, MOSCOW, RUSSIA



MAKOVSKY, Vladimir Egorovic. *Morte na neve*. 1905. Óleo sobre tela. Museu da Revolução, Moscou, Rússia. A pintura representa o momento em que os manifestantes são reprimidos, a mando do czar, em frente ao Palácio Imperial, episódio que ficou conhecido como Domingo Sangrento.

A Rússia na Primeira Guerra Mundial

Nicolau II lançou a Rússia na Primeira Guerra Mundial com o objetivo, principalmente, de dominar o acesso do mar Negro ao mar Mediterrâneo e afastar a influência do Império Austro-Húngaro na península Balcânica.

No entanto, o país estava despreparado para enfrentar o exército alemão: muitos soldados russos eram camponeses e combatiam o inimigo com armas tecnologicamente inferiores, além de a produção industrial e o sistema de transportes do país não atenderem às necessidades postas pela guerra.

Para a Rússia, a guerra trouxe consequências sérias: crescimento das rebeliões populares e das greves operárias, inflação desenfreada e redução da produção agrícola, situação que gerou revoltas de soldados que combatiam nas frentes de batalha e fome em todo o país. Em fevereiro de 1917, o país encontrava-se em uma situação revolucionária.

A grande liderança surgida nesse processo foi o sovieta da cidade de Petrogrado (atual São Petersburgo), controlado pelos mencheviques e pelo **Partido Socialista Revolucionário**. O sovieta pressionou a Duma (parlamento russo) para nomear um novo governo em torno de um programa liberal. Diante dos acontecimentos, o czar foi obrigado a abdicar.

Após a queda do czar, a Rússia passou a ser dirigida por um **Governo Provisório** de orientação liberal. Inicialmente ministro da guerra, o socialista-revolucionário Alexander Kerensky, conquistou cada vez mais poder e, em julho, assumiu o cargo de primeiro-ministro. Porém, a decisão do novo governo de manter a Rússia na Primeira Guerra gerou violenta oposição, liderada pelos bolcheviques.



Tropas russas com suas baionetas marcham para a guerra, na Frente Oriental. Fotografia de abril de 1917.

59

Observação

Entre os efeitos da participação russa na Primeira Guerra Mundial, podemos citar os seguintes: falta de combustível; inflação; dependência de matérias-primas vindas de países da Europa Ocidental; escassez de alimentos; falta de trabalhadores para a indústria e a agricultura; queda da produção industrial etc. Trabalhar com esse contexto constitui uma forma de desenvolver a habilidade **EF09HI11**.

► Texto complementar

A revista *Veja* organizou, em 2017, um infográfico sobre os 100 anos da Revolução Russa. No texto a seguir, retirado do infográfico, há um interessante panorama a respeito dos acontecimentos do começo de 1917:

Em 8 de março de 1917 – há, portanto, exatamente 100 anos –, dezenas de milhares de pessoas tomavam as ruas da então capital russa Petrogrado com uma única e desesperada reivindicação: queremos pão. A partir deste marco inicial, em uma vertiginosa cadeia de eventos ao longo dos oito meses seguintes, um império de dois séculos cairia, uma tentativa de governo democrático seria esmagada por radicais e a primeira revolução comunista da história triunfaria na Rússia.

Na gênese daquela pas-seata de famintos na cidade que futuramente voltaria a se chamar São Petersburgo estavam os desmandos do czar Nicolau II e seus sucessivos fracassos militares na I Guerra Mundial. No início de 1917, a grande guerra já havia ceifado a vida de mais de um milhão de russos. E, enquanto os soldados morriam no front, suas famílias passavam fome nas cidades.

[...] a Rússia estava treze dias atrás do resto do mundo por ainda não ter adotado a transição do calendário juliano para o gregoriano – mudança proposta em 1582 para corrigir uma defasagem entre os dias e as estações do ano. Por causa disso, a Revolução de Fevereiro e a de Outubro aconteceram, na verdade, em março e novembro.

HELCIAS, Ricardo Vasques. Idos de 1917. *Veja*, São Paulo, 10 mar. 2017. Infográfico. Disponível em: <https://complemento.veja.abril.com.br/mundo/idos-de-1917/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

Orientações

Segundo estudiosos, Lênin escreveu diversos textos e obras especialmente ao longo de 1917, que ficaram conhecidas como Teses de Abril. Essas teses acabaram apresentando um caráter didático, com o principal objetivo de esclarecer os grupos populares e os trabalhadores a respeito dos rumos da revolução. É interessante comentar com os estudantes que, em algumas de suas teses, Lênin deu atenção especial à situação dos trabalhadores do campo. A sexta tese, por exemplo, propõe “transferir o centro de gravidade para os soviets de deputados assalariados agrícolas” e confiscar as terras dos latifundiários. Além disso, essa tese propõe o seguinte:

Nacionalização de todas as terras do país, dispondo da terra os soviets locais de deputados assalariados agrícolas e camponeses. Criação de soviets de deputados dos camponeses pobres. Fazer de cada grande herdade [...] uma exploração-modelo sob o controle dos deputados assalariados agrícolas e por conta da coletividade.

LÊNIN *apud* TAVARES, Ana Claudia Diogo; QUINTANS, Mariana Trotta Dalallana. O lugar do camponês e questão agrária na Revolução Russa de 1917. *Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/8CpGFsv4TjRL8tZtmk84Dpr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2022.

A Revolução

A direção política da chamada **Revolução de Fevereiro** coube aos socialistas-revolucionários e aos mencheviques, em aliança com setores liberais da Rússia. Na ocasião, a maior parte da liderança bolchevique estava exilada ou presa na Sibéria, como Vladimir Lênin e Leon Trotsky.

Ao retornar do exílio, em abril de 1917, Lênin escreveu as Teses de abril, chamando os bolcheviques a derrubar o Governo Provisório e a entregar o poder aos soviets. As teses de Lênin foram aprovadas pelo Partido Bolchevique. Em outubro de 1917 (novembro no calendário ocidental), os bolcheviques tomaram o Palácio de Inverno e depuseram o governo liberal de Kerensky. Na **Revolução de Outubro**, sob a liderança de Vladimir Lênin, os soviets assumiram o poder.

Atendendo ao apelo popular, o novo governo retirou a Rússia da guerra ainda em 1917. Em março do ano seguinte, os bolcheviques assinaram com as potências centrais o Tratado de Brest-Litovsk, que retirava o país oficialmente da guerra. O custo foi alto: a Rússia perdeu a Polônia, a Finlândia, a Bessarábia (território dividido entre as atuais Moldávia e Ucrânia) e os territórios bálticos (Estônia, Letônia e Lituânia).

Além dessa medida, o novo governo estatizou bancos, estradas de ferro e indústrias e confiscou as terras da nobreza e da Igreja, que foram distribuídas entre os camponeses. As medidas revolucionárias do novo governo expropriaram a burguesia, a nobreza e os membros da Igreja, atingindo também empresas estrangeiras com investimentos no país. A reação desses setores levou o país à **guerra civil**.

FOTOTECA GILARDIGETTY IMAGES



Manifestação de mulheres durante os acontecimentos que marcaram a Revolução Russa em São Petersburgo. Fotografia de 1917. No cartaz, está escrito: “Exigimos o aumento da ração para as famílias dos soldados”.

60

Observação

É interessante fazer com que os estudantes tomem contato com o desenrolar do processo revolucionário. Com isso, é possível criar ótimas oportunidades para o trabalho com a habilidade **EF09HI11**.

A guerra civil e o comunismo de guerra

A guerra civil entre os bolcheviques e seus inimigos internos e externos começou em 1918. Do lado dos contrarrevolucionários formou-se o **Exército Branco**, reunindo oficiais czaristas, aristocratas e burgueses, apoiado por uma aliança de catorze potências estrangeiras, entre elas Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e Japão. Do lado bolchevique estava o **Exército Vermelho**, comandado por Leon Trotsky.

Diante da guerra civil e das dificuldades que ela gerava, Lênin estabeleceu um rígido programa: o confisco das colheitas no campo para abastecer os soldados e a população urbana; a suspensão da liberdade de imprensa, de greve e de associação; a proibição dos partidos opositores; e a execução do czar e sua família, que estavam presos.

A guerra terminou em 1921 com a vitória do Exército Vermelho e a sobrevivência do Estado socialista. A Rússia soviética, porém, estava em colapso. As produções agrícola e industrial diminuíram, as principais cidades tinham se esvaziado, as minas estavam abandonadas e os transportes, desmantelados.

Estima-se que a fome que devastou o país no inverno de 1921-1922 tenha causado a morte de aproximadamente 5 milhões de pessoas.

A educação na Rússia socialista

Mesmo durante a guerra civil, o governo bolchevique tomou medidas para melhorar a vida da população, como o estabelecimento de uma política para combater o analfabetismo no país. Por essa razão, a jornada de trabalho dos operários foi reduzida em 2 horas, sem redução de salário, para os que estudavam; clubes, fábricas e repartições públicas foram usados para o ensino. Para Lênin, a construção do socialismo não se separava da educação, do trabalho e do desenvolvimento da ciência. Foi com essa visão que sua companheira, a militante e pedagoga Nadejda Krupskaja, elaborou o primeiro programa de educação do Partido Comunista da Rússia, aprovado pelo congresso do partido em 1919.



Família em situação de miséria na região do rio Volga, na Rússia, área afetada pela crise de abastecimento no contexto da guerra civil (1918-1921). Fotografia de c. 1921.

61

Atividade complementar

Apresente aos estudantes o texto a seguir sobre as relações entre as vanguardas artísticas e o movimento revolucionário na Rússia, abordando o suprematismo.

O suprematismo, nome dado à teoria desenvolvida que justificava a pintura geométrica, era a libertação da pintura para ela ser ela mesma. Aparentemente uma simples justificação da pintura enquanto pintura.

Contudo, o suprematismo propunha um novo mundo, no qual as relações com o objeto se dariam intuitivamente. [...] Uma verdadeira arte moderna para um mundo moderno. [...] O suprematismo era a arte da revolução porque consistia na própria revolução da arte. [...]

GRECO, Patrícia Danza. Arte e revolução na Rússia bolchevique. *Revista ContraCultura*, n. 1, p. 3-4, dez. 2007.

Após a leitura, incentive os estudantes a pesquisarem, na internet, a obra *Quadrado vermelho. Realismo pictórico de uma camponesa em duas dimensões*, de Kazimir Malievitch. Essa obra pode ser encontrada em diversos sites dedicados ao estudo da arte. Após a pesquisa, converse com os estudantes sobre as impressões deles a respeito da obra. Pergunte a eles como a obra pode se relacionar com o momento revolucionário russo de 1917.

Esta proposta de atividade complementar possibilita, entre os estudantes, o trabalho com a **análise documental** e o **estudo de recepção** (de obras de arte e de produtos da indústria cultural) como práticas de pesquisa.

Observação

Novamente, o estudo do desenrolar do processo revolucionário possibilita o trabalho com a habilidade EF09HI11.

Orientações

Em novembro de 1920, os últimos remanescentes que lutavam pelo Exército Branco abandonaram a Crimeia. A guerra civil chegou ao fim, efetivamente, em 1921, e o Exército Vermelho foi o grande vencedor do conflito. Depois da guerra que, segundo historiadores, deixou um saldo de cerca de 800 mil soldados mortos, foi constituído o Estado socialista.

Sugerimos destacar as medidas tomadas pelo governo revolucionário para instaurar uma nova sociedade na Rússia, fundamentada na propriedade coletiva, e o papel que o Estado assumiria na organização econômica da URSS.

O novo regime investiu na educação do povo e, nos primeiros tempos, houve liberdade de expressão artística, o que favoreceu os movimentos de vanguarda.

Observação

O estudo dos desdobramentos do processo revolucionário na Rússia possibilita, mais uma vez, o trabalho com a habilidade EF09HI11.

A Nova Política Econômica

Terminada a guerra civil, em 1921, era preciso adotar medidas urgentes para reconstruir a economia russa. Para isso, o X Congresso do Partido Comunista da Rússia aprovou, no mesmo ano, a **Nova Política Econômica** (NEP). As medidas fundamentais da NEP foram a formação de cooperativas nacionais, a autorização para pequenas e médias empresas privadas funcionarem e a permissão para os camponeses venderem livremente seus produtos. A intenção era estimular uma produção excedente no campo para abastecer as cidades e possibilitar o crescimento industrial da Rússia.

Procurou-se com a NEP desenvolver aspectos capitalistas que evitassem a falência total da economia russa e salvassem o regime socialista recém-estabelecido. Lênin justificou esse momento de incentivo a práticas capitalistas dizendo que era preciso dar “um passo atrás para, depois, dar dois à frente”. Contudo, as grandes indústrias, as comunicações, o sistema financeiro e os transportes continuaram controlados pelo Estado.

As medidas estabelecidas não foram suficientes para aquecer a economia russa, que apenas em 1926 atingiu os níveis de produção do período anterior à guerra. O crescimento da economia do país se deu a partir da década de 1930, impulsionado pelos chamados planos quinquenais. Naquela década, enquanto os países capitalistas sofriam os efeitos devastadores da crise de 1929 (assunto que você vai estudar na próxima Unidade deste volume), a Rússia, que passou a integrar a **União Soviética** em 1922, apresentava taxas de crescimento até então nunca alcançadas pelas economias ocidentais.

União Soviética

União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), fundada em 1922 reunindo Rússia, Ucrânia, Bielorrússia e Transcaucásia. Posteriormente, outras repúblicas foram incorporadas e a Transcaucásia foi desmembrada em três.



CHEREMNYKH, Mikhail. Pôster divulgando as conquistas obtidas com a Nova Política Econômica. 1921. 68,6 x 106,7 cm. Biblioteca e Arquivo do Instituto Hoover, Stanford, Estados Unidos. Os pôsteres foram uma forma de comunicação, divulgação e propaganda muito usada pelo governo socialista na Rússia.

62

Sugestão para o professor:

REIS, Daniel Aarão. *Manifestos vermelhos e outros textos históricos da Revolução Russa*. São Paulo: Penguin: Companhia das Letras, 2017.

A obra apresenta, na íntegra, diversos documentos históricos do período da Revolução Russa, como manifestos artísticos, manchetes de jornal, resoluções partidárias, discursos, canções e poemas populares.



Em debate

A construção do conhecimento histórico sobre a Revolução Russa

Você já sabe que o conhecimento histórico está em constante construção e que às vezes correntes de historiadores discordam umas das outras. Em relação à Revolução Russa de 1917, isso também acontece. Para refletir sobre como o conhecimento histórico a respeito da Revolução Russa foi construído ao longo do tempo, leia o trecho a seguir.

Os primeiros textos sobre a Revolução Russa foram, como se poderia imaginar, de cunho jornalístico ou (auto)biográfico de participantes/observadores *in loco* dos acontecimentos. [...]

O fato das histórias mais famosas e profundas da Revolução Russa até os anos 1930 [...] não terem sido escritas por historiadores profissionais é sintomática das dificuldades (desconfiança e cuidados) que estes têm com os acontecimentos muito recentes. Isto abre espaço para as contribuições (de diversos graus de profundidade) de autores provindos de outras áreas. [...]

Um forte anticomunismo marcou a geração dos grandes historiadores ocidentais *mainstream* dos anos 1950 e 1960. [...] Algumas das características prevalentes nessa literatura eram as seguintes: uma ênfase na história política e das elites; ênfase na análise do papel de indivíduos e líderes no processo revolucionário (uma “história de cima”); apesar de vários dos autores enfatizarem fatores estruturais na história da Rússia (atraso econômico, peso do autoritarismo e absolutismo, etc.), a tomada do poder pelos bolcheviques era frequentemente vista como um acidente histórico ou um golpe por um pequeno bando de políticos marxistas sem enraizamento real na sociedade do país. Ou seja, cristalizava-se uma visão não apenas anticomunista em termos ideológicos gerais, mas também formando o reverso da análise marxista ortodoxa soviética que via a revolução bolchevique como uma resposta à luta de classes na Rússia e uma solução para os dilemas estruturais daquela sociedade.

SEGRILLO, Angelo. Historiografia da Revolução Russa: antigas e novas abordagens. *Projeto História*, São Paulo, n. 41, dez. 2010. p. 65, 72-91.

1. Segundo o trecho lido, quem escreveu os primeiros textos sobre a Revolução Russa, no calor dos acontecimentos? Para o autor do texto, por que isso aconteceu?
2. Esse texto nos fornece o exemplo de uma corrente específica de historiadores: a dos anos 1950 e 1960. Como eles encaravam a Revolução Russa? Explique.

Edição alemã da obra *10 dias que abalaram o mundo*, publicada em 1922.



REPRODUÇÃO EDITORA DA INTERNACIONAL COMUNISTA

▶ Respostas

1. Os primeiros textos sobre a Revolução Russa foram escritos por jornalistas ou por participantes e observadores que estavam no local, vivenciando os acontecimentos. Segundo o autor do texto, isso ocorre porque os historiadores, em geral, preferem manter um cuidado ao lidar com acontecimentos muito recentes. É possível dizer, desse modo, que historiadores têm a necessidade de “esperar” antes de começar a analisar um conjunto de eventos e, por isso, às vezes, os primeiros profissionais a escrever sobre determinados acontecimentos são jornalistas e autores provindos de outras áreas.

2. Segundo o autor do texto, essa geração de historiadores (anos 1950 e 1960) desenvolveu uma visão marcadamente anticomunista ao tratar da Revolução Russa. Dando ênfase à história política e das elites, aos líderes do processo revolucionário e considerando que os bolcheviques não faziam parte da real sociedade russa, esses historiadores pretendiam “desmontar” as análises marxistas existentes até então.

Observação

O trabalho com esta seção possibilita novamente desenvolver a habilidade **EF09HI11**.

Atividade complementar

Para que os estudantes possam conhecer mais sobre a coletivização forçada da agricultura, com Stalin, apresente a eles os dados do quadro a seguir e realize as atividades propostas.

Unidades agrícolas coletivizadas na União Soviética	
1930	5.999.000
1931	13.839.000
1933	15.258.000

Fonte: NETTO, José Paulo. *O que é stalinismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 39.

1. Que mudança ocorrida na agricultura soviética foi mostrada nesse quadro?

O quadro mostra o crescimento acelerado das unidades agrícolas coletivizadas na União Soviética entre 1930 e 1933.

2. Que medida adotada pelo governo soviético explica essa mudança?

A medida governamental que explica o aumento das propriedades coletivizadas foi o decreto aprovado pelo Partido Comunista da União Soviética de coletivização forçada da agricultura.

3. Qual relação pode ser estabelecida entre o processo representado no quadro e as características do regime stalinista? *O processo de coletivização forçada, que explica o crescimento das unidades agrícolas coletivizadas na União Soviética, é considerado uma medida do totalitarismo que caracterizou o regime stalinista. A repressão movida contra a classe dos kulaks é uma amostra da política adotada pelo governo de Stalin em relação aos opositores.*



Pela felicidade nacional! 1950. Cartaz, 85 x 68 cm. Biblioteca Estatal Russa, Moscou, Rússia. Um exemplar da arte de agitação e propaganda soviética.

A ditadura stalinista

Com a morte de Lênin, em 1924, iniciou-se uma disputa pelo poder entre Leon Trotsky e Joseph Stalin. Trotsky propunha que a União Soviética promovesse a revolução socialista mundial. Stalin, então secretário-geral do Partido Comunista, defendia que era necessário primeiro consolidar a revolução no país. Stalin venceu a disputa e passou a governar a União Soviética como um ditador.

A ditadura stalinista começou de fato em 1927, com a aprovação da proposta de Stalin de coletivização forçada da agricultura. O objetivo era obrigar os camponeses prósperos, conhecidos como *kulaks*, a aderir às fazendas coletivas. Como resistiram a entregar sua produção ao governo, os *kulaks* foram vítimas de violenta repressão. Presos, executados ou deportados para regiões distantes, foram eliminados da União Soviética.

A repressão também se voltou contra os que denunciavam o autoritarismo stalinista. Entre 1936 e 1939, o governo montou processos judiciais para punir os supostos traidores da revolução, e o terror implantou-se no país. Pessoas acusadas ou suspeitas de traição eram levadas para campos de trabalho forçado criados pelo regime. Acredita-se que cerca de 5 milhões de pessoas foram presas e 500 mil foram executadas pelo regime stalinista.



Cidadãos russos se reúnem para acender velas na pedra Solovetsky em memória dos milhares de presos políticos executados durante o regime de Stalin. Essa pedra (monumento) foi retirada de um campo de concentração stalinista localizado nas ilhas Solovetsky, na Rússia. Fotografia de 2019.

64

Observação

Novamente, o estudo dos desdobramentos do processo revolucionário na Rússia possibilita o trabalho com aspectos da habilidade **EF09HI11**.

A arte na União Soviética

Para muitos socialistas, a arte era parte do processo de transformação da sociedade e da criação de uma nova cultura revolucionária. Esse projeto animou vários artistas de vanguarda na Rússia pré-revolucionária, e continuou estimulando a produção artística depois da Revolução Socialista de 1917.

Nos primeiros anos que se seguiram à tomada do poder pelos bolcheviques, muitos artistas que defendiam a revolução socialista, como o cineasta Sergei Eisenstein e o poeta Vladimir Maiakovski, passaram a fazer obras que buscavam retratar a vida e as lutas dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, criar novas formas de expressão, diferentes e mais radicais do que as tradicionais.

A preocupação do governo revolucionário com o combate ao analfabetismo também se manifestou no campo da cultura e das artes. Assim, foi criado o Narkompros, um departamento responsável pela educação e cultura da Rússia soviética. Em torno do Narkompros, reuniram-se nomes importantes da arte de vanguarda russa, como Maiakovski, os pintores Vladimir Tatlin, Pavel Filonov, Varvara Stepanova e Ivan Kliun, entre outros. Dirigido pelo dramaturgo Anatoli Lunatcharski, em 1919, o Narkompros organizou a Primeira Mostra Livre de Artistas de Todas as Tendências, realizada no Museu Hermitage, em Petrogrado (São Petersburgo). A proposta era estimular a livre expressão artística e despertar nos trabalhadores o interesse pela arte.

FILONOV, Pavel Nikolayevich.
O homem no mundo. 1925. Óleo sobre papel, 107 x 71,5 cm. Museu Russo, São Petersburgo, Rússia.



PAVEL NIKOLAYEVICH – MUSEU RUSSO, SÃO PETERSBURGO, RÚSSIA



1917: Construindo a Revolução Russa. Direção: Stan Neumann. França, 2017. Duração: 52 min. O documentário narra a Revolução Russa por meio de arquivos produzidos pelo líder comunista Vladimir Lênin e pelo escritor russo Maxim Gorky.

Orientações

O regime stalinista caracterizou-se pela brutal repressão aos opositores e pelo culto à personalidade de Stalin. É importante incentivar os estudantes a compreenderem as características de um regime totalitário como o stalinista, o que irá auxiliá-los a reconhecer algumas similaridades com o nazifascismo, assunto que será estudado na Unidade III deste volume. No entanto, apesar de ser possível identificar alguns aspectos semelhantes entre esses regimes, é necessário destacar para os estudantes as especificidades de cada contexto histórico, para que eles também percebam as diferenças entre a Rússia stalinista e a Alemanha nazista.

Observação

No campo das artes, o dirigismo estatal resultou no realismo socialista, a arte oficial soviética. O movimento das vanguardas artísticas russas pode ser comparado aos movimentos que ocorriam, simultaneamente, na Europa Ocidental e também no Brasil. O estudo dessa temática possibilita o trabalho com aspectos da habilidade **EF09HI11**.

▶ Respostas

Ler a pintura:

1. A pintura representa a mobilização revolucionária da juventude comunista, enaltecendo o Exército Vermelho e a mobilização dos trabalhadores em defesa da revolução. Na visão oficial, exaltar a pátria soviética e o Estado socialista era a tarefa que devia ser assumida pela arte na União Soviética. Esses elementos revelam que a pintura de Samokhvalov pertence ao realismo socialista.

2. Ao comparar as duas obras, é esperado que o estudante perceba que a pintura de Samokhvalov traz representações de pessoas de corpo inteiro, moças e rapazes, posicionadas de forma dura, firme, com o intuito, possivelmente, de realizar a “defesa armada” dos ideais revolucionários. Já na obra de Pavel Filonov, há uma série de rostos, representados de forma quase abstrata, misturados a formas geométricas variadas. No canto superior direito há, possivelmente, a representação de um homem de cabeça para baixo. Essa obra, como um todo, procura mostrar que a busca por um “lugar” no mundo, para o artista, ainda era algo confuso, desafiador e inconstante.

Observação

Novamente, o estudo do surgimento de movimentos artísticos na Rússia, em especial o realismo socialista, possibilita o trabalho com aspectos da habilidade EF09HI11.

O realismo socialista

Com a chegada de Stalin ao poder, as manifestações das vanguardas soviéticas foram reprimidas e consideradas “burguesas” ou “decadentes”. Sob o regime stalinista surgiu o **realismo socialista**, que deveria enaltecer a “pátria” soviética e representar apenas o mundo dos trabalhadores: soldados em guerra, operários e camponeses fortes e felizes etc.

Com um conjunto de normas e procedimentos de produção artística previamente delimitados pelo Estado, o realismo socialista tornou-se a arte oficial da União Soviética, cumprindo um papel fundamental na preservação do regime stalinista.

De seu exílio, no México, Leon Trotsky acompanhava as notícias sobre a União Soviética. Interessado em discutir os caminhos da arte soviética e dos partidos comunistas dirigidos por Moscou, Trotsky se reuniu com André Breton, poeta francês e dirigente do movimento surrealista, e o muralista mexicano Diego Rivera. O resultado foi a publicação, na Cidade do México, do *Manifesto por uma arte revolucionária independente*, assinado pelos dois artistas com a colaboração de Trotsky. O documento defendia a liberdade absoluta na produção de todos os cientistas e artistas, sem nenhuma pressão de partidos ou governos.

Ler a pintura

1. Que elementos desta obra a caracterizam como uma pintura do realismo socialista?
2. Quais são as principais diferenças entre ela e a obra *O homem no mundo*, do vanguardista russo Pavel Filonov, apresentada anteriormente?

SPUTNIK/AP © SAMOKHVALOV, ALEXANDER NIKOLAYEVICH/AUTVUS, BRASIL, 2022 - MUSEU RUSSO, SÃO PETERSBURGO, RÚSSIA



SAMOKHVALOV, Alexander Nikolayevich. *O komsomol mobilizado*. 1932-1933. Óleo e têmpera sobre tela, 1,98 × 2,76 m. Museu Russo, São Petersburgo, Rússia.

66



Sugestão complementar referente ao Capítulo:

FRONTEIRAS NO TEMPO #23: Revolução Russa. [Locução de:] Cesar Agenor. [S.l.]: Deviante, 3 out. 2017. Podcast. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/podcasts/fronteiras-no-tempo-23-revolucao-russa/>. Acesso em: 7 maio 2022.

O *podcast*, produzido por diversos historiadores brasileiros, discorre sobre temas relacionados à construção do conhecimento histórico. No episódio sobre a Revolução Russa, são analisados e comentados temas como os seguintes: a Rússia czarista; o conceito de revolução; a Revolução de 1905; a relação entre a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917, entre outros.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

- As manifestações sociais de 1905 são consideradas o embrião da Revolução Russa de 1917.
 - O que provocou a marcha dos operários em São Petersburgo? Quais eram as suas reivindicações?
 - Por que esse dia ficou conhecido como Domingo Sangrento? Quais foram suas consequências?
- Em seu caderno, copie e complete o quadro comparativo da Revolução de Fevereiro e da Revolução de Outubro, ocorridas em 1917 na Rússia.

	Revolução de Fevereiro	Revolução de Outubro
Liderança		
Principais fatores		
Regime político que implantou		

- Organize-se em grupo para a realização desta atividade. Leia com seus colegas alguns pontos do primeiro programa de educação do Partido Comunista da Rússia (1919), depois discutam a questão a seguir.

1. Instituir a instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (ensino da teoria e da prática dos principais ramos da produção), para as crianças de ambos os sexos até os 16 anos.

2. Criar uma rede de instituições pré-escolares: creches, jardins de infância, abrigos para crianças que aperfeiçoem a educação social e facilitem a emancipação da mulher [...]

6. Garantir a todos os alunos a alimentação, os uniformes e os materiais escolares às custas do Estado [...]

II. Desenvolver ampla propaganda das ideias comunistas e utilizar o aparelho e os meios do Estado para este fim.

DIETRICH, Theo, *apud* OYAMA, Edison Riuitiro. A perspectiva da educação socialista em Lênin e Krupskaja. *Marx e o Marxismo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, abr. 2014. p. 57-58.

- Como vocês avaliam esses itens do programa educacional do governo bolchevique na Rússia? Quais aspectos vocês consideram positivos? Quais vocês consideram negativos?
- A arte na Rússia pós-revolucionária apresentou dois momentos claramente distintos, um caracterizado por experimentações e tendências artísticas de vanguarda e outro pela adoção de um modelo oficial de expressão do regime stalinista e do Estado da União Soviética. Considerando esses dois momentos, como você analisaria o cartaz russo reproduzido a seguir? Com base em seus conhecimentos de História, você diria que esse cartaz representa qual momento da arte russa? Aponte elementos do cartaz para justificar sua resposta.



MOOR, Dmitry. *Morte ao monstro imperialista mundial*. 1919. Cartaz, 106 x 70,1 cm. Biblioteca Estatal da Rússia, Moscou, Rússia.

4. No cartaz, podemos ver uma fábrica; ao redor dela, há uma enorme serpente de feições amedrontadoras, representando o imperialismo. Na parte de baixo, inúmeros homens lutam contra a serpente. Mesmo sendo expressão de uma arte revolucionária, não podemos enquadrar o cartaz no realismo socialista. O grafismo do cartaz, a crítica irônica, o monstro imperialista e a representação geométrica da fábrica são demonstrações das experiências estéticas feitas pela arte de vanguarda do início do século XX. O fato de um monstro representar o imperialismo traduz esse afastamento do real, do didatismo da arte do realismo socialista.

Seção Atividades

► Objeto de conhecimento

- A *Revolução Russa*.

► Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

- **EF09HI11** (atividades 1, 2, 3, 4)

► Respostas

1. a) Em 1904, a Rússia entrou em guerra contra o Japão e os esforços de guerra evidenciaram a precariedade da economia e do exército russos, acirrando as tensões sociais. Em janeiro de 1905, operários em greve e suas famílias se dirigiram ao palácio do czar reivindicando direito de greve, reforma agrária e uma Assembleia Constituinte.

b) No dia 22 de janeiro (9 de janeiro pelo calendário juliano), a guarda imperial russa disparou contra a multidão, matando centenas de manifestantes. Como consequência houve uma onda de protestos por todo o país e a formação dos soviets.

2. Revolução de Fevereiro:

Liderança: Mencheviques e socialistas revolucionários. Principais fatores: Crise econômica e mortes provocadas pela guerra, radicalização política, autoritarismo do regime czarista. Regime político que implantou: Governo Provisório de orientação liberal.

Revolução de Outubro:

Liderança: Partido Bolchevique. Principais fatores: Crise econômica, aumento dos preços, insatisfação com a permanência da Rússia na guerra, crescimento da força dos bolcheviques. Regime político que implantou: Estado socialista.

3. Além da escolarização quase universal, outros aspectos positivos do programa são a defesa da emancipação da mulher, a relação entre a escola, a ciência e o mundo do trabalho e o reconhecimento do papel do Estado na garantia da educação pública e gratuita. O aspecto negativo que pode ser apontado é o caráter doutrinário e centralizador da educação, vista pelo Estado como instrumento para a consolidação das ideias comunistas.

Seção Para refletir

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1 e n. 2, esta seção propicia ao estudante *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 (1), 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 [...]* (2).

Além disso, em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1 e n. 2 esta seção busca levar o estudante a *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 (1) e compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (2).

Destacamos também que o conteúdo desta seção, ao abordar questões pertinentes acerca do desenvolvimento do capitalismo e as relações desse processo com as crises e os conflitos do século XX, constitui um ótimo momento para trabalhar, com os estudantes, o tema contemporâneo **Educação financeira**.

Habilidade

EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.



Para refletir

ECONOMIA

A Primeira Guerra Mundial foi decorrência do desenvolvimento do capitalismo?

Identificar os motivos que levaram à Primeira Guerra Mundial não é algo simples. Competição econômica entre potências, nacionalismo e patriotismo, antigas rivalidades internacionais... Todos esses motivos e situações, juntos, deram origem a um grande conflito que abalou profundamente as estruturas do mundo de então.

A Primeira Guerra Mundial e os motivos que levaram a ela estavam, de alguma maneira, ligados ao desenvolvimento do capitalismo? As dinâmicas do capitalismo tiveram alguma relação com o surgimento e o desenrolar daquele conflito? Para pensar sobre isso, você vai ler uma série de textos escritos por estudiosos e vai estabelecer relações entre eles.

Trecho 1

A [Segunda] Revolução Industrial desenvolveu setores como a eletricidade (aplicada à energia, motores e transporte), a química (responsável pelas novas matérias-primas) e os motores à explosão, que revolucionaram os transportes e tornaram o petróleo economicamente estratégico [...]. A metalurgia constituiu outra marca da nova industrialização, com o aço e novos metais (níquel, alumínio, etc.) sendo intensamente utilizados em navios, trens, pontes, construções, armas (inventou-se a metralhadora, o submarino e o torpedo) e veículos automotores.

VISENTINI, Paulo Fagundes. *A Primeira Guerra Mundial e o declínio da Europa*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2014. p. 10-11.

SIEGFRIED MODOLA/GETTY IMAGES



Inaugurada ao final do século XIX em Paris, a Torre Eiffel era um símbolo de modernidade. Sua imensa estrutura em ferro representava os novos materiais e formas de construção desenvolvidos durante a Segunda Revolução Industrial. Fotografia de 2021.

68

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

Trecho 2

A questão fundamental em relação ao sistema internacional é que a II Revolução Industrial estava criando novas realidades econômicas internacionais, as quais começavam a subverter a relação existente entre as várias potências [...]. A partir de então, a existência de um mercado interno de porte e com uma capacidade potencial de crescimento passou a ser uma condição fundamental para o desenvolvimento econômico num mundo onde crescia a concorrência e o protecionismo.

VISENTINI, Paulo Fagundes. *A Primeira Guerra Mundial e o declínio da Europa*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2014. p. 12.

Trecho 3

[...] se a [Primeira Guerra] tem entre suas origens a competição entre as grandes potências por mercados e colônias, ela só é aceita pelos povos por razões de uma outra ordem, nacionais ou mesmo nacionalistas, extraídas de um fundo mais antigo. Em toda a parte, a ideia dominante entre os que partem para a guerra é a de servir à comunidade nacional.

SOARES, Geraldo Antonio. A guerra que era para ser breve. *Dimensões*, Vitória, v. 33, 2014. p. 317.

Trecho 4

Se um dos grandes ministros ou diplomatas do passado [...] se levantasse da cova para observar a Primeira Guerra Mundial, certamente se perguntaria por que estadistas sensatos não tinham decidido resolver a guerra por meio de algum acordo, antes que ela destruísse o mundo de 1914. É o que também nós devemos perguntar-nos. [...]

O motivo era que essa guerra [...] travava-se por metas ilimitadas. Na Era dos Impérios a política e a economia se haviam fundido. A rivalidade política internacional se modelava no crescimento e competição econômicos, mas o traço característico disso era precisamente não ter limites. [...] na prática só um objetivo contava naquela guerra: a vitória total [...].

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 37.

- Os trechos 1 e 2 foram escritos pelo mesmo autor. Identifique o fenômeno citado pelo autor nesses trechos e de que modo ele modificou as relações entre as potências europeias entre o fim do século XIX e o começo do XX.
- O autor do trecho 3 apresenta alguns motivos que deram origem à Primeira Guerra Mundial. Quando ele diz que as grandes potências competiram por mercados e colônias, a que processo ele está se referindo?
- Com base em seus conhecimentos e nas informações desta seção, explique o significado da seguinte frase, extraída do trecho 4: “A rivalidade política internacional se modelava no crescimento e competição econômicos”.
- Agora, para finalizar, considere todas as respostas que você elaborou até aqui e reflita: A Primeira Guerra Mundial e os motivos que levaram a ela estavam ligados ao desenvolvimento do capitalismo? Apresente argumentos para sustentar a sua interpretação.

69

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

- Como a prosperidade europeia do início do século XX se transformou em um dos conflitos mais sangrentos da história da humanidade?
- Por que as condições impostas para a paz na Europa representaram o primeiro passo para uma nova guerra?
- Quais condições explicam a queda do czarismo na Rússia na Revolução de Fevereiro de 1917?
- O que mudou na Rússia depois da Revolução Bolchevique de 1917?

▶ Respostas

1. Os trechos 1 e 2 abordam a Segunda Revolução Industrial. No trecho 1, o autor cita muitas inovações trazidas pela Segunda Revolução Industrial, como na eletricidade, na química, na metalurgia e nos veículos automotores. Ele inclusive cita o uso de novos metais na produção de armas como uma novidade, afirmando que, nesse período, foram inventados a metralhadora, o submarino e o torpedo. No trecho 2, o autor relaciona a Segunda Revolução Industrial com uma nova realidade econômica internacional, em que a concorrência e o protecionismo cresciam cada vez mais. Incentive os estudantes a compreenderem esse encadeamento de fatores.

2. O autor do trecho 3 se refere ao imperialismo.

3. Essa frase, extraída do trecho escrito por Hobsbawm, pode servir de “síntese” do tema tratado nesta seção: entre o final do século XIX e o começo do XX, as grandes potências, industrializadas, passaram a necessitar cada vez mais de novos mercados consumidores para vender seus produtos. Desse modo, passou a existir aquilo que identificamos como uma rivalidade, que, ao mesmo tempo em que era de fundo político, era, essencialmente, assentada em causas econômicas.

4. Sim; de modo geral, é possível dizer que havia um leque de fatores que deram origem à Primeira Guerra Mundial, e que todos esses fatores estavam, de algum modo, ligados ao desenvolvimento do capitalismo.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “O período entreguerras e a Segunda Guerra”, relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 9º ano: *Totalitarismos e conflitos mundiais*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 4, n. 5 e n. 9, esta Unidade propicia ao estudante *utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar e partilhar informações* (4). Além disso, seus conteúdos incentivam o estudante *a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e reflexiva nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações [...] (5) e 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, [...] sem preconceitos de qualquer natureza* (9).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1, n. 3, n. 4 e n. 7, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar os estudantes *a compreender acontecimentos históricos [...] para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (1), *elaborar questionamentos [...] em relação a documentos, interpretações e contextos históricos [...] (3)*, assim como *identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos [...] (4)*. A Unidade ainda estimula a [...] *utilizar tecnologias digitais [...] de modo crítico* (7).



O PERÍODO ENTREGUERRAS E A SEGUNDA GUERRA



Pessoas desempregadas fazem fila aguardando doação de alimentos no período da grande crise econômica mundial, em Nova York, Estados Unidos. Fotografia de fevereiro de 1931.



Soldados alemães marcham em rua na Polônia após a invasão alemã no país. Fotografia de 1939.



Memorial em Lidice, aldeia na República Tcheca, em homenagem às crianças assassinadas em um campo de extermínio nazista em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial. Fotografia de 2020.



O Holocaust-Mahnmal (Memorial do Holocausto) está localizado na cidade de Berlim, na Alemanha. Esse memorial também é uma homenagem aos mortos em campos de extermínio nazista durante a Segunda Guerra Mundial. Fotografia de 2019.

Você verá nesta Unidade:

- ▲ A quebra da Bolsa de Nova York e a crise de 1929
- ▲ Os regimes totalitários na Europa
- ▲ A Segunda Guerra Mundial e suas consequências sociais e econômicas
- ▲ O horror dos campos de concentração nazistas
- ▲ A vida da população civil durante a guerra
- ▲ A criação da Organização das Nações Unidas

Ao final da Primeira Guerra Mundial, a economia de muitos países da Europa estava destruída. Enquanto os países vencedores tiveram compensações financeiras pela vitória, os perdedores não conseguiram encontrar saída rápida para a crise. A situação se agravou com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, que teve consequências em todo o mundo.

Na Itália e na Alemanha, o clima de crise e descontentamento social abriu espaço para a instauração de regimes totalitários com ideais expansionistas, o que foi um fator decisivo para a eclosão da Segunda Guerra Mundial.

O que você sabe sobre o surgimento do nazismo e do fascismo? E sobre a crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial?

71

Nesta Unidade

Esta Unidade trata do período entreguerras e da Segunda Guerra Mundial. Aspectos como o cenário econômico e político mundial após o final da Primeira Guerra, a quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929, a ascensão de governos totalitários em países da Europa e os desdobramentos da Segunda Guerra, iniciada em 1939 e terminada somente em 1945, são abordados.

A Segunda Guerra Mundial deve ser entendida no contexto da crise dos anos 1930 e da geopolítica que se configurou após a Primeira Guerra. Depois da quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, a reação das autoridades estadunidenses foi a intervenção na economia com a finalidade de recuperar a agricultura, a indústria e o emprego.

Ainda na década de 1930, na Europa, também afetada pela crise, a luta política era travada entre os setores conservadores, que apoiavam os regimes autoritários, e os trabalhadores, que difundiam, em grande parte, as ideias socialistas. No caso específico da Alemanha, as pesadas punições dos países vencedores, representadas pelo pagamento de indenizações, criaram o clima de crise e descontentamento social que abriu espaço à ascensão do nazismo, de um lado, e de propostas socialistas, de outro.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- A crise capitalista de 1929.
- A emergência do fascismo e do nazismo.
- A Segunda Guerra Mundial.
- Judeus e outras vítimas do holocausto.
- A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda os conteúdos referentes à crise de 1929 e aos governos totalitários que chegaram ao poder em países da Europa durante o entreguerras.

Um bom começo para o estudo da crise de 1929 é recuperar, com os estudantes, o que eles já aprenderam sobre capitalismo. Esse pode ser um passo importante para desenvolver novos e complexos conceitos, como mercado de ações, especulação financeira, crise de superprodução, recessão econômica, interdependência entre as economias estadunidense e europeia.

Note-se que a crise de 1929 também pode ser vista como uma crise de subconsumo, já que apenas o setor mais privilegiado da população dos Estados Unidos tinha poder aquisitivo suficiente para absorver uma produção em constante crescimento.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

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).



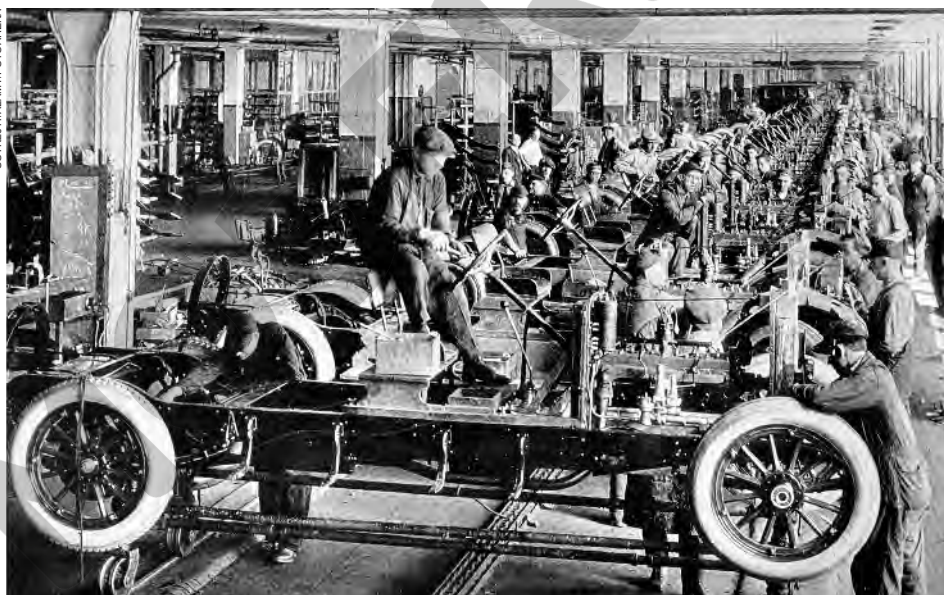
O MUNDO EM CRISE: RECESSÃO E TOTALITARISMO

Dois cenários completamente diferentes se descortinavam nos Estados Unidos e nos países da Europa nos anos que se seguiram ao fim da Primeira Guerra Mundial. A economia dos Estados Unidos não havia sofrido os danos decorrentes dos combates, pois o conflito não havia sido travado em seu território. A Europa, ao contrário, saiu da guerra economicamente abalada. O desemprego cresceu e a inflação galopante desvalorizou as moedas, causando o empobrecimento da população.

Como a guerra havia debilitado grande parte da indústria europeia, os Estados Unidos se tornaram o principal exportador de mercadorias do planeta. Em poucos anos, contudo, a prosperidade econômica do país seria ameaçada por sucessivas crises de **superprodução**.

A partir de 1925, o crescimento econômico estadunidense começou a regredir. Para tentar reverter essa situação, o governo e os bancos ofereceram crédito com o objetivo de estimular a produção e elevar o consumo. Mas essa medida provocou outro problema: a **especulação** na bolsa de valores.

SOTR2011/ALAMY/FOTODAREVA



Linha de montagem em fábrica de automóveis em Nova York. Fotografia de 1923. Depois da Primeira Guerra, os Estados Unidos chegaram a ser responsáveis por cerca de 30% da produção mundial de mercadorias.

72

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

Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita iniciar o trabalho com a habilidade **EF09HI10**.

A quebra da Bolsa de Nova York

Você sabe como funcionam as bolsas de valores? Para atrair investidores, uma empresa põe ações à venda na bolsa de valores, que é o local onde se negociam ações. Ação é um documento que representa a propriedade de uma parte do patrimônio de determinada empresa. Em uma situação ideal, se a empresa tiver lucros, o preço das ações sobe, beneficiando os investidores, chamados de acionistas. Caso os lucros da empresa diminuam, o preço das ações cai, prejudicando os investidores. Para reduzir os prejuízos, os acionistas procuram vender suas ações antes que os preços caiam demais.

Nos Estados Unidos da década de 1920, a economia estava superaquecida, e, com a ausência de regulamentação governamental, os investimentos que costumavam ser feitos nos setores produtivos passaram a ser transferidos, em massa, para as aplicações na bolsa de valores, que pareciam ser o caminho mais rápido para a riqueza.

Como resultado, a maior parte das empresas ficou bastante endividada, pois produzia mais do que vendia, enquanto o preço das ações não parava de subir. Por um lado, os investimentos crescentes na bolsa faziam os preços das ações subirem; por outro, muitas empresas representadas por essas ações estavam à beira da falência.

No dia 24 de outubro de 1929, o preço das ações na Bolsa de Nova York sofreu uma queda vertiginosa, em um evento que ficou conhecido como o **crash da Bolsa de Nova York**. De uma hora para outra, milhares de acionistas perderam enormes somas de dinheiro e inúmeras empresas faliram.



Corretores da Bolsa de Valores de Nova York na década de 1920. Na época, a compra e a venda de ações na bolsa de valores parecia acessível a todos os estadunidenses.

ECONOMIA



SANT'ANNA, Ivan. 1929. São Paulo: Objetiva, 2014. O autor apresenta, neste livro, um mosaico de histórias de pessoas que tiveram suas vidas completamente transformadas pela quebra da Bolsa de Nova York em 1929.

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

73

► Texto complementar

O texto a seguir traz informações sobre o cenário econômico dos Estados Unidos na década de 1920.

Ao longo dos anos compreendidos entre 1922 e 1929, a despeito de duas recessões menores, os EUA foram beneficiados por pujante expansão. Nesse intervalo, as despesas de investimento giravam em torno de 20% do Produto Nacional Bruto (PNB), e o desemprego, com exceção de 1924, estava na casa dos 2%. Entre 1923 e 1929, a produção de automóveis aumentou 33% ao ano. A produção de petróleo, aço, borracha e a construção de estradas foi consequentemente incrementada. No mesmo período, a geração de energia elétrica duplicou, e a produção dos eletrônicos acompanhou a tendência. De 1925 a 1929, o número de indústrias subiu de 183 900 para 206 700; o valor da produção dessas empresas elevou-se de 60,8 para 68 bilhões de dólares. O faturamento do comércio americano havia disparado de 236 milhões, em 1923, para 1,25 bilhão de dólares seis anos mais tarde. Como os ganhos das empresas eram estáveis e crescentes, havia boas razões para as cotações das ações ordinárias elevarem-se ao longo de parte dos anos 1920. O índice das cotações passou de 100, em 1926, para 216, em setembro de 1929.

ROSSINI, Gabriel Almeida Antunes. *Crise de 1929*. CPDOC-FGV. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CRISE%20DE%201929.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita iniciar o desenvolvimento da habilidade **EF09HI12**.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que o primeiro “dia de pânico” em Wall Street é chamado de “Quinta-feira negra” (24 de outubro de 1929). Logo depois, na segunda-feira, dia 28 de outubro, a trajetória de queda na Bolsa de Valores se acentuou: cerca de 33 milhões de títulos foram postos à venda, praticamente sem compradores. Historiadores afirmam que as perdas financeiras nesse curto espaço de tempo chegaram a 15 bilhões de dólares. Assim, o conteúdo desta página possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação financeira**.

Orientações

A crise iniciada em 1929 espalhou-se por muitos países e se prolongou por vários anos, sendo chamada de Grande Depressão.

Nos Estados Unidos, durante o período de crise, muitas empresas fecharam suas portas e milhões de pessoas perderam seus empregos – sem proteção social de qualquer tipo, viram-se sem condições de arcar com suas despesas, como aluguel, gastos com alimentação e saúde. Tornaram-se comuns as distribuições gratuitas de alimentos e agasalhos à população que se encontrava em situação de pobreza.

Comente com os estudantes que nos Estados Unidos na década de 1930 havia centenas de moradias populares chamadas de *Hoovervilles*. Esse termo era ao mesmo tempo crítico e politizado, pois, de forma irônica, indicava que o presidente Herbert Hoover deveria ser “responsabilizado” pela miséria em que grande parte da população se encontrava. A principal *Hooverville* foi organizada na cidade de Seattle; esse foi um dos maiores, mais duradouros e mais bem documentados assentamentos, sobrevivendo de 1931 a 1941.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o trabalho com as habilidades EF09HI10 e EF09HI12.

▶ Resposta

Ler a fotografia: Nota-se que as casas foram feitas com restos de materiais. Elas eram pequenas e mais ou menos padronizadas. Não há asfaltamento nem postes de luz elétrica. O local não devia contar com saneamento básico nem água encanada. Mesmo que o estudante não possa extrair a informação apenas pela imagem, pela precariedade do local é possível concluir que as *Hoovervilles* foram construídas em espaços abandonados, sem nenhum tipo de fiscalização, ou em áreas públicas, onde não havia habitações.

As consequências da quebra

Muitos especuladores estadunidenses recorriam a empréstimos bancários para comprar ações. Com o *crash* da bolsa, eles não tiveram como pagar os empréstimos contraídos. Assim, os bancos ficaram sem dinheiro para garantir os valores depositados nas contas de milhares de correntistas, o que provocou quebras no sistema bancário.

Acreditando que o mercado conseguiria reorganizar a situação, o governo estadunidense “cruzou os braços” perante a crise. O mercado, porém, não conseguiu se restabelecer por si só, e a economia capitalista entrou em uma crise que se prolongou por vários anos e que ficou conhecida como **Grande Depressão**.

Ler a fotografia

- Observe a fotografia e leia a legenda. Em que tipo de espaço você imagina que as *Hoovervilles* surgiram? Que tipos de material devem ter sido utilizados para construí-las? Será que elas contavam com serviços de água, luz e saneamento básico?

Os efeitos da crise se estenderam pela maior parte do mundo durante a década de 1930. Os países da Europa Ocidental e os Estados Unidos foram os que mais sentiram a crise. Nos Estados Unidos, por exemplo, em três anos a população de desempregados saltou de 400 mil para 14 milhões, os quais, sem poder contar com um sistema de previdência social, foram lançados à miséria.

Na União Soviética, diferentemente, não havia bolsas de valores nem capital especulativo. Além disso, o país havia sido isolado pelas economias capitalistas, que temiam a expansão mundial do socialismo. Durante a grande crise capitalista, esse isolamento preservou os soviéticos dos resultados mais terríveis da depressão econômica.

UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/GETTY IMAGES



Hooverville na cidade de Seattle. Fotografia da década de 1930. Moradias improvisadas proliferaram pelos Estados Unidos. Algumas delas foram chamadas de *Hoovervilles*, as “cidades de Hoover”. Herbert Hoover foi presidente dos Estados Unidos no auge da crise econômica.

74



Sugestão para o estudante:

CRISE de 1929. [Apresentação]: Márcio R. F. dos Anjos. [S. l.]: Caminhos da História, 28 maio 2020. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/5NLFIS0wFxYB6XurN686AA?si=sleFqoZNYaDqdNrM2NaxQ&utm_source=copy-link. Acesso em: 20 maio 2022.

O episódio aborda os efeitos da crise de 1929 nos Estados Unidos.

A economia se recupera: o New Deal

Em 1933, o democrata Franklin Roosevelt assumiu a presidência dos Estados Unidos, eleito com a promessa de recuperar a economia do país, em que havia quase 14 milhões de desempregados naquele momento. O novo presidente adotou um ambicioso programa de combate à crise, que ficou conhecido como **New Deal** (Novo Acordo).

A base do programa era a adoção de uma política de intervenção direta do Estado na condução da economia. Essa política foi vista como a única saída para combater a especulação e os efeitos desastrosos da prática de livre mercado, adotada até então. As principais medidas do programa *New Deal* implantado por Roosevelt foram as seguintes:

- implementação de ações para aumentar os rendimentos dos agricultores, fixando limites à produção, recuperando os preços e fornecendo incentivos às exportações;
- criação de um programa de auxílio à indústria, com concessão de financiamentos a juros baixos e compra de ações ou nacionalização de empresas em dificuldades ou em processo de falência;
- redução da jornada de trabalho semanal e criação de novos postos de trabalho com a realização de um programa de construção de obras públicas, visando aumentar a oferta de empregos;
- fixação de um salário mínimo para os trabalhadores.

O *New Deal* teve sucesso, e em alguns anos a economia estadunidense se recuperou. Essa recuperação foi financiada com dinheiro público, obtido com o aumento de impostos e a taxação dos cidadãos mais ricos para impulsionar a recuperação econômica do país.



Trabalhadores estadunidenses em São Francisco, no estado da Califórnia. Fotografia de 1934. Grande parte da população desempregada foi trabalhar na construção ou no reparo de rodovias, canais e outras obras públicas.

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

NEW YORK TIMES CO./HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

Orientações

Entre 1933 e 1934 (que constituíram, segundo vários historiadores, os piores anos da Grande Depressão), a taxa geral de desemprego nos Estados Unidos era de 25%. Além disso, o salário de cerca de 25% do total de “chefes de família” empregados foi drasticamente reduzido. Em média, um em cada dois domicílios estadunidenses vivenciou, diretamente, o desemprego ou o subemprego.

O *New Deal*, o “remédio” contra a crise adotado nos Estados Unidos, implicou na atuação direta do Estado nas atividades econômicas, contrapondo-se, assim, ao liberalismo clássico.

De maneira geral, as medidas do *New Deal* conseguiram estabilizar os preços e a produção da indústria e da agricultura estadunidenses. Acima de tudo, o *New Deal* injetou uma enorme quantidade de financiamento federal nas atividades econômicas. Escolas, rodovias, pontes, hospitais, bibliotecas, teatros, aeroportos e parques foram construídos por todo o território dos Estados Unidos. Segundo historiadores, a maior parte dessa infraestrutura, criada no contexto do *New Deal*, ainda está em uso nos dias atuais.

75

Observação

Entender as medidas do *New Deal* como uma atuação direta do Estado na economia propicia, mais uma vez, o trabalho com a habilidade **EF09HI12**.

► Texto complementar

No trecho a seguir, Hannah Arendt discorre sobre o conceito de ideologia e sobre seu papel no totalitarismo:

As ideologias somente são opiniões inócuas, arbitrárias e destituídas de crítica enquanto não se as leva a sério. Uma vez que se lhes toma literalmente a pretensão de validade total, tornam-se núcleos de sistemas de lógica nos quais, como nos sistemas dos paranoicos, tudo se segue compreensiva e até mesmo compulsoriamente, uma vez que se aceita a primeira premissa [...].

O que as ideologias totalitárias visam, portanto, não é a transformação do mundo exterior ou a transformação revolucionária da sociedade, mas a transformação da própria natureza humana. Os campos de concentração constituem os laboratórios onde mudanças na natureza humana são testadas [...]; embora pareça que essas experiências não conseguem mudar o homem, mas apenas destruí-lo [...].

ARENDR, Hannah.

Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 509-510.

Observação

O conteúdo abordado nesta página sobre a crise da década de 1930 na Europa e as críticas ao liberalismo oferece uma ótima oportunidade para o trabalho com as habilidades EF09HI10 e EF09HI13.



CONCORRÊNCIA desleal. Direção: Ettore Scola. Itália, 2001. Duração: 113 min. O filme mostra a relação de dois vendedores que têm loja de roupas na mesma rua na época da ascensão do fascismo na Itália.

Ocupação de fábrica em Turim, na Itália, em 1920. A fotografia foi feita durante o chamado *Biennio Rosso* (Biênio Vermelho), ocorrido entre 1919 e 1921. A crise econômica e o exemplo da tomada de poder pelos trabalhadores na Revolução Russa fortaleceram os movimentos de trabalhadores em muitos países europeus.



FOTOTECA GILARDI/AGE PHOTO LIBRARY

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

O totalitarismo na Europa

A crise nos Estados Unidos provocou a redução drástica dos capitais estadunidenses investidos na recuperação dos países europeus afetados pela guerra. A crise econômica e o desemprego em massa se instalaram nesses países.

Cresceram, assim, as críticas à política econômica liberal conduzida até então, incapaz de conter a crise, e a Europa passou a viver uma profunda polarização política. De um lado, trabalhadores, ativistas políticos e intelectuais denunciavam o capitalismo como responsável pela crise e pregavam a revolução socialista. De outro, setores da classe média e a grande burguesia, preocupados com a iminência de uma revolução, apoiaram propostas autoritárias.

Foi nesse contexto que se instalaram regimes totalitários na Europa: o fascismo, na Itália; e o nazismo, na Alemanha, exercendo influência em diversos outros países. O **totalitarismo** se caracteriza pelo uso extremo do poder e da autoridade e pela instalação de um regime em que a vontade do grupo governante se confunde com o próprio Estado. Além disso, as relações sociais, a produção cultural, intelectual, jornalística e educacional são rigidamente controladas para que sigam as diretrizes impostas pelo Estado.

76



Sugestões para o professor:

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Nesse livro, o pensador Norberto Bobbio aborda alguns conceitos fundamentais para a compreensão da organização das sociedades contemporâneas.

MAAR, Wolfgang L. *O que é política*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

O autor discute os diversos significados de política ao longo da história.

A ascensão do fascismo na Itália

Após a Primeira Guerra Mundial, assim como em outros países da Europa, a economia da Itália se deteriorou. Empresas fecharam suas portas e o desemprego atingiu níveis altíssimos. Além disso, a sociedade italiana enfrentava o drama das perdas humanas na guerra: 500 mil mortos e 400 mil mutilados.

De um lado, a crise do pós-guerra e o fortalecimento das organizações operárias fizeram avançar as propostas socialistas, influenciadas pela Revolução Russa. Do outro, desempregados, ex-combatentes e antigos socialistas fundaram o *Fasci di Combattimento*, grupo **paramilitar** liderado por Benito Mussolini. O movimento combatia os comunistas, a democracia liberal e as organizações operárias.

Em outubro de 1922, os fascistas promoveram a **Marcha sobre Roma**. Pressionado, o rei convocou o líder fascista (a partir daí conhecido como o *Duce*, “o Condutor”) a ocupar o cargo de primeiro-ministro.

Como chefe de governo, Mussolini extinguiu os partidos políticos de oposição, censurou a imprensa e criou uma polícia política para vigiar e punir os opositores do regime.

Paramilitar

Grupo particular formado por pessoas armadas, geralmente fardadas, que não pertencem às forças militares regulares.

Mussolini se dirige à multidão em Roma, na Itália. Fotografia de 1936. A ascensão de Mussolini e do fascismo na Itália teve o apoio da grande burguesia, do rei e de setores da classe média urbana.



Fascio italiano, da década de 1930. Principal símbolo do fascismo, referia-se ao feixe de varas usado pelos oficiais da Roma antiga, responsáveis pelas execuções da justiça.

BRIDGEMAN IMAGES/GETTY IMAGES
BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

GEORGE RINHART/COORBIS/GETTY IMAGES

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que a Marcha sobre Roma marcou tanto o início do domínio fascista na Itália como o fim dos regimes parlamentares precedentes, constituídos, em parte, por socialistas e liberais.

O descontentamento social generalizado, na Itália, criou uma atmosfera favorável à ascensão de Mussolini ao poder. No dia 24 de outubro de 1922, os líderes do partido fascista planejaram uma espécie de insurreição, a ser colocada em prática em 28 de outubro. Essa insurreição consistiria em uma marcha na cidade de Roma, organizada pelos esquadrões fascistas conhecidos como Camisas Negras, e na captura, pelos fascistas, de locais estratégicos em toda a Itália.

Em 29 de outubro de 1922, o rei pediu a Mussolini que assumisse o cargo de primeiro-ministro. Mussolini estava em Milão e chegou a Roma no dia 30 de outubro; já como primeiro-ministro, organizou uma parada triunfal, com o intuito de demonstrar o apoio do partido fascista a seu governo.

É interessante perceber que a Marcha sobre Roma não constituiu a “conquista” do poder político por Mussolini, mas, sim, uma transferência de poder dentro da estrutura da Constituição. Segundo estudiosos, essa transferência foi possibilitada pela rendição das autoridades públicas diante da intimidação fascista.

Observação

O conteúdo apresentado nesta página oferece mais uma ótima oportunidade de aprofundamento da habilidade **EF09HI13**.

Orientações

O período da República de Weimar foi marcado pela turbulência política e pelas dificuldades econômicas e, ao mesmo tempo, pelo surgimento de liberdades sociais e de movimentos artísticos. Culturalmente, o período foi marcado pelo trabalho de autores como Franz Kafka, Vladimir Nabokov, Virginia Woolf e Graham Greene; de artistas como Otto Dix e George Grosz; de pensadores como Theodor Adorno e Herbert Marcuse. Foi nessa época, também, que o movimento de vanguarda da Bauhaus surgiu, transformando, em especial, a arquitetura.

► Texto complementar

A República de Weimar recebeu esse nome por causa da cidade de Weimar, na região central da Alemanha, local onde a assembleia constitucional se reuniu. Muitos estudos dão conta de pensar sobre a relativa fragilidade da República de Weimar e de seu contexto social, econômico e político, que teria aberto brechas ao surgimento do nazismo. De acordo com Norbert Elias:

[...] foi característico da situação da Alemanha, no final da guerra de 1914-18, que as novas autoridades governantes tivessem controle somente em medida muito limitada sobre as forças militares e policiais necessárias à manutenção do monopólio da violência física e, portanto, à paz interna. O Estado alemão no período de Weimar era, quanto a isso, um Estado rudimentar. E foi essa circunstância que deu aos movimentos e organizações violentos da classe média e da classe trabalhadora sua oportunidade de ação.

ELIAS, Norbert. *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 199.

Na Alemanha: antecedentes

A república alemã foi proclamada em novembro de 1918, durante a Primeira Guerra Mundial, e foi resultado de uma revolução conduzida por socialistas e liberais. O novo governo, conhecido como **República de Weimar**, pôs fim à guerra e negociou a paz com os vencedores.

Em 1919, houve uma conferência de paz em que, sem a presença dos países derrotados, foi assinado o **Tratado de Versalhes**, o qual definia a situação dos países envolvidos na guerra. O documento, considerado humilhante pelos alemães, declarava a Alemanha responsável por todos os danos causados aos países vencedores e impunha a ela uma “paz punitiva”.

Entre outras punições, a Alemanha perdeu partes de seu território e suas colônias, foi obrigada a reduzir suas forças armadas e seus armamentos e teve de pagar elevada quantia a título de reparação aos países vencedores.

A fim de efetuar os pagamentos estabelecidos pelo tratado, o governo de Weimar assumiu enormes dívidas, principalmente com os Estados Unidos. Essa situação deixou a economia alemã extremamente frágil e dependente dos capitais estrangeiros.

As dificuldades econômicas acirraram os problemas sociais na Alemanha: desemprego, concentração de renda, empobrecimento da classe média e das classes trabalhadoras.



Mulher compra repolho na Alemanha no início dos anos 1920. Observe que ela leva cédulas de dinheiro em uma cesta, pois a moeda alemã havia desvalorizado tanto que era necessária uma enorme quantidade de cédulas para as menores compras.

78

Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita aprofundar o desenvolvimento da habilidade **EF09HI10**.

O Partido Nazista na Alemanha

A crise econômica e social que atingia a Alemanha durante a República de Weimar, combinada com ressentimentos nacionalistas, criou o cenário ideal para a fundação, em 1919, do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, o Partido Nazista. A doutrina nazista, articulada politicamente em torno do partido, proclamava a superioridade do que eles chamavam de “**raça ariana**”, da qual os alemães supostamente teriam se originado.

Os nazistas procuravam explorar o sentimento nacionalista da população alemã, abalada com os resultados da guerra. Prometendo resgatar a honra nacional, defendiam a destruição dos principais inimigos da Alemanha: externamente, as potências que impuseram o Tratado de Versalhes; internamente, os judeus, acusados de conspirar contra a Alemanha; os comunistas; e o governo republicano e liberal de Weimar, considerado responsável pela derrota alemã na guerra e pela crise econômica. Além disso, a estrutura do partido, fortemente militarizada, simbolizava a ideia de ordem num país desorganizado política, social e economicamente.

A crise de 1929 e a ascensão do nazismo

Inteiramente dependente das exportações e dos empréstimos externos, a Alemanha sofreu as consequências da crise de 1929 e da retirada dos capitais dos Estados Unidos. Muitas indústrias fecharam suas portas, e o desemprego industrial chegou a 44% da população economicamente ativa.

Diante da crise, os grupos socialistas ganharam, mas crescia também o movimento nazista, com um discurso nacionalista e a proposta de unidade nacional.

Para ampliar o apoio popular, os nazistas apresentaram propostas que beneficiavam os trabalhadores do campo e das cidades: reforma agrária sem indenização, nacionalização dos grandes grupos empresariais e participação dos trabalhadores nos lucros das empresas; anulação das dívidas dos agricultores, preços melhores para as colheitas e salários dignos para os operários.

Raça ariana

Classificação surgida em meados do século XIX para identificar os indivíduos altos, loiros e fortes, especialmente os povos nórdicos e germânicos, tidos como superiores. Trata-se de uma classificação ideológica, e não científica. O termo “ariano”, isoladamente, refere-se a um grupo linguístico indo-europeu.

Cartaz de propaganda do governo nazista produzido em 1934. Na cena, Hitler com crianças da Alemanha.



PETER NEWARK HISTORICAL PICTURES/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

Orientações

Sugerimos, nesse momento, um estudo comparativo entre a escalada do fascismo na Itália e do nazismo na Alemanha, examinando os seguintes aspectos nos dois países: situação ao final da Primeira Guerra; efeitos da crise de 1929; cenário de radicalização política, com enfrentamento entre os grupos socialistas, comunistas e social-democratas, de um lado, e os grupos conservadores que apoiaram a solução totalitária, de outro; trajetórias percorridas por Mussolini e Hitler até o poder; caracterização do ideário que cada um deles defendeu; papel das organizações paramilitares; métodos utilizados para divulgar o ideário nazifascista; papel da guerra para os dois regimes.

Comente com os estudantes que em novembro de 1923, na cidade de Munique, um grupo de nazistas, liderado por Adolf Hitler, tentou dar um golpe de Estado e Hitler se proclamou chefe de governo. O golpe foi reprimido, e os rebeldes, presos. Na prisão, Hitler escreveu o livro *Mein Kampf* (Minha luta), que pode ser sintetizado como um manifesto em defesa da batalha racial, cultural e política dos alemães contra os judeus, os marxistas e os liberais.

Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece mais uma oportunidade de desenvolvimento da habilidade **EF09HI13**.

Orientações

Desenvolva em sala de aula uma análise da ideologia nazista. Discuta com os estudantes as características do pensamento pregado pelos nazistas, procurando explorar com eles o expansionismo, o belicismo e o nacionalismo que revelam o projeto de avanço do capitalismo tendo o nacionalismo alemão como centro, assim como a instalação de um regime totalitário, antidemocrático, baseado no pangermanismo e no racismo.

Observação

Compreender o papel da crise econômica no contexto de ascensão de governos totalitários em países da Europa, bem como identificar a relação entre a crise de 1929 e a ascensão do nazismo, constitui oportunidade para o trabalho, em sala de aula, com as habilidades EF09HI10 e EF09HI13.

Sugestões para o professor:

ORWELL, George. *Fascismo e democracia*. 2. ed. São Paulo: Montecristo, 2021.

Nessa obra, George Orwell traça uma análise profunda dos significados dos regimes totalitários e democráticos.

SHIRER, William L. *Ascensão e queda do Terceiro Reich*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017. 2 v.

Na obra, é relatada a história da Alemanha nazista.

Os nazistas no poder

A partir dos anos 1930, a campanha nazista já tinha o apoio de industriais, do exército e de grande parte da população alemã. Em julho de 1932, o Partido Nazista venceu as eleições para o Reichstag, o Parlamento alemão. Em janeiro do ano seguinte, Adolf Hitler foi convidado a assumir a chefia do governo alemão. Os nazistas chegavam ao poder.

Menos de um mês depois, os nazistas incendiaram o prédio do Reichstag e responsabilizaram os comunistas. Esse foi o pretexto para decretar estado de emergência, dissolver o Parlamento e prender as principais lideranças de esquerda. Todos os partidos, à exceção do Partido Nazista, foram proibidos. Estava instalada a ditadura nazista na Alemanha.

A ideologia nazista combinava expansionismo, belicismo, nacionalismo e racismo. Dois conceitos fundamentais resumiam seus ideais e davam base às políticas implementadas pelo governo:

- **Pangermanismo:** segundo essa tese, o Estado alemão deveria incorporar os territórios de outros países europeus habitados por populações alemãs, formando uma grande nação ariana.
- **Espaço vital:** por esse princípio, os povos que os nazistas consideravam “inferiores” deveriam ser dominados, garantindo territórios onde a nação ariana, ou alemã, pudesse se desenvolver plenamente. Esse espaço vital correspondia, em grande parte, à Europa Oriental, incluindo o território soviético.



Alemães tentam se aproximar de Adolf Hitler para cumprimentá-lo durante o Festival da Colheita de 1937, em Nuremberg, na Alemanha.

80

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

A filósofa Hannah Arendt analisa nessa obra o desenvolvimento dos movimentos políticos totalitários.

CANETTI, Elias. *Massa e poder*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2019.

Nessa obra, o autor utiliza instrumentos de diversas áreas do conhecimento para analisar a ascensão do apoio das massas ao nazismo.



O regime nazista e as pessoas com deficiência

O regime nazista tratou as pessoas com deficiências físicas e mentais como inferiores. A ideologia racista do Terceiro Reich, que buscava uma suposta perfeição ariana, impôs a cultura da exclusão e da morte. Para compreender melhor esse assunto, leia os textos a seguir. Depois, faça o que se pede na atividade.

A política de **esterilização** compulsória e de **eutanásia** dos deficientes físicos e mentais foi considerada parte integrante do programa de solução final da questão social, tendo sido abraçada por círculos acadêmicos formados por médicos e juristas como um meio para a redução da pobreza. Deficientes físicos e mentais foram submetidos a um genocídio organizado em escala industrial. [...]

O programa de eutanásia dos deficientes físicos e mentais vigorou oficialmente de 1939 a 1941 [...].

[...] O número de vítimas ainda pode ter sido, de acordo com o Processo dos Médicos de Nurembergue, de 1947, de cerca de 275 mil pessoas, incluindo os deficientes físicos e mentais executados para liberar leitos hospitalares nas regiões ocupadas da Europa Oriental. Os encarregados da eutanásia de deficientes físicos e mentais tornaram-se posteriormente especialistas em assassinatos em massa nos campos de extermínio da Europa Oriental.

ALBUQUERQUE, Roberto Chacon de. A Lei de Prevenção de Doenças Hereditárias e o programa de eutanásia durante a Segunda Guerra Mundial. *Revista CEJ*, Brasília, DF, ano XII, v. 12, n. 40, p. 44-49, jan./mar. 2008.

Leia agora o que estabelece a Constituição do Brasil no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência.

Artigo 23. É competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios:

II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência; [...]

Artigo 24. Compete à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar [...] sobre:

XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência; [...]

Artigo 227.

II - O Estado promoverá criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 mar. 2022.

- Qual é a principal diferença entre a política adotada pelo regime nazista na Alemanha e a adotada pelo Estado brasileiro em relação às pessoas com deficiência? Justifique.

Orientações

A questão da inclusão social das pessoas com deficiência é um tema bastante debatido nos ambientes escolares brasileiros, já que está garantido, por lei, o acesso delas à educação formal. Além disso, existem programas especiais para isso em vários estados e municípios. No entanto, é importante lembrar também que a construção de uma cultura respeitosa e inclusiva não depende apenas da legislação vigente, mas das atitudes e dos valores cultivados na comunidade escolar.

O trabalho proposto nesta seção favorece a abordagem do tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

▶ Resposta

São políticas completamente opostas: enquanto o Estado totalitário alemão adotou medidas para eliminar as pessoas com deficiência e impedir, por meio de programas de esterilização compulsória e de eutanásia, novos nascimentos com as mesmas “anomalias” genéticas, o Estado brasileiro, por meio da sua norma máxima, estabelece a obrigação de o poder público garantir a proteção das pessoas com deficiência e a inclusão delas na sociedade. Exemplo que evidencia a política de extermínio dos deficientes por parte do regime nazista: “A política de esterilização compulsória e de eutanásia dos deficientes físicos e mentais foi considerada parte integrante do programa de solução final da questão social [...]”. Exemplo que evidencia a política de proteção aos deficientes por parte do Estado brasileiro: “É competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios: [...] II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência”. A Cartilha do Censo 2010 para pessoas com deficiência pode auxiliar no trabalho em sala de aula. O documento pode ser encontrado na internet.

Observação

O conteúdo trabalhado nesta seção, no texto e na atividade, possibilita mais uma vez o desenvolvimento da habilidade **EF09HI13**.

Seção Atividades

▶ Objetos de conhecimento

- A crise capitalista de 1929.
- A emergência do fascismo e do nazismo.

▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF09HI10 (atividades 1, 4)
- EF09HI12 (atividades 1, 2, 3, 4)
- EF09HI13 (atividade 5)

▶ Respostas

1. d, a, b, c. Sugestão de sentenças para finalizar o texto: Na Itália, também abalada pela crise financeira, os fascistas chegaram ao poder. Esses regimes totalitários, com ideais expansionistas, foram um dos fatores decisivos para a eclosão da Segunda Guerra Mundial.

2. a) A Grande Depressão foi uma grande crise no capitalismo mundial, que teve início com a quebra da bolsa de Nova York. Essa crise persistiu por vários anos e se espalhou em diversas regiões do mundo durante a década de 1930.

b) Os efeitos da crise de 1929 se estenderam pela maior parte do mundo durante a década de 1930. Na Europa Ocidental, por exemplo, a crise se aguçou ainda mais após os Estados Unidos cortarem os empréstimos que faziam a alguns países e passarem a cobrar as dívidas contraídas pelos governos desses países europeus, prejudicando as suas já fragilizadas economias do pós-guerra.

3. O governo dos Estados Unidos colocou em prática o chamado *New Deal*, um conjunto de medidas para conter a crise e diminuir os altos níveis de desemprego no país.

5. As principais características são: a vontade do governante se confunde com o direcionamento do Estado; há um controle pelo Estado da vida pessoal, social, cultural, política, educacional e cotidiana dos membros daquela sociedade.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Em seu caderno, ordene corretamente as sentenças a seguir para que resultem, ao final, em uma pequena síntese do período do entreguerras. Em seguida, crie mais uma sentença para finalizar o texto.

a) Nos Estados Unidos, a Primeira Guerra marcou o início de uma década de prosperidade, euforia de consumo, especulação financeira e exaltação do modo de vida americano.

b) O elevado consumo e a riqueza dos investidores tinham bases frágeis, pois o alto valor das ações não correspondia à situação real das empresas. Em 1929, o sistema bancário quebrou, empresas faliram e milhões de pessoas perderam seus empregos.

c) A Grande Depressão espalhou-se pelas economias capitalistas do mundo e atingiu seriamente os países europeus, muito dependentes dos capitais e do mercado estadunidenses. Na Alemanha, como alternativa para a crise econômica e social, adotou-se o regime nazista.

d) Os países europeus saíram da Primeira Guerra Mundial abalados pelos custos materiais e humanos causados pelos combates. Particularmente a Alemanha e alguns países do antigo Império Austro-Húngaro viviam, além das dificuldades econômicas, uma intensa radicalização política, que acenava para o perigo da revolução bolchevique.

2. Em relação à Grande Depressão:

a) Explique no que consistiu.

b) Qual foi a relação entre a quebra da Bolsa de Nova York em 1929 e a crise econômica nos países europeus na década de 1930?

3. De que maneira os Estados Unidos recuperaram a sua economia na década de 1930?

4. Em 2008, uma crise financeira de grandes proporções eclodiu nos Estados Unidos e espalhou-se pelo mundo, atingindo principalmente a Europa. Semelhante à quebra da Bolsa em

1929, a crise de 2008 foi gerada no mercado de hipotecas, pois, desde 2005, empréstimos para a compra de imóveis, feitos sem regulamentação, vinham aquecendo o setor financeiro e imobiliário do país. Como as pessoas não conseguiam pagar as dívidas contraídas para adquirirem seus imóveis, inúmeras famílias foram despejadas e mais imóveis foram colocados à venda, reduzindo drasticamente seu valor de mercado e levando várias instituições bancárias à falência. Com base nessas informações, elabore, no caderno, um quadro semelhante ao reproduzido a seguir e complete-o com as afirmativas que se referem à crise de 1929, à de 2008 e a ambas.

CRISE DE 1929	CRISE DE 2008

a) Teve início nos Estados Unidos.

b) Comprometeu a economia europeia.

c) Está associada à especulação financeira e à ausência de regulamentação do setor bancário.

d) Está relacionada à superprodução, principalmente industrial.

e) O mercado imobiliário aparece como o principal fator de origem da crise.

f) Gerou desemprego e muitos outros problemas sociais.

g) Evidenciou o caráter internacional da economia capitalista.

5. Resuma as principais características dos regimes totalitários.

82

4.

Crise de 1929	Crise de 2008
Teve início nos Estados Unidos.	Teve início nos Estados Unidos.
Comprometeu a economia europeia.	Comprometeu a economia europeia.
Está associada à especulação financeira e à ausência de regulamentação do setor bancário.	Está associada à especulação financeira e à ausência de regulamentação do setor bancário.
Está relacionada à superprodução, principalmente industrial.	O mercado imobiliário aparece como o principal fator de origem da crise.
Gerou desemprego e muitos outros problemas sociais.	Gerou desemprego e muitos outros problemas sociais.
Evidenciou o caráter internacional da economia capitalista.	Evidenciou o caráter internacional da economia capitalista.

A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Em 1939, grande parte do mundo estaria, novamente, envolvida em uma guerra. Mas a política expansionista de alguns países era bem anterior a essa data.

Na Itália, o governo de Mussolini implantou um programa de modernização para conquistar novos territórios, começando pela África. Na Alemanha, Hitler passou a desafiar as proibições do Tratado de Versalhes e a se preparar para uma expansão territorial, ampliando a indústria bélica e o efetivo militar alemães. Em 1935, Hitler rompeu com o Tratado de Versalhes e retirou o país da Liga das Nações. Em 1936, Itália e Alemanha formaram o **Eixo Roma-Berlim**.

O Japão saiu da Primeira Guerra como a maior potência militar do Extremo Oriente. Os primeiros marcos da expansão japonesa foram a invasão da província chinesa da Manchúria, em 1931, e o avanço sobre o território chinês até Xangai. Os expansionismos nazifascista e do Japão aproximaram os governos dos três países.



Tropas japonesas na Manchúria. Fotografia de 1932. Em 1937, Itália, Alemanha e Japão se juntaram no Pacto Anticomintern, constituído para barrar o avanço do comunismo e da União Soviética. Anos depois, já com a guerra em andamento, o Japão se alia ao Eixo.

Observação

O conteúdo trabalhado nesta página possibilita ampliar o desenvolvimento da habilidade **EF09HI13**.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata da Segunda Guerra Mundial, abordando fatores que deram origem ao conflito, as consequências da guerra para a população civil e os desdobramentos políticos e econômicos mundiais após 1945.

Ao iniciar o estudo, retome aspectos estudados no Capítulo anterior e comente que a divisão entre social-democratas e comunistas na Alemanha contribuiu para aumentar a força política dos nazistas, que instauraram um regime totalitário. As políticas expansionista e de recuperação econômica do país, promovidas pelo governo de Hitler, conquistaram a simpatia da população.

Nesse contexto, países como a Itália e o Japão, também com ambições expansionistas, formaram, com a Alemanha, um grupo de países contra o qual boa parte do mundo iria se confrontar na Segunda Guerra Mundial.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

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).

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.

Orientações

Neste momento, é importante destacar a ambiguidade de alguns países europeus em relação às pretensões e às ações expansionistas da Itália e da Alemanha nos anos que antecederam a eclosão da Segunda Guerra Mundial. As potências liberais, especialmente França e Inglaterra, consideravam Hitler um mal menor, em comparação com o bolchevismo e o perigo de uma revolução social. Da mesma forma, mantiveram a neutralidade durante a Guerra Civil Espanhola, como estratégia para evitar uma revolução anticapitalista naquele país.

Quanto à União Soviética, Stalin assinou o Pacto Nazi-Soviético de Não Agressão com a Alemanha em troca de territórios e da garantia de que, assim, preservaria o espaço soviético das ambições nazistas, o que se verificou um equívoco anos mais tarde.

Observação

O trabalho com os fatores que deram início à Segunda Guerra e com as características da política nazista em relação aos campos de concentração possibilita, novamente, o desenvolvimento das habilidades EF09HI10 e EF09HI13.

O caminho sem volta

Em 1938, as forças alemãs ocuparam a Áustria, anunciando o Anschluss, ou seja, a anexação da Áustria à Alemanha. O próximo passo do governo da Alemanha nazista foi mobilizar tropas para a fronteira com a Tchecoslováquia, com a intenção de anexar os Sudetos, região do território tcheco habitada por maioria alemã.

A ameaça contra a Tchecoslováquia levou os governos da Alemanha, da Itália, da França e da Grã-Bretanha a se reunirem na **Conferência de Munique**, em 1938. O encontro estabeleceu a anexação dos Sudetos à Alemanha. Um ano depois, Hitler apossou-se do restante do território tcheco e a Eslováquia declarou sua independência e alinou-se aos nazistas.

Enquanto os países do Eixo expandiam suas fronteiras, muitos governos europeus (principalmente da Grã-Bretanha e da França) mantinham-se neutros. Para os países capitalistas, o anticomunismo de Hitler era conveniente, na medida em que parecia protegê-los do “perigo soviético”.

Diante dessa situação, o ditador Joseph Stalin, sabendo que, no caso de uma guerra, a União Soviética enfrentaria sozinha a Alemanha nazista, estabeleceu negociações secretas com Hitler, visando evitar o confronto. O resultado da aproximação entre Hitler e Stalin foi o **Pacto Nazi-Soviético de Não Agressão**, assinado em 1939. Pelo acordo, alemães e soviéticos dividiriam a Polônia, e a União Soviética recuperaria territórios perdidos ao final da Primeira Guerra.



Populares saudam forças nazistas em Salzburgo, na Áustria. Fotografia de março de 1938.

84



Sugestão para o estudante:

ARQUITETURA da destruição. Direção: Peter Cohen. Suécia/Alemanha, 1992. Duração: 121 min.

Esse documentário retrata a trajetória de Hitler e a relação que a Alemanha nazista passou a ter com a produção artística do período, colocando-a a serviço da propaganda de Estado.

A invasão da Polônia: o início da guerra

Após a invasão da Tchecoslováquia, os governos da França e da Grã-Bretanha assinaram um acordo com a Polônia que lhe garantia todo apoio possível no caso de uma invasão alemã. Hitler, contudo, confiante de que franceses e britânicos não iriam à guerra, ordenou a invasão da Polônia, que ocorreu em 1º de setembro de 1939. No entanto, dois dias depois, Grã-Bretanha e França declararam guerra à Alemanha, dando início à Segunda Guerra Mundial.

A ocupação nazista na Polônia foi devastadora. Em um ano, cerca de 400 mil poloneses foram levados à Alemanha para trabalhar em regime de semiescravidão. Além disso, os alemães aplicaram com ferocidade, na Polônia ocupada, a política nazista da “solução final”, ou seja, de extermínio dos judeus. Para isso, isolaram os judeus em guetos e construíram **campos de concentração**, onde os prisioneiros, a maior parte judeus, mas também comunistas, ciganos e homossexuais, realizavam trabalhos forçados e eram executados. Estima-se que 6 milhões de judeus foram mortos nos campos de extermínio que os nazistas criaram em vários países ocupados, sobretudo na Polônia.

“Holocausto” é uma palavra de origem grega que significa “sacrifício pelo fogo”. O significado moderno do Holocausto é o da perseguição e extermínio sistemático, apoiado pelo governo nazista, de cerca de seis milhões de judeus. [...]

Durante o Holocausto as autoridades alemãs também destruíram grandes partes de outros grupos considerados “racialmente inferiores”: os ciganos, os deficientes físicos e mentais e escravos (poloneses, russos e de outros países do leste europeu). Outros grupos eram perseguidos por seu comportamento político, ideológico ou comportamental, tais como os comunistas, os socialistas, as Testemunhas de Jeová e os homossexuais.

INTRODUÇÃO ao holocausto. In: ENCICLOPÉDIA do holocausto. Washington, DC, [2000]. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/introduction-to-the-holocaust/>. Acesso em: 3 mar. 2022.



Visitantes observam fotografias de prisioneiros no Museu de Auschwitz, localizado no antigo campo de concentração na Polônia. Fotografia de 2020.

85

Para complementar os conteúdos referentes aos campos de concentração e ao Holocausto, você pode conduzir com os estudantes a análise de um trecho do romance *O menino do pijama listrado*. O trecho selecionado é um diálogo entre uma garota e seu irmão.

“Quero saber sobre a cerca. [...] O que há de tão errado conosco a ponto de não podermos ir até o outro lado da cerca e brincar?” [...]

“Bruno”, disse ela numa voz infantil, [...] “a cerca não está lá para nos impedir de ir ao outro lado. É para impedir os de virem até aqui.”

[...] “Mas por quê?”, perguntou ele.

“Porque eles têm que ser mantidos juntos, [...] com a sua própria laia.”

“Como assim, sua própria laia?”

[...] “Com os outros judeus, Bruno. Não sabia disso? É por isso que precisam ficar juntos. Eles não podem se misturar com a gente.” [...]

“E nós, somos judeus?”

[...] “Não, Bruno”, disse ela. “Nós absolutamente não somos judeus. E você não devia sequer dizer uma coisa dessas.”

“Mas por que não? O que nós somos, então?” [...]

“Somos o contrário”, disse Gretel [...].

“Bem, será que não dá para alguém chamá-los para conversar?”

BOYNE, John.
O menino do pijama listrado.
São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 158-160.

Observação

O conteúdo apresentado nesta página oferece uma ótima oportunidade de aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF09HI13**.

► Texto complementar

O texto a seguir fala sobre a abertura de arquivos franceses referentes ao período de ocupação nazista (1940-1944).

A França derrubou [em 2015] um dos tabus sobre sua colaboração com a Alemanha nazista durante a II Guerra Mundial ao decidir pela abertura pública dos arquivos do regime colaboracionista de Vichy. “Acabamos com o medo do escândalo. Assumimos os fatos. Podemos entender melhor o que aconteceu”, aplaudiu o presidente da Associação dos Arquivos Nacionais, Gilles Morin, depois que o governo francês decidiu abrir quase todos os arquivos da polícia e da Justiça entre junho de 1940 e julho de 1944.

Durante esse período, a Alemanha nazista ocupou o norte da França, e o marechal Philippe Pétain liderou a “zona livre” a partir de Vichy, uma cidade no centro do país, onde estabeleceu uma política de colaboração com o ocupante, o que levou as autoridades locais a participar nos ataques maciços contra a população judaica. Essa política causou entre 10 000 e 15 000 mortes em território francês e 80 000 deportações de civis – sendo que menos da metade sobreviveu aos horrores dos campos de concentração nazistas.

FRANÇA abre os arquivos de sua colaboração com a Alemanha nazista. *Veja*, São Paulo, 30 dez. 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/franca-abre-os-arquivos-de-sua-colaboracao-com-a-alemanha-nazista/>. Acesso em: 17 maio 2022.

Observação

O conteúdo trabalhado nesta página oferece uma boa oportunidade de desenvolvimento das habilidades **EF09HI10** e **EF09HI13**.

O avanço do Eixo

Os combates entre os Aliados (liderados pela França e pela Grã-Bretanha) e as forças do Eixo começaram, de fato, em 1940, quando os alemães partiram para a conquista da Escandinávia, no norte da Europa. A campanha da Escandinávia foi rápida e, em maio de 1940, Noruega e Dinamarca já estavam ocupadas pelas forças alemãs.

Enquanto as tropas ainda lutavam na Noruega, Hitler iniciou a operação para a conquista da França. Para atingir esse objetivo, os alemães direcionaram tropas para os territórios belga e holandês, atraindo para lá boa parte das forças franco-britânicas. A estratégia deu certo. Enquanto um efetivo importante das tropas aliadas era cercado pelos alemães ao norte, na Bélgica, outra parte dos blindados alemães invadiu a França por Luxemburgo e chegou ao Canal da Mancha.

As tropas aliadas, divididas, foram incapazes de evitar a conquista da França. Em junho, as tropas nazistas tomaram Paris e hastearam sua bandeira, com o símbolo da suástica, no topo da Torre Eiffel.

Ainda em junho de 1940, Mussolini entrou na guerra ao lado da Alemanha e avançou para o norte da África. Nessa região, o socorro enviado pela Alemanha poupou os italianos de uma derrota total contra os ingleses.

Na Europa, as ações seguintes dos alemães aconteceram na região dos Balcãs, importante fornecedora de petróleo e trigo para a Alemanha. As tropas nazistas entraram na Romênia e na Bulgária para consolidar o apoio de seus respectivos governos às forças do Eixo. Em abril de 1941, os nazistas ocuparam a Grécia e a Iugoslávia.



Aviões alemães em ação durante a Segunda Guerra Mundial. Fotografia de 1940. Os alemães utilizaram uma estratégia conhecida como *blitzkrieg* (guerra-relâmpago), que consistia em ataques aéreos coordenados que bombardeavam instalações militares e destruíam as linhas de comunicação inimigas. Na sequência, ofensivas de divisões de blindados, com o apoio da artilharia e da infantaria, garantiam o rápido avanço nos territórios invadidos.

86

Orientações

A ocupação nazista de Paris é um acontecimento complexo e constitui um importante tema de estudo de diversos historiadores dedicados às pesquisas sobre a Segunda Guerra Mundial. De acordo com estudos recentes, os quatro anos em que a cidade ficou ocupada pelos nazistas não representou, necessariamente, um período de alta destruição; porém, tanto a cidade de Paris quanto a França como um todo conheceram ondas de violência e de ódio.

A invasão da União Soviética

Em meados de 1941, boa parte da Europa estava nas mãos dos nazistas ou de governos que os apoiavam. Hitler podia, então, voltar-se para a União Soviética.

O governo soviético mantinha uma política de neutralidade enquanto as tropas nazistas ocupavam a Europa. Confiante no Pacto de Não Agressão assinado com a Alemanha, Stalin acreditava que a União Soviética estava segura, apesar do alerta feito pela rede de espionagem soviética. Houve um erro de cálculo, e a invasão ocorreu de surpresa. Assim, em 22 de junho de 1941, o exército alemão cruzou as fronteiras da União Soviética.

A invasão da União Soviética, conhecida como Operação Barbarossa, tinha como objetivos principais derrotar o comunismo soviético e controlar os recursos do país, em particular o petróleo e a produção industrial. Os alemães avançaram rapidamente no território soviético e, em setembro, chegaram a Leningrado.

Contudo, já ao final de 1941, a campanha alemã começou a se complicar. Em Moscou, os alemães sofreram diante do Exército Vermelho, sua primeira grande derrota e foram obrigados a recuar. A Operação Barbarossa, que deveria terminar antes do inverno, prosseguiu. Os nazistas tiveram de travar no território soviético uma guerra muito mais prolongada do que Hitler havia previsto.



Elaborado com base em dados obtidos em: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas stratégique*. Paris: Complexe, 1988. p. 39.

Orientações

Nos combates da frente oriental, os alemães empregaram um grau de violência que não se verificou na frente ocidental. Nas duas frentes houve massacres e muito sofrimento, mas nada que se comparasse à campanha sangrenta na União Soviética, que perdeu mais de 20 milhões de pessoas no conflito. Duas razões explicam a brutalidade da ofensiva alemã na União Soviética: a ideologia racista do nazismo, que classificava os eslavos como inferiores, e o objetivo de Hitler de destruir o comunismo soviético e conquistar o “espaço vital” para o desenvolvimento da Alemanha.

Informe aos estudantes que os nazistas, ao chegarem a Leningrado, tinham o intuito de evitar o custo de um combate direto com os russos. Por isso, impuseram um cerco à cidade, que durou 900 dias. A Operação Barbarossa, como ficou conhecida a operação das forças armadas alemãs no território soviético, planejava uma vitória rápida e esmagadora.

Observação

O conteúdo trabalhado nesta página oferece uma boa oportunidade de desenvolvimento das habilidades EF09HI10 e EF09HI13.

Orientações

Muitos historiadores consideram a batalha de Stalingrado a mais importante da Segunda Guerra Mundial. A cidade, além de ser um importante centro industrial, era o símbolo da personificação do Estado soviético, já que seu nome era uma homenagem a Stalin. A brava resistência dos soldados soviéticos abateu os alemães tanto do ponto de vista bélico como moralmente.

Observação

O conteúdo trabalhado nesta página oferece uma boa oportunidade de desenvolvimento das habilidades **EF09HI10** e **EF09HI13**.

A ofensiva aliada

No Pacífico, o Japão estava em guerra com a China desde 1937. Em junho de 1941, os japoneses ocuparam também o sul da Indochina, causando forte reação dos Estados Unidos, que tinham muitos interesses econômicos e estratégicos na região.

O governo japonês, disposto a afastar a influência dos Estados Unidos na Ásia, ordenou o ataque à base militar estadunidense de Pearl Harbor, no Havaí. No dia seguinte, o Congresso dos Estados Unidos votou pela declaração de guerra contra o Japão. Em seguida, a Alemanha e a Itália, aliadas do Japão, declararam guerra aos Estados Unidos.

A entrada dos Estados Unidos na guerra acabou envolvendo muitos países, entre eles o Brasil e o México, fortalecendo o bloco dos Aliados. Na Europa, Bulgária, Hungria e Romênia, aliados da Alemanha, declararam guerra aos Estados Unidos.

A ofensiva aliada começou na Ásia, na Batalha de Midway, em junho de 1942. Os japoneses, decididos a controlar o Pacífico, atacaram a base militar estadunidense de Midway. O ataque foi desastroso para o Japão, que perdeu quase 4 mil homens e 332 aviões. A partir de 1943, a aviação e a marinha dos Estados Unidos retomaram aos poucos os territórios ocupados pelos japoneses: ilhas Marshall, Marianas, Filipinas e outras ilhas da região do oceano Pacífico.

Na União Soviética, depois da derrota em Moscou, a ofensiva nazista voltou-se para a conquista do petróleo russo do Cáucaso. Nessa campanha, a batalha decisiva foi travada em Stalingrado, cidade de grande importância estratégica e política para alemães e soviéticos. O conflito terminou em 1943, com a rendição total do 6º exército nazista e um saldo de 1,5 milhão de mortos de ambos os lados.

HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES



Prisioneiros de guerra alemães na cidade de Stalingrado, na União Soviética. Fotografia de 1943.

A última fase da guerra

Depois do fracasso alemão em território soviético, o Exército Vermelho iniciou o avanço em direção a Berlim, capital do Reich, retomando no caminho os territórios ocupados pelos nazistas no leste da Europa.

Na outra frente da guerra, a ofensiva das tropas britânicas e estadunidenses começou com a expulsão de alemães e italianos do norte da África. Essa vitória facilitou a invasão da Itália em 1943 e a derrubada de Mussolini.

No dia 6 de junho de 1944 (o chamado Dia D), cerca de 160 mil soldados, com o apoio de 6 mil navios e 5 mil aviões, desembarcaram na costa da Normandia, região costeira da França, abrindo uma nova frente da guerra. Aos poucos, os Aliados libertaram a França, a Bélgica e a Holanda e ocuparam o lado oeste da Alemanha.

Em abril de 1945, os exércitos soviéticos entraram nos subúrbios de Berlim e venceram as defesas alemãs. No final de abril, Hitler e sua companheira, Eva Braun, se suicidaram, exemplo seguido por outros líderes nazistas. Nesse mesmo mês, o grande aliado de Hitler, Mussolini, foi capturado e executado pelos **partisans**. Em 2 de maio, os soviéticos tomaram Berlim e hastearam a bandeira vermelha no alto do *Reichstag*. Cinco dias depois, a Alemanha se rendeu incondicionalmente.

No Pacífico, a guerra continuou. A resistência japonesa e a intenção de exibir a força militar dos Estados Unidos levaram o governo estadunidense a lançar, no dia 6 de agosto, uma **bomba atômica** sobre a cidade de Hiroshima, matando indiscriminadamente milhares de pessoas. No dia 9 do mesmo mês, foi a vez de Nagasaki. Diante de uma arma tão devastadora, o governo japonês assinou a rendição.



Soldados estadunidenses limpam destroços na cidade de Saint-Lô, na Normandia, França. Fotografia de 1944.



SEGUNDA Guerra em revista. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/exposicao_guerra/index.php. Acesso em: 4 mar. 2022. Exposição virtual sobre a Segunda Guerra Mundial organizada pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Partisan

Membro da resistência civil organizada em países da Europa com o objetivo de combater as forças nazifascistas por meio de atos de sabotagem, confrontos diretos ou oferecendo suporte às tropas regulares aliadas.

GLASSHOUSE VINTAGE/UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/GETTY IMAGES

89

Orientações

Para dar suporte ao estudo do desenrolar da guerra, organize com os estudantes, se possível, uma linha do tempo, identificando os principais acontecimentos relacionados ao avanço do Eixo (1939-1942) e, depois, os acontecimentos relacionados ao avanço dos Aliados (1943-1945). Como conclusão, consideramos importante destacar o saldo da destruição provocada pela guerra, para as nações e para os povos envolvidos.

Atividade complementar

O texto a seguir apresenta duas “invenções” desenvolvidas durante a Segunda Guerra. Compartilhe-o com os estudantes e peça a eles que pesquisem outras descobertas e invenções realizadas ao longo do conflito (como computador, aerosol, *nylon* e aperfeiçoamento de helicópteros).

[...] Caneta esférogáfica

Ao perceber que a tinta utilizada em jornais secava rapidamente, deixando o papel livre de borrões, o inventor húngaro László Bíró imaginou como poderia ser útil uma caneta com o mesmo tipo de produto em seu interior. A invenção só se popularizou com a eclosão da Segunda Guerra, quando a Royal Air Force necessitava de canetas que não vazassem tinta durante os combates aéreos. [...]

[...] Mola maluca

Brinquedo que entra e sai de moda até hoje, as molas Slinky foram criadas acidentalmente durante a guerra. Na época, o engenheiro mecânico naval Richard James desenvolvia molas que seriam responsáveis por estabilizar os equipamentos sensíveis a bordo dos navios em viagens agitadas. Quando uma delas caiu no chão, ele notou que, em vez de rolar, o objeto se endireitou e ficou de pé. James percebeu que aquilo poderia ser um ótimo brinquedo – e acertou.

LINCOLINS, Thiago.

10 coisas que só existem por causa da Segunda Guerra.

Aventuras na História, São Paulo, 20 dez. 2019.

Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-10-coisas-existem-segunda-guerra-mundial-phtml>. Acesso em: 17 maio 2022.

Observação

O conteúdo desta página possibilita mais uma vez o desenvolvimento das habilidades **EF09HI10** e **EF09HI13**.

Orientações

A seção propõe uma reflexão sobre o episódio que deu fim à guerra no Pacífico: o bombardeio de Hiroshima, no dia 6 de agosto de 1945. A atividade está baseada na observação de duas fotografias da cidade, antes e depois do ataque.

Neste momento, é interessante conversar com os estudantes sobre o problema do uso de armas nucleares e seus efeitos devastadores para a humanidade, já que a destruição causada por elas não se limita ao momento da explosão, mas se prolonga por gerações devido aos efeitos da radiação no organismo humano e no meio ambiente. O ataque a Hiroshima, bem como o lançamento da bomba atômica sobre a cidade de Nagasaki, três dias depois, está envolto em polêmicas até hoje: esses ataques eram mesmo ações necessárias do ponto de vista militar? O que determinou a escolha dos alvos? As autoridades que tomaram essa decisão tinham conhecimento dos efeitos, a médio e longo prazo, da bomba atômica? As reflexões suscitadas nesta seção relacionam o desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos a serviço da guerra e seus limites éticos, favorecendo a exploração dos temas contemporâneos **Ciência e Tecnologia** e **Educação em Direitos Humanos**.

As atividades propostas visam desenvolver as habilidades de leitura de imagens, levantar hipóteses sobre o alcance da destruição causada em Hiroshima e debater o acontecimento sob o ponto de vista ético. Dessa forma, o trabalho sugerido nesta seção possibilita as práticas de **análise documental** e **observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

Observação

O conteúdo apresentado nesta seção, no texto, nas imagens e nas atividades, favorece o aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF09HI10**.



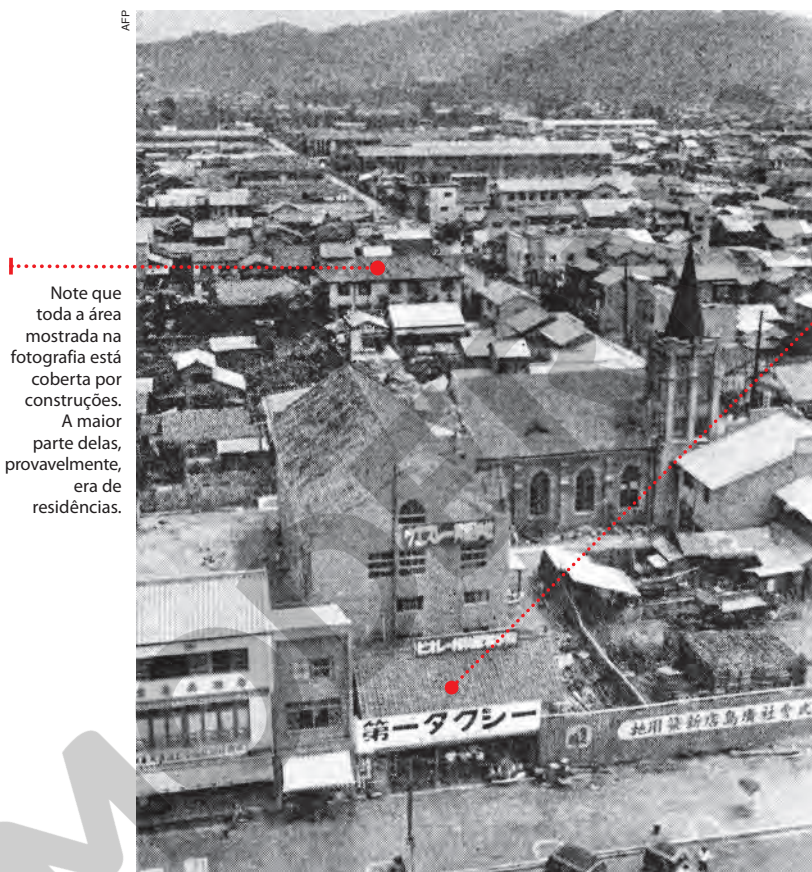
Documento

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

CIDADANIA E CIVISMO

A destruição de Hiroshima

No dia 6 de agosto de 1945, às 8h15 da manhã no horário local, os Estados Unidos lançaram sobre a cidade japonesa de Hiroshima uma bomba atômica, provocando uma onda de choque que devastou completamente a cidade. Cerca de 80 mil pessoas morreram instantaneamente, e outras milhares morreram dias após a explosão. Ainda hoje, pessoas sofrem com doenças e alterações genéticas causadas pela radiação no Japão.



Note que toda a área mostrada na fotografia está coberta por construções. A maior parte delas, provavelmente, era de residências.

Além de residências, Hiroshima concentrava diversos serviços e comércio. Podemos imaginar, portanto, que a cidade era repleta de vida.

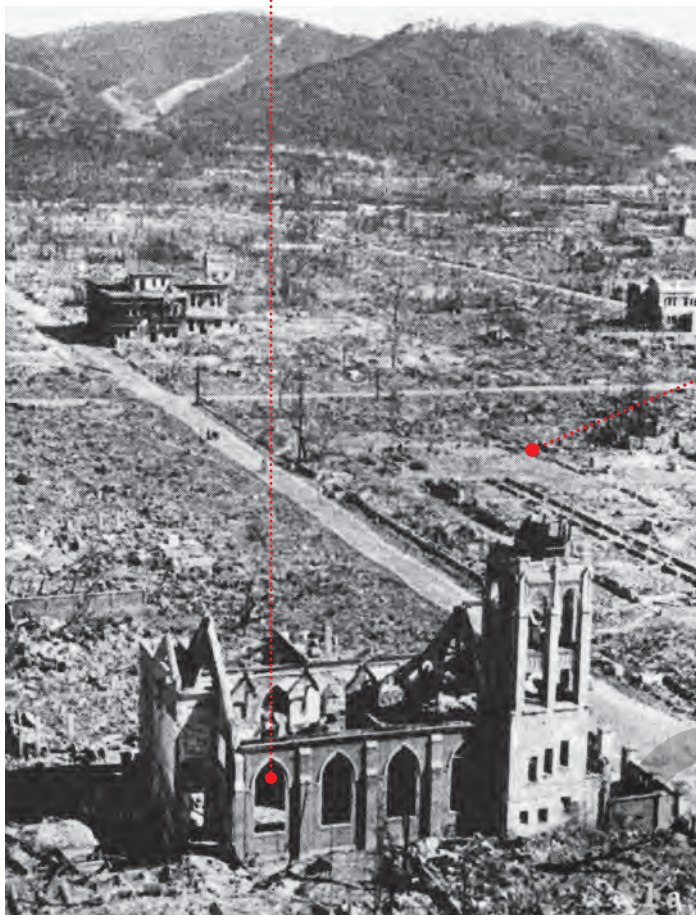
Cidade de Hiroshima, no Japão, em 1945, antes da explosão da bomba atômica.

1. A bomba atômica explodiu em Hiroshima cerca de 600 metros acima do solo. O objetivo era potencializar a destruição, mas, como o choque foi de cima para baixo e não horizontalmente, algumas construções ficaram em pé, ainda que em ruínas. Observe as duas fotografias desta seção e identifique as marcas urbanas que sobreviveram na cidade.

Resposta

1. As montanhas continuam ao fundo, mas as construções foram praticamente exterminadas. As únicas marcas que sobreviveram foram o traçado da cidade (ruas e quarteirões) e três prédios de porte maior (talvez um templo e estabelecimentos comerciais ou industriais). Provavelmente as construções maiores e mais antigas, em geral mais reforçadas, devem ter suportado melhor o grande impacto.

APP



Observe este templo e procure identificá-lo na fotografia anterior. Perceba que é uma das poucas construções que permaneceram em pé após a explosão.

A bomba atômica devastou toda a área em um raio de dez quilômetros a partir do centro da explosão. Noventa por cento dos edifícios foram danificados ou destruídos pelo impacto.

Hiroshima após a explosão da bomba atômica, no final de 1945.

2. A partir do que observamos nas imagens, quais efeitos você acredita que a bomba atômica causou à cidade, tanto no instante da explosão quanto mais tarde, em decorrência da radiação?
3. As bombas atômicas lançadas em Hiroshima e Nagasaki pelos Estados Unidos atingiram milhares de civis: homens e mulheres, idosos e crianças. E isso aconteceu quando a guerra estava praticamente terminada. Discuta com um colega: vocês consideram que, se houvesse um organismo internacional que mediasse os conflitos entre as nações, uma ação como essa poderia ter sido impedida, limitada ou punida? Justifiquem sua opinião e a registrem no caderno.

91

Orientações

Se os efeitos catastróficos da bomba eram de conhecimento das autoridades estadunidenses responsáveis pela ação, a morte de milhares de civis, no momento da explosão ou em decorrência da radioatividade, pode ser comparada ao assassinato de milhões de judeus nos campos de concentração nazistas ou à política de “limpeza étnica” adotada pelos líderes sérvios na Guerra da Bósnia. Assim, os responsáveis pelo lançamento da bomba deveriam ter sido julgados em Nuremberg, como ocorreu com diversos oficiais e autoridades políticas nazistas.

▶ Respostas

2. A fotografia de Hiroshima após a explosão da bomba ressalta justamente a drástica transformação da cidade. Se os edifícios foram destruídos pela explosão, podemos imaginar as mortes causadas, tanto de pessoas quanto de animais, e seus efeitos para o ambiente como um todo. O que as fotografias sugerem é que se a cidade foi devastada, o impacto sobre as pessoas deve ter sido ainda mais assustador. Além disso, os efeitos causados pela radiação se estenderam por vários anos. Estima-se que 60 mil pessoas expostas à radiação morreram em Hiroshima até o final de 1945.

3. A questão tem como objetivo discutir temas éticos e de conduta diante do outro e do ambiente. Não se espera que os estudantes cheguem a um consenso sobre a situação-problema, mas que discutam questões centrais envolvidas nessa decisão. É esperado que eles percebam que sim; se existisse um organismo internacional para mediar conflitos entre nações, o desastre em Hiroshima e Nagasaki poderia ter sido impedido, limitado ou até mesmo punido. Para complementar a discussão proposta na questão 3, você pode perguntar aos estudantes: Os ataques a Hiroshima e Nagasaki podem ser considerados crimes de guerra?

► Texto complementar

As duas guerras mundiais do século XX geraram um elemento novo aos conflitos militares. As fontes de abastecimento, as vias de comunicação e de fornecimento de produtos e, principalmente, a população civil transformaram-se em alvos de ataques. A vida privada da família e o ambiente doméstico tornaram-se, assim, parte integrante dos conflitos.

O trecho do diário do jovem russo Yura Ryabinkin, de 15 anos, mostra um exemplo da fome na Rússia, durante a Segunda Guerra:

Anteontem, tirei comida da caçarola do vizinho com minha colher. Roubei às escondidas do nosso estoque secreto de manteiga e repolho, destinado aos dez próximos dias. Fico olhando com avidez quando mamãe divide um docinho em pedacinhos minúsculos... Discuto e começo a gritar pela menor migalha de comida. No que me transformei? A única maneira de voltar a ser eu mesmo [...] é acreditando que amanhã, ou depois de amanhã, poderei ser evacuado com minha família.

YURA Ryabinkin, 28 nov. 1941. In: WALLIS, Sarah; PALMER, Svetlana. *Éramos jovens na guerra*: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 88.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita mais uma vez o desenvolvimento da habilidade **EF09HI10**.

A vida nos guetos

No início da Segunda Guerra Mundial, os judeus foram confinados em guetos e nas áreas ocupadas pelos nazistas. Os guetos eram localidades fechadas e fortemente policiadas, para onde todos os judeus eram forçados a se mudar.

Fome e doenças eram comuns nesses locais, devido à escassez de alimentos e às restrições impostas à circulação e ao acesso. Apesar das condições precárias, os guetos mantinham vida cultural e intelectual ativa em seu interior, com a publicação de jornais e a realização de concertos. Essas atividades eram uma forma de resistir e manter a dignidade humana mesmo em um cenário tão sombrio.



► A MENINA que roubava livros. Direção: Brian Percival. Alemanha/Estados Unidos, 2014. Duração: 131 min. Filme sobre a história de uma jovem que procura sobreviver aos horrores da Segunda Guerra Mundial.

Crianças russas esperam receber comida oferecida por um soldado alemão, na Segunda Guerra Mundial. Fotografia de c. 1941.

O cotidiano dos civis durante a guerra

CIDADANIA E CIVISMO

Na Segunda Guerra Mundial, os habitantes das nações mais desenvolvidas conviviam diariamente com a destruição e a morte. A população urbana aprendeu a obedecer aos toques de recolher. Muitas simulações de ataque inimigo eram feitas para que todos soubessem como agir caso houvesse um ataque real.

Em razão do cerco inimigo ou dos bombardeios, os civis também sofriam com a falta de alimentos, água, combustíveis, eletricidade, remédios, artigos de higiene e limpeza, entre muitas outras privações.

A violência da guerra e as privações, porém, não paralisaram toda a população. Na Europa dominada pelos nazistas, uma parcela da população civil entrou na luta contra a ocupação alemã ou contra os governos colaboradores das forças do Eixo. A **resistência** ia de ações mais espontâneas, como a dos dinamarqueses que se retiravam dos bares assim que entrava um oficial alemão, a atos de sabotagem e ataques armados às divisões alemãs.

Entre outubro de 1941 e novembro de 1942, greves se generalizaram pela França, pela Bélgica, pela Holanda, pela Dinamarca e por Luxemburgo, acompanhadas, em alguns desses países, da recusa ao Serviço do Trabalho Obrigatório.

Na França, os grupos *partisans* atacavam soldados e oficiais alemães, bloqueavam estradas, sabotavam ferrovias e organizavam a fuga de pessoas perseguidas pelos nazistas.



THE MONTIFRALLO COLLECTION/GETTY IMAGES

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

Orientações

O cotidiano nos guetos da Polônia durante a guerra, a perseguição movida pelos nazistas contra os homossexuais e os ciganos e o problema dos refugiados são temas que merecem paralelos com questões da atualidade. Para isso, converse com os estudantes sobre o seguinte tema: “Quando assistimos a cenas de conflitos contemporâneos como os na Faixa de Gaza, na Síria, no Sudão ou na Ucrânia, temos uma ideia do sofrimento que os bombardeios causam aos civis. Você imagina quais tipos de privações são impostos às populações civis em um período de guerra? Como deve ser o cotidiano das famílias, de mulheres, homens, crianças e idosos durante os conflitos e suas estratégias de sobrevivência?”. Assim, o conteúdo apresentado nesta página favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Vida familiar e social**.

O mundo depois da guerra

Ao terminar a guerra, a Europa estava em ruínas. Importantes cidades, como Stalingrado e Kiev, na União Soviética, Berlim, na Alemanha, e Varsóvia, na Polônia, foram destruídas pelos bombardeios. Cerca de 60 milhões de pessoas morreram na guerra, 20 milhões somente na União Soviética.

A guerra destruiu pontes, estradas de ferro, hospitais, escolas e monumentos de grande valor histórico, como o Mosteiro de Monte Cassino, na Itália.

A força militar da União Soviética favoreceu, no pós-guerra, a expansão de sua influência no leste da Europa. Os Estados Unidos assumiram a reconstrução da Europa Ocidental e ampliaram sua influência na região. Sobre os escombros da velha Europa, nasceu um mundo dividido: de um lado, os países socialistas, liderados pela União Soviética; de outro, os países do bloco capitalista, liderados pelos Estados Unidos.

O ataque à cidade de Dresden

Na madrugada de 13 para 14 de fevereiro de 1945, consumou-se um dos atos mais condenáveis da ação aliada na guerra. A cidade alemã de Dresden, principal cidade da região da Saxônia e um dos mais belos centros da arte barroca na Europa, foi bombardeada por mais de 800 aviões da coalizão aliada. Quando o dia raiou, 311 aviões bombardeiros dos Estados Unidos voltaram a atacar o que restava da cidade. E não havia justificativas para a destruição de Dresden, pois não existia ali concentração de tropas, fábrica de material bélico nem qualquer outra atividade que justificasse minimamente tamanha destruição.



Cidadãos de Dresden em meio à destruição causada pelos bombardeios das forças aliadas na cidade. Fotografia de 1946.

93



Sugestão complementar referente ao Capítulo:

HISTÓRIA FM 029: Segunda Guerra Mundial: uma síntese da maior de todas as guerras. História FM. Entrevistador: Icles Rodrigues. Entrevistado: Dennison de Oliveira. [S. l.]: Leitura Obrigatória HISTÓRIA, 1º jun. 2020. Podcast. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/0UXL8u3PFC7RCxFmbgl1Bd?si=RrxX7HDIRrOGgW8U3Qe9w&utm_source=copy-link. Acesso em: 17 maio 2022.

Nesse episódio, o professor convidado da Universidade Federal do Paraná Dennison de Oliveira discute as características da Segunda Guerra Mundial.

► Texto complementar

A cidade de Berlim foi uma das mais destruídas ao longo dos conflitos da Segunda Guerra Mundial. Na atualidade, a cidade abriga uma igreja que foi bombardeada em 1943 e que, até hoje, mantém sua torre “pela metade”, como um símbolo da violência da guerra. Leia sobre essa igreja no texto a seguir.

A Igreja Memorial do Imperador Guilherme (Kaiser Wilhelm Gedächtniskirche) foi construída na década de 1890. Mas depois de um bombardeio britânico em 1943, durante a Segunda Guerra Mundial, apenas uma parte do prédio permaneceu de pé, com a torre pela metade. Quando foi sugerido mais tarde que o edifício, de cerca de 70 metros, deveria ser destruído, a população da cidade protestou.

A torre, então, foi preservada e se manteve como uma famosa e pungente lembrança dos horrores da guerra. Além disso, ela se tornou um símbolo da determinação e da extraordinária recuperação da então Berlim Ocidental numa época em que esta era cercada pela comunista Alemanha Oriental.

Após ter sido reformada para impermeabilização da fachada nos anos 80, a ruína da igreja passou por um segundo processo de reforma entre 2009 e 2015.

PRAÇA alvo de ataque abriga símbolo da Segunda Guerra. DW, [s. l.], 20 dez. 2016. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/pr%C3%A7a-alvo-de-ataque-abriga-s%C3%ADmbolo-da-segunda-guerra/a-36848481>. Acesso em: 17 maio 2022.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita novamente o desenvolvimento da habilidade **EF09HI10**.

Atividade complementar

Se desejar, peça aos estudantes que façam uma pesquisa sobre Anne Frank na internet e em livros. Com isso, eles poderão ampliar seus conhecimentos sobre o cotidiano de civis durante a Segunda Guerra Mundial. Eles podem, também, ser incentivados a ler a obra *O diário de Anne Frank* na íntegra.

Para escapar dos nazistas, a garota de origem judia se esconde, com outras sete pessoas, no anexo secreto de uma casa em Amsterdã. Depois de mais de dois anos escondidos, eles são descobertos por oficiais nazistas e acabam deportados para campos de concentração. O pai de Anne, Otto Frank, é o único das oito pessoas a sobreviver. Anne se torna mundialmente famosa após sua morte, por causa do diário que escreveu enquanto estava escondida.

Observação

O trabalho com o conteúdo desta página constitui uma ótima oportunidade para o desenvolvimento das habilidades **EF09HI15** e **EF09HI16**.

A Organização das Nações Unidas

As enormes perdas humanas, a instabilidade social e política e os prejuízos materiais provocados pela Segunda Guerra Mundial reforçaram a ideia de que era necessário haver uma instituição internacional que pudesse mediar as relações entre os países e evitar as guerras. Essa não era uma ideia nova, mas só se concretizou de fato com a criação da **Organização das Nações Unidas (ONU)**.

Entre abril e junho de 1945 realizou-se em San Francisco, Estados Unidos, a Conferência sobre Organização Internacional. Representantes de 50 países, entre eles o Brasil, discutiram a configuração do que viria a ser a ONU e elaboraram uma carta de princípios, a **Carta das Nações Unidas**. Leia um trecho:

NÓS, OS POVOS DAS NAÇÕES UNIDAS, RESOLVIDOS a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra [...], e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla.

[...]

RESOLVEMOS CONJUGAR NOSSOS ESFORÇOS PARA A CONSECUÇÃO DESSES OBJETIVOS.

CARTA das Nações Unidas: preâmbulo. *UnicefBrasil*. [S. l.], [2010]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/carta-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Em outubro do mesmo ano, a Carta foi ratificada pela maioria dos países signatários (ou seja, que participaram de sua elaboração), e no início de 1946 foi realizada a primeira reunião da Assembleia Geral da ONU, em Londres. Ali ficou decidido que a sede permanente da organização seria nos Estados Unidos.



A ONU tem como seus principais objetivos manter a paz e a segurança internacionais e possibilitar a cooperação entre todos os países para resolver problemas de caráter mundial. Para isso, é estabelecido como princípio que todos os seus países-membros são iguais e soberanos e que todas as controvérsias internacionais devem ser resolvidas de modo pacífico, sem ameaçar a paz, a segurança e a justiça internacionais.

Bertha Lutz representou o Brasil na Conferência de San Francisco, em 1945. A inserção na Carta da ONU da igualdade de direitos de homens e mulheres foi uma reivindicação das diplomatas latino-americanas lideradas pela cientista brasileira Bertha Lutz.

94

Orientações

Ao trabalhar com a fotografia presente nesta página, informe à turma que estudos recentes demonstram que a participação de Bertha Lutz foi fundamental para o estabelecimento de diversas referências à igualdade de direitos de homens e mulheres na Carta da ONU. Sugerimos a leitura da reportagem publicada no *site* da ONU Brasil sobre o assunto.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Observe a charge a seguir, publicada em 1939. O personagem à direita representa Stalin e o personagem à esquerda representa Hitler. A tradução da frase abaixo dos personagens é: “Até quando durará a lua de mel?”.



BERRYMAN, Clifford. *Até quando durará a lua de mel?* 1939. Charge. Esta charge satiriza o Pacto de Não Agressão, assinado em 1939 por Hitler e Stalin.

- a) Identifique a situação histórica à qual a charge faz referência.
 - b) Qual é a sátira feita pelo autor da charge?
2. Leia o texto a seguir e discuta a questão proposta em grupo. Registre no caderno as conclusões a que chegarem.

A conferência de paz iniciada em Paris, em janeiro de 1919, e sem a presença dos países derrotados, terminou por produzir um documento destinado a humilhar e arrasar a Alemanha. [...]

Os aliados exigiam a entrega dos poucos territórios coloniais que a Alemanha possuía [...] e de várias fatias do próprio território alemão [...], uma saída para o mar para a nova Polônia através do chamado “corredor de Dantzig” (hoje Gdansk), que cortava o país em duas partes [...], a redução do exército [...] em um número não superior a 100 mil homens, a redução drástica do armamento, a quase destruição da marinha [...], o direito de julgar alguns “responsáveis pela guerra”, a proibição do Anschluss – unificação

voluntária da Alemanha e da Áustria – e, por fim, a fixação de pesadas somas a serem estabelecidas em dinheiro e matérias-primas, como reparações de guerra.

ALMEIDA, Ângela Mendes de. *A República de Weimar e a ascensão do nazismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 13-14.

- Há historiadores que consideram o Tratado de Versalhes uma das causas da ascensão do nazismo da Alemanha e, portanto, uma das causas da Segunda Guerra Mundial. Utilizem o que aprenderam neste Capítulo e as informações do texto para argumentar contra essa opinião ou a favor dela.
3. Leia o texto a seguir. Depois, responda à questão no caderno.

Foi necessária a catástrofe da Segunda Guerra Mundial para que os direitos humanos pasassem a receber, no sistema internacional, no direito novo criado pela Carta da ONU, uma abordagem distinta daquela com a qual vinham sendo habitualmente tratados. Os desmandos dos totalitarismos que aterrorizavam vários países da Europa e que levaram ao megacônto haviam consolidado a percepção [...] de que os regimes democráticos apoiados nos direitos humanos eram os mais propícios à manutenção da paz e da segurança internacionais. Daí a necessidade de apoiar em normas internacionais o ideal dos direitos humanos. Sobretudo, insinua-se, entre os líderes democráticos, a percepção de que os direitos humanos não podem mais constituir matéria do domínio exclusivo dos Estados e que algum tipo de controle internacional faz-se necessário para conter o mal ativo e passivo prevalentes no mundo.

LAFER, Celso. A ONU e os direitos humanos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 25, set./dez. 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8895/10447>. Acesso em: 22 abr. 2022.

- Qual é a relação entre os horrores da Segunda Guerra Mundial e a inserção da defesa dos direitos humanos na Carta da ONU?

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- A crise capitalista de 1929.
- A emergência do fascismo e do nazismo.
- A Segunda Guerra Mundial.
- Judeus e outras vítimas do holocausto.
- A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.

► Habilidades

- EF09HI10 (atividades 1, 2)
- EF09HI13 (atividades 1, 2)
- EF09HI15 (atividade 3)
- EF09HI16 (atividade 3)

► Respostas

1. a) A charge faz referência ao Pacto Nazi-Soviético de Não Agressão, assinado em 1939. Pelo acordo, alemães e soviéticos dividiriam a Polônia, e a União Soviética recuperaria territórios perdidos ao final da Primeira Guerra.

b) Na charge, a aproximação entre Hitler e Stalin, na ocasião do Pacto Nazi-Soviético de Não Agressão, é ironizada: eles foram representados “casando-se” um com o outro. Contudo, a legenda indica que esse “casamento” poderia não durar muito tempo, e o autor da charge estava correto: o espaço soviético não foi, afinal, preservado das ambições nazistas.

2. Espera-se que os estudantes percebam que os termos do tratado eram insustentáveis para a Alemanha. Inevitavelmente o país entraria em crise econômica, o que de fato aconteceu, e sua população sofreria com suas consequências. Além disso, os alemães consideraram seu país humilhado pelas outras potências europeias. A soma da miséria com o sentimento de humilhação criou um ambiente favorável a “salvadores da pátria”, e foi esse papel que Hitler e os nazistas assumiram.

3. O texto afirma que durante a guerra foram cometidos graves crimes contra os direitos humanos, como o holocausto. As Nações Unidas foram criadas no pós-guerra para atender à necessidade de defesa em âmbito internacional dos direitos fundamentais do homem, visando à manutenção da paz e da segurança globais.

Seção Ser no mundo

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 4, n. 5 e n. 9, as atividades desta seção propiciam ao estudante a utilização de diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 4 e n. 7, esta seção busca também estimular o estudante a interpretar diferentes sujeitos e posicionar-se criticamente.

Habilidade

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.*

Orientações

Se houver oportunidade, ao promover a leitura do texto da seção, converse com os estudantes sobre a ideia de “carga mental”, muito presente entre as participantes de movimentos feministas. Esse conceito procura explicar por que as mulheres quase sempre se sentem mais exaustas que seus companheiros no que diz respeito à administração da casa e da vida do grupo familiar e pode dar uma ideia do nível de responsabilidade que as mulheres têm em suas mãos, o que demonstra ser uma minoria que ainda precisa lutar por direitos. Dessa forma, as reflexões propostas nesta seção possibilitam a abordagem do tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.



Ser no mundo

CIDADANIA E CIVISMO

A Carta dos Direitos Humanos

A Carta dos Direitos Humanos, também chamada de Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 10 de dezembro de 1948.

Você sabia que, ao mesmo tempo que estabeleceu os direitos humanos universais (no sentido de serem compartilhados por toda a humanidade), esse documento foi um marco na defesa dos direitos de minorias? Apesar de não citar diretamente as minorias, a maior parte dos artigos da Carta afirma que os direitos fundamentais são para todas as pessoas, sem distinção e sem discriminação.

Além disso, outros documentos estabelecidos com o passar do tempo expandiram, e muito, o conjunto do direito internacional no que diz respeito aos direitos das minorias. Na atualidade, há uma diversidade de declarações e de conjuntos de leis que tratam dos direitos de minorias (assim como a Carta dos Direitos Humanos). Observe dois exemplos:

- Convenção da UNESCO para Eliminação da Discriminação na Educação, de 1960: dispõe que os membros das minorias nacionais devem ter o direito de exercer as atividades educativas que lhe sejam próprias [...];
- Declaração dos Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, de 1992: dispõe que “Pessoas pertencentes a minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas têm o direito de desfrutar de sua própria cultura, de professar e praticar sua própria religião, de fazer uso de seu idioma próprio, em ambientes privados ou públicos, livremente e sem interferência de nenhuma forma de discriminação”, colaborando para a garantia dos direitos de minorias étnicas, religiosas e linguísticas.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS



ENRICONI, Louise. O que são as minorias. *Politize!*. Florianópolis, 31 ago. 2017. Disponível em: <http://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Eleanor Roosevelt, esposa do ex-presidente dos Estados Unidos Franklin Roosevelt, foi uma defensora dos direitos humanos. Na fotografia, de 1949, ela segura um cartaz com a Carta dos Direitos Humanos.

E você sabia que uma “minoría” nem sempre se refere a um pequeno grupo de pessoas, ou seja, nem sempre as minorias estão em menor número em relação ao restante da sociedade? Isso ocorre porque uma minoria, necessariamente, é um grupo que não recebe o mesmo tratamento que os grupos dominantes, privilegiados social, econômica e politicamente, mas isso não quer dizer que ela sempre esteja em menor número.

E quem são as minorias no Brasil? Podemos citar como exemplos, entre as minorias presentes na população brasileira, as mulheres, os afrodescendentes, os indígenas, os portadores de deficiência e os homossexuais. Ao longo, principalmente, dos séculos XX e XXI, esses grupos vêm lutando pela ampliação de seus direitos e por mais políticas públicas que possam gerar melhores condições de vida a eles.

O caso das mulheres é significativo. Com muito debate, muita luta e organização, as mulheres brasileiras conseguiram algumas conquistas recentemente, como:

- Ações que incentivam maior participação feminina na política, estabelecendo, por exemplo, que cada partido deve ter uma porcentagem mínima de 30% de candidaturas femininas.
 - Implantação da Lei Maria da Penha (2006), que determina punições aos que cometem crimes domésticos e familiares contra mulheres. De acordo com dados da Secretaria de Política para Mulheres, uma a cada cinco mulheres é vítima de violência doméstica.
1. Faça uma pesquisa para encontrar o texto integral da Carta de Direitos Humanos. É possível encontrá-la, por exemplo, no *site* da Unicef Brasil, disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> (acesso em: 4 mar. 2022). Leia os artigos e escolha um que, em sua opinião, sirva para falar sobre os direitos das minorias. Justifique sua resposta.
 2. Leia, a seguir, algumas informações sobre a situação das mulheres na atualidade. Com base nelas, elabore uma redação avaliando a importância da luta das organizações feministas pelos direitos das mulheres nos dias de hoje.

MULHERES E POLÍTICA

- Em média, globalmente, as mulheres detêm 25,5% das duas casas representadas [casas legislativas: a Câmara dos deputados e o Senado].
[...]
- Segundo a ONU, 119 países nunca tiveram uma mulher líder, o que salienta que, no ritmo atual, a igualdade de gêneros nos principais cargos de poder não será alcançada por mais 130 anos.
- No Brasil (que está na 142ª posição entre 193 países analisados pela ONU sobre paridade de gêneros no Parlamento), as mulheres atualmente ocupam 15,2% da Câmara Baixa e 12,4% do Senado e detêm 10,5% dos cargos ministeriais do país (2 em 19).

SAIBA a proporção da participação feminina na política em diferentes países pelo mundo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 20 jun. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/06/saiba-a-proporcao-da-participacao-feminina-na-politica-em-diferentes-paises-pelo-mundo.shtml>. Acesso em: 24 mar. 2022.

97

2. Incentive a reflexão sobre o tema e a elaboração da redação. Esse é um tema bastante rico e a redação deve ser produzida com base nas informações dessa seção e na pesquisa que os estudantes realizaram na atividade anterior. As informações sobre a presença das mulheres na política e sobre a violência contra a mulher constituem elementos que mostram que a luta delas por mais direitos, mais segurança e maior participação na sociedade é mais importante do que nunca.

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Como a economia mais próspera do planeta acabou sendo o centro da maior recessão econômica mundial conhecida até hoje?
2. Como os regimes autoritários se estabeleceram em grande parte da Europa e ampliaram as condições para um novo conflito mundial?
3. Como, em menos de um ano, os nazistas conquistaram grande parte da Europa sem enfrentar nenhuma resistência por parte das grandes potências?
4. Como explicar que a Alemanha, imbatível nos dois primeiros anos da guerra, tenha sido derrotada pelos Aliados?
5. Como a população civil sobreviveu aos combates e atuou para derrotar o inimigo?
6. Quais foram os propósitos da criação da Organização das Nações Unidas? Qual é sua função?

▶ Respostas

1. Na atividade, os estudantes são incentivados a utilizar a internet como ferramenta de pesquisa. Além disso, eles têm a oportunidade de conhecer o texto da Carta na íntegra (que conta com 30 artigos) e de tomar contato com um conjunto de leis, observando sua organização textual, seu conteúdo, sua apresentação etc. Os estudantes devem escolher um artigo e, com base nele, procurar desdobrar seu conteúdo de modo que percebam que a Carta pode, sim, ser considerada um documento importante para o posterior estabelecimento dos direitos de minorias. No artigo 23, por exemplo, afirma-se que “Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho”. Ao mesmo tempo que identifica um direito universal, esse ponto da Carta deixa transparecer a promoção da igualdade para as minorias na questão da remuneração. A igual remuneração no mercado de trabalho é uma das bandeiras de luta das mulheres, por exemplo.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “A era Vargas”, relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 9º ano: *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.*

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 2, n. 5 e n. 6, esta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) incentiva o estudante a *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 [...] (2), compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...] (5) e 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 [...] (6).*

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1, n. 3 e n. 4, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar o estudante a *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 (1), elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos [...] (3) e identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico [...] (4).*



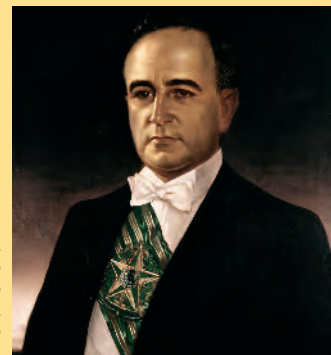
A ERA VARGAS



Em 30 de outubro de 1945, no Rio de Janeiro, Getúlio Vargas dirige-se ao avião que o levaria para o Rio Grande do Sul, em sua despedida da presidência da República. Na fotografia, vê-se Getúlio Vargas (o terceiro da esquerda para a direita), de braços dados com sua filha, Alzira Vargas do Amaral Peixoto.

▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ O fim da Primeira República e o movimento de 1930
- ▲ A instauração do Estado Novo e as características desse regime
- ▲ As mudanças na sociedade e na cultura brasileiras na década de 1930
- ▲ A participação brasileira na Segunda Guerra Mundial e o desgaste do Estado Novo
- ▲ As disputas políticas que marcaram o segundo governo de Getúlio



PORTINARI, Candido.
Retrato de Getúlio Vargas, 1938. Óleo sobre tela, 77 × 61 cm. Centro Cultural Banco do Brasil, Rio de Janeiro.



Getúlio Vargas em visita a um orfanato em fevereiro de 1941.



Comemoração do dia 1º de maio, em 1942, no Campo do Vasco da Gama, na cidade do Rio de Janeiro, durante o governo de Vargas.

Getúlio Vargas foi presidente do Brasil de 1930 a 1945 e, posteriormente, de 1950 a 1954. Seu último período de governo acabou de forma trágica: em 1954, suicidou-se na residência oficial da presidência, que naquela época se localizava na cidade do Rio de Janeiro.

O período que vai de 1930 a 1954 é chamado por muitos historiadores de Era Vargas, não só porque esse governante foi presidente do país por 19 anos, ao todo, mas também porque algumas das políticas implantadas durante seu governo vigoram até os dias de hoje em nossa sociedade.

Você sabia, por exemplo, que direitos trabalhistas como férias remuneradas e décimo terceiro salário foram instituídos durante o governo de Vargas? Será que os brasileiros veem esse político de maneira positiva ou negativa? Que características do contexto nacional e internacional da década de 1930 ajudam a explicar a instauração do Estado Novo, com seu projeto conservador e autoritário?

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *O período varguista e suas contradições.*
- *A emergência da vida urbana e a segregação espacial.*
- *O trabalhismo e seu protagonismo político.*
- *A questão indígena durante a República (até 1964).*
- *Anarquismo e protagonismo feminino.*

Nesta Unidade

Esta Unidade trata da chamada era Vargas, período que vai de 1930 a 1954. Nesse intervalo de tempo, Getúlio Vargas foi presidente do país por 19 anos, ao todo.

É importante notar que algumas heranças da era Vargas são visíveis até os dias de hoje. Entre elas, destacamos a inauguração de um novo tipo de liderança política; a incorporação da classe trabalhadora urbana ao discurso político, ainda que tutelada pelo Estado; a construção da ideia de nacionalidade, amparada pelas ações do governo no campo da cultura, da educação e da propaganda; e a intervenção direta do Estado na economia.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda a crise da Primeira República, a Revolução de 1930, os movimentos e as pressões para a formulação de uma nova carta constitucional que resultaram na elaboração da Constituição de 1934 e a evolução política nacional até as vésperas do Estado Novo. Consideramos fundamental ressaltar o desgaste dos arranjos políticos da República Oligárquica, visíveis no descontentamento das elites excluídas da política do café com leite e na pressão dos setores médios da sociedade pela “regeneração política”, expressa, por exemplo, nos movimentos tenentistas.

Outro fator de desgaste político era o tratamento dispensado pelas oligarquias à chamada “questão social”, vista até então, pelo governo, como caso de polícia.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI02: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.

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.

Observação

O conteúdo desta página possibilita um trabalho inicial com aspectos da habilidade **EF09HI02**.



O FIM DA REPÚBLICA OLIGÁRQUICA

Durante a Primeira República (ou seja, o período da história brasileira que se estendeu de 1889 a 1930), as oligarquias dos estados de São Paulo e de Minas Gerais, e em menor grau a do estado do Rio Grande do Sul, eram os grupos predominantes na presidência da república. Esse arranjo político, marcado pelo predomínio dessas oligarquias no poder, recebeu o nome de política do café com leite.

Na década de 1920, contudo, o descontentamento das oligarquias dos demais estados, relegadas a um papel secundário na política nacional, passou a ameaçar esse arranjo. As disputas à sucessão presidencial de 1922 mostraram que setores descontentes das elites, como os dos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, estavam dispostos a conquistar o protagonismo nas instâncias do poder federativo.

À crise política, somou-se o colapso econômico desencadeado pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. Em crise, o governo dos Estados Unidos reduziu as importações de café do Brasil, provocando a queda dos preços internacionais do produto.

O impacto da crise no setor cafeeiro gerou desentendimentos entre os produtores e o governo federal. A política do café com leite se aproximava do final.

BETTMANN/GETTY IMAGES



Grande parte do café produzido no Brasil era transportada até o porto de Santos, em São Paulo, de onde era exportada para outros países. Com a crise de 1929, a demanda pelo produto caiu muito, e os fazendeiros se viram obrigados a estocar toneladas de sacas de café. Fotografia de 1922.

100

Orientações

É importante informar aos estudantes que, no contexto da crise de 1929, a grande quantidade de café disponível no mercado e a queda no consumo aumentaram o impacto da crise no setor cafeeiro no Brasil. Isso acabou criando desentendimentos entre os produtores de café e o governo federal. É interessante perceber que esses sinais demonstravam que a política do café com leite estava, realmente, chegando ao fim.

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

O movimento de 1930

A crise que ameaçou romper o arranjo conhecido como política do café com leite nas eleições de 1922 reapareceu nas eleições de 1930. A cisão ocorreu quando o então presidente do Brasil, Washington Luís, que representava São Paulo, resolveu lançar a candidatura do paulista Júlio Prestes no momento em que caberia a Minas Gerais indicar o sucessor à presidência da república.

Descontentes com a atitude de Washington Luís, políticos mineiros e gaúchos se aproximaram, reuniram opositores de outros estados à política federal e formaram a **Aliança Liberal**. Essa composição de forças lançou as candidaturas de Getúlio Vargas, do Rio Grande do Sul, e de João Pessoa, da Paraíba, respectivamente aos cargos de presidente e vice-presidente do Brasil.

O programa da Aliança Liberal defendia o incentivo ao conjunto da produção agrícola nacional, e não apenas à produção cafeeira. Além disso, apresentava leis de proteção aos trabalhadores e de incentivo à indústria e insistia na necessidade de uma reforma política, com a instituição do voto secreto, pois fraudes nas eleições eram comuns na Primeira República.

Mesmo com a intensa campanha oposicionista, o candidato indicado pelo governo, Júlio Prestes, venceu as eleições. Porém um acontecimento imprevisto mudou o quadro político. Pouco depois das eleições, por motivos relacionados às disputas políticas locais na Paraíba, João Pessoa foi assassinado.

Mesmo sem relação com a política nacional, o assassinato de João Pessoa serviu de estopim para o início de uma ação armada contra o então presidente Washington Luís. A revolta foi apoiada pelos tenentes (observe boxe “O tenentismo”), e comandada por Getúlio Vargas.



Campanha presidencial de Getúlio Vargas. Cartaz das eleições de 1930, publicado na *Revista da Semana* em 16 de novembro de 1929. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

O tenentismo

O movimento tenentista representou a reação dos oficiais de média e baixa patente do Exército contra o regime oligárquico e as práticas políticas tradicionais. Difundidas pelos quartéis do Brasil na década de 1920, suas propostas pregavam os votos secreto e feminino, a moralização política e a reforma do ensino público. Os tenentes promoveram levantes no Rio de Janeiro, em Manaus e em São Paulo, e seu apoio foi fundamental para a chegada de Getúlio Vargas ao poder.

Orientações

Os estudantes devem compreender que a Aliança Liberal consistia em uma coligação oposicionista, de alcance nacional, formada por iniciativa de líderes políticos dos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. Seu objetivo principal era o de apoiar as candidaturas de Getúlio Vargas e de João Pessoa para, respectivamente, a presidência e a vice-presidência da República nas eleições de 1º de março de 1930.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com aspectos da habilidade **EF09HI02**.



Sugestão para o estudante:

FRONTEIRAS NO TEMPO #41: A Era Vargas, parte 1: A Revolução de 1930. [Edição de:] Talk'nCast. [S.l.]: Deviante, 7 ago. 2019. *Podcast*. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/podcasts/fronteras-no-tempo-41-a-era-vargas-parte-1-a-revolucao-de-1930/>. Acesso em: 27 maio 2022.

Produzido por historiadores, o *podcast* trata de diversos temas relacionados à construção do conhecimento histórico. O episódio sobre a chamada Revolução de 1930 aborda os principais eventos que deram forma ao movimento que pôs fim à Primeira República.

► Texto complementar

O trecho a seguir aborda a questão da memória coletiva em relação à Revolução Constitucionalista de 1932.

A contagem dos mortos em combate nas fileiras constitucionalistas não ultrapassou, depois de 3 meses de batalha, a marca de 634 voluntários e militares engajados no movimento. Os números não expõem, contudo, os significados que a morte dos combatentes teve imediatamente e teria para além do momento do conflito. Não se consideravam, como até hoje não se consideram, os números, mas sim os nomes. Tratava-se de singularizar, pela inscrição na memória coletiva, os indivíduos que teriam se sacrificado em favor de uma ideia que os ultrapassava: a causa da Constituição e da autonomia regional. Na defesa desses princípios de ordem política, os combates prosseguiriam, no tempo que transcorre desde outubro de 1932, de outras maneiras: na produção maciça de poemas, contos e romances históricos [...]; na inscrição de sepulturas e monumentos funerários nos cemitérios e praças públicas, e nos ritos cívicos que tomavam os corpos como centro. Todos esses movimentos conjugam-se numa luta imediata contra o esquecimento [...] e que continua ainda hoje a cada 9 de julho.

ABREU, Marcelo Santos de. Luto e culto cívico dos mortos: as tensões da memória pública da Revolução Constitucionalista de 1932 (São Paulo, 1932-1937). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 61, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/cfZfLbNYG9DQKYMqqMzLht/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2022.

Os caminhos da revolução

O movimento de 1930 teve início nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, em outubro daquele ano. Rapidamente ganhou adeptos também nos estados do Nordeste, tornando insustentável a situação de Washington Luís e obrigando-o a renunciar do cargo de presidente do Brasil. Em 3 de novembro, apoiado por setores populares, pelas classes médias urbanas e pela maioria dos líderes do movimento, Getúlio Vargas assumiu o poder e tornou-se presidente da república. Esse acontecimento pôs fim à Primeira República (também chamada de República Oligárquica) e ficou tradicionalmente conhecido como **Revolução de 1930**.

Após o movimento de 1930, instituiu-se um Governo Provisório. Ele era composto de representantes das elites estaduais vitoriosas e de militares que apoiaram a queda de Washington Luís, em particular as lideranças do tenentismo. Getúlio Vargas procurou governar mantendo certo equilíbrio entre esses dois setores. Para isso, um dos instrumentos utilizados foi a nomeação de **interventores** nos estados, vários deles militares. O interventor de cada estado, por sua vez, nomeava os prefeitos dos municípios.

Revolução Constitucionalista de 1932

A política federal de intervenção despertou resistência, principalmente no estado de São Paulo. A elite paulista, colocada à margem do poder central, lutava por novas eleições para a presidência da república, pela autonomia estadual e contra o interventor nomeado por Vargas para São Paulo, que não era paulista. A mais importante exigência do movimento era a elaboração de uma nova Constituição para o país.

Assim, em 9 de julho de 1932, começou em São Paulo uma reação militar contra o governo federal, que ficou conhecida como **Revolução Constitucionalista de 1932**. Apesar da enorme superioridade militar do governo federal, apenas em outubro, após três meses de guerra, a Força Pública Paulista assinou a rendição. Mesmo com a derrota militar, as principais reivindicações das lideranças paulistas foram contempladas ainda naquele ano, quando foram convocadas eleições para a Assembleia Nacional Constituinte e o paulista Armando de Salles Oliveira foi nomeado interventor do estado de São Paulo.

CCO 1.0 - COLEÇÃO PARTICULAR



Combatentes da Revolução Constitucionalista com metralhadora antiaérea na estação ferroviária de Cruzeiro, em São Paulo, 1932.

102

Observação

Estudar o cenário da política brasileira imediatamente anterior à Revolução de 1930, bem como os eventos e desdobramentos ligados a esse processo, constitui uma ótima oportunidade para desenvolver, novamente, aspectos importantes da habilidade **EF09HI02**.



Revolução de 1930?

Os eventos de 1930 receberam, praticamente desde seu início, a designação de “revolução”. Contudo, ao longo do tempo, com base em revisões historiográficas e em muitos debates, os historiadores brasileiros passaram ora a questionar o uso do termo “revolução”, ora a aceitá-lo. Leia, agora, dois exemplos que mostram diferentes interpretações dos acontecimentos de 1930.

Trecho 1

O declínio das oligarquias denunciava a presença de novas forças no cenário brasileiro. A estrutura econômica já não encontrava correspondência na estrutura política, inadequada, obsoleta, vivendo por inércia, rotina em seus processos e tendo de valer-se agora de recursos diversos para assegurar a sua continuação. [...]

[...] A Revolução de 1930 assinala, na história brasileira, o primeiro exemplo de movimento revolucionário que parte da periferia sobre o centro.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 314, 320.



Getúlio Vargas em Ponta Grossa, no Paraná, na marcha a caminho da cidade do Rio de Janeiro, na tentativa de tomar o poder, em novembro de 1930.

Trecho 2

O país conservou íntegra a sua estrutura econômica, a terra continuou em mãos de seus antigos proprietários, o café continuou a ser o elemento dominante da nossa exportação e a fonte máxima de divisas, as classes sociais continuaram onde estavam, as relações de produção no campo permaneceram as mesmas. Só que as classes pobres ficaram ainda mais pobres. Desse modo a Revolução de 30 não foi na realidade uma revolução, como não foi igualmente um movimento puramente militar e menos ainda uma guerra civil. Talvez se pudesse classificá-la como uma insurreição político-militar com apoio parcial do povo, embora possa continuar chamando-se Revolução de 30, nome que, com as devidas ressalvas, não prejudica ninguém.

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República: de 1889 a 1930*. 4. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1981. p. 293-294.

1. Qual é a visão que o historiador do trecho 1 tem dos eventos de 1930?
2. Como o historiador do trecho 2 interpreta os eventos ocorridos em 1930?
3. Ao estudar História, você já se deparou, em diversos momentos, com o conceito de “revolução”. Reflita e escreva sobre o seu significado. Para dar subsídios à sua explicação, faça uma pesquisa na internet sobre o tema. Lembre-se de considerar diferentes fontes e pontos de vista que podem complementar a sua definição.

Observação

Os textos e as atividades desta página, ao propor reflexões sobre diferentes interpretações acerca dos acontecimentos de 1930 no contexto da história republicana, possibilitam o desenvolvimento do trabalho com aspectos da habilidade **EF09HI02**.

Respostas

1. Para o historiador do trecho 1, a Revolução de 1930 “assinala, na história brasileira, o primeiro exemplo de movimento revolucionário que parte da periferia sobre o centro”. Ele utiliza de forma bastante objetiva e positiva o termo “revolução”, e, portanto, podemos afirmar que ele concorda com seu uso e que, para ele, os eventos de 1930 constituem uma revolução.

2. Para o historiador do trecho 2, os eventos de 1930 não constituem uma revolução. Ele lista uma série de fatores que sustentam sua ideia: após os eventos de 1930, o Brasil conservou sua estrutura econômica, sendo que a terra continuou nas mãos dos mesmos proprietários e o café permaneceu como o produto mais importante de nossas exportações; as classes sociais, para ele, permaneceram as mesmas, sendo que “as classes pobres ficaram ainda mais pobres”.

3. Incentive a pesquisa na internet, fazendo com que os estudantes pratiquem suas habilidades de pesquisa e percebam que a internet pode constituir um ótimo recurso para a construção de conhecimentos na área de História, quando usada com consciência crítica e cuidado. Desse modo, é importante notar que esta atividade trabalha a **revisão bibliográfica** como prática de pesquisa. Incentive, também, a troca de ideias e a comparação entre os resultados encontrados. A ideia é que os estudantes, mesmo percebendo que o conceito de “revolução” pode variar de autor para autor, consigam construir um texto próprio em que deem um significado mais ou menos genérico para o termo. De modo geral, usa-se o conceito de “revolução” em História para identificar um processo que modifica radicalmente as estruturas estabelecidas até então em determinado local, ou mesmo em diversas regiões.

Orientações

Carlota Pereira de Queirós nasceu em São Paulo, em 1892. Formou-se em medicina em 1926. Durante a Revolução Constitucionalista, Carlota organizou um grupo de 700 mulheres que realizavam a assistência aos feridos. Em maio de 1933, foi a única mulher eleita deputada para a Assembleia Nacional Constituinte; um de seus projetos foi a autoria das emendas que criaram a Casa do Jornaleiro e o Laboratório de Biologia Infantil. Carlota faleceu em São Paulo, em 1982.

Atividade complementar

Sugira aos estudantes que pesquisem a trajetória política de Carlota Pereira de Queirós (que aparece na fotografia desta página). Em maio de 1933, Carlota foi a única mulher eleita deputada para a Assembleia Nacional Constituinte. Sua candidatura fazia parte da legenda da Chapa Única por São Paulo.

Na internet há *sites* confiáveis que trazem informações sobre Carlota e sobre a conquista do voto feminino. Essa atividade complementar constitui um ótimo momento para que os estudantes exercitem práticas de pesquisa na internet, tomando contato com tecnologias digitais de informação e comunicação de forma reflexiva, no contexto escolar. Desse modo, a pesquisa proposta nesta atividade complementar envolve **revisão bibliográfica, análise documental e análise de mídias sociais**.

A Constituição de 1934

Ainda em 1932, cedendo às pressões que levaram ao movimento dos paulistas, Vargas iniciou o processo que levaria às eleições para a Assembleia Nacional Constituinte. Na ocasião, vários partidos políticos se formaram, e as eleições ocorreram sem problemas, em maio de 1933. Em novembro daquele mesmo ano, iniciaram-se os trabalhos. Em 1934, uma nova Constituição foi finalmente promulgada.

Novos direitos políticos

A nova lei apresentou muitos avanços democráticos em relação à Constituição anterior. Alguns grupos conquistaram direitos políticos exigidos havia algum tempo. Desse modo, no sistema eleitoral, a Constituição de 1934 instituiu o voto secreto e o voto feminino e tornou obrigatório o voto a todos os brasileiros maiores de dezoito anos e alfabetizados.

Conquista de direitos sociais

Na área dos direitos sociais, as inovações foram ainda maiores. A nova carta constitucional proibiu a diferença salarial para o exercício da mesma função, estabeleceu regras para o trabalho dos menores e das mulheres e instituiu as férias e o descanso semanal remunerados. Essas leis consolidavam uma política de Vargas em relação aos trabalhadores estabelecida desde o início do governo provisório: para diminuir a pressão do movimento operário, buscava atender a algumas de suas reivindicações. Contudo, apesar de importantes, as leis tinham alcance limitado:

Entre 1930 e 1934, o Ministério do Trabalho [...] editou uma série de medidas e de leis trabalhistas. [...]

Ademais, é importante salientar que a legislação trabalhista, previdenciária e sindical estava voltada para uma população de trabalhadores urbanos, enquanto os trabalhadores rurais, autônomos e domésticos (constituindo a maioria da população trabalhadora do país) ficaram de fora da estrutura de proteção que, então, se inaugurava.

BATISTELLA, Alessandro. A Era Vargas e o movimento operário e sindical brasileiro (1930-1945). *Unoesc & Ciência*, Joaçaba, v. 6, n. 1, jan./jun. 2015. p. 24.

Por voto indireto, a Constituinte elegeu Getúlio Vargas presidente da república, com mandato até maio de 1938. A partir dessa data, as eleições para a presidência seriam realizadas por via direta.

Sessão da Assembleia Nacional Constituinte, no Rio de Janeiro, em 1934. À esquerda, a primeira mulher eleita deputada, Carlota Pereira de Queirós.



Observação

O trabalho com aspectos da Constituição de 1934 e da conquista do voto feminino constitui um momento favorável para o desenvolvimento das habilidades **EF09HI08** e **EF09HI09**.



A conquista do voto feminino

Com o código eleitoral de 1932, elaborado para organizar a eleição para a Assembleia Constituinte de 1933, as mulheres brasileiras conquistaram o direito ao voto. Assim, na década de 1930, as funções sociais tradicionalmente atribuídas às mulheres, referentes ao lar e à educação e criação dos filhos, estavam se modificando: os direitos políticos adquiridos e uma maior participação no mercado de trabalho passaram a fazer parte da vida cotidiana das mulheres brasileiras. Leia, a seguir, os caminhos das mulheres na conquista de seus direitos políticos.

O momento político [em 1930] era de indefinições. Getúlio Vargas buscava manter o controle sobre o processo de constitucionalização em curso no país. Segmentos e grupos sociais mobilizavam-se, procuravam organizar-se política e partidariamente, em função de interesses mais gerais ou específicos de classes, frações de classes, grupos ou categorias. [...]

As ações das feministas, voltadas para conquistas de direitos políticos para a mulher, intensificaram-se em torno de 1918, quando Berta Lutz e um grupo de colaboradoras criaram, no Rio de Janeiro, uma organização chamada Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, que, posteriormente, passou a denominar-se Liga pelo Progresso Feminino. [...] Em 1922, devido a novas estratégias de luta, a Federação das Ligas pelo Progresso Feminino converteu-se na Federação Brasileira para o Progresso Feminino, que, neste mesmo ano, organizou o I Congresso Internacional Feminista, no Rio de Janeiro. Coube às mulheres do Rio Grande do Norte, o pioneirismo na conquista do direito de voto, ainda em 1927 [...]. Apenas em 1932, com o Decreto nº 21.076, as mulheres tornaram-se eleitoras efetivas no Brasil.

[...]

[Nos anos seguintes,] As mulheres permaneceram em luta, organizadas em suas associações, buscando avançar em suas conquistas por direitos civis, políticos, trabalhistas.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003. p. 136-137; 145.

1. Ao ler o texto, é possível dizer que a luta pelos direitos políticos, por parte das mulheres, havia começado antes mesmo de 1930? Justifique.
2. A principal reivindicação dos movimentos feministas, na década de 1930, era a participação na vida pública do país. Portanto, o movimento das mulheres, naquele período, estava mais ligado aos direitos políticos.

Faça uma pesquisa na internet, buscando páginas de entidades e organizações feministas e que lutam pelos direitos das mulheres. Não se esqueça de anotar os nomes das entidades e organizações que serviram como fonte para sua pesquisa. Em seguida, reúna os resultados de sua pesquisa com os de seus colegas e montem um texto coletivo, em que vocês devem responder à questão: quais são as principais reivindicações do movimento feminista no Brasil atual? Compartilhem o texto coletivo com a comunidade escolar e com os familiares de vocês utilizando meios digitais, como um *blog* ou o próprio *site* da escola.

▶ Respostas

1. Sim. O texto indica que as ações de grupos feministas, voltados para a conquista de direitos políticos para a mulher, intensificaram-se em torno de 1918. Nesse ano, Berta Lutz e um grupo de colaboradoras criaram a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, que, posteriormente, passou a ser chamada Liga pelo Progresso Feminino.

2. Incentive a pesquisa, fazendo com que os estudantes compreendam que, ao utilizar a internet no contexto escolar, é necessário saber filtrar as informações. As pautas dos movimentos feministas na atualidade, em uma época em que as mulheres estão inseridas no mercado de trabalho, relacionam-se principalmente à igualdade salarial (entre mulheres e homens). Outras pautas, como a proteção às vítimas de agressão doméstica e a busca por direitos para as minorias, também fazem parte das lutas atuais. Destacamos que esta seção, ao analisar aspectos da luta das mulheres no passado e de sua participação social, possibilita o trabalho com os temas contemporâneos **Vida familiar e social** e **Educação em Direitos Humanos**.

Além disso, esta seção incentiva as seguintes práticas de pesquisa: **a observação, a tomada de nota e a construção de relatórios**, bem como a **análise de mídias sociais**.

Observação

O texto e as atividades desta página constituem, novamente, um momento favorável para o desenvolvimento das habilidades **EF09HI08** e **EF09HI09**.



Sugestão para o professor:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. No ensaio, a autora aborda as questões feministas na atualidade e considera que muito ainda precisa ser feito até que a igualdade entre homens e mulheres, nos mais diversos campos, seja alcançada.

► Texto complementar

O texto a seguir traz algumas informações complementares sobre a chamada Intentona Comunista.

Em 23 de novembro de 1935, irrompeu-se a chamada “Intentona” Comunista. Superestimando a existência de um clima favorável à revolução socialista no país, o Partido Comunista do Brasil, auxiliado por agentes de Moscou, lançou-se numa tentativa malograda de tomada do poder. Desencadeada inicialmente em Natal, cidade que foi tomada pelos comunistas durante quatro dias, a “Intentona” foi estendida para quartéis de Recife e Rio de Janeiro. Esse estopim de insurreição nacional foi efêmero, sendo logo dominado pelas forças federais.

Após o levante comunista, o presidente da república, Getúlio Vargas, sepultou de vez a Constituição de 1934 e eliminou qualquer possibilidade de exercício da democracia representativa no país. Ele recrudescer as medidas repressivas: decretou o estado de sítio e arrouchou a Lei de Segurança Nacional.

DOMINGUES, Petrônio. “Constantemente derrubo lágrimas”: o drama de uma liderança negra no cárcere do governo Vargas. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/HF8sKQYrHt7tkhBxYkyGQZD/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio 2022.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com aspectos da habilidade EF09HI02.

A história de Olga Benário

Olga Benário, nascida em 1908, foi uma militante comunista alemã, com grande destaque no Partido Comunista da Alemanha. Veio ao Brasil em 1934. Companheira de Luís Carlos Prestes, atuou na Intentona Comunista de 1935.

Após o fracasso do movimento, todos os seus organizadores, incluindo Olga Benário e Luís Carlos Prestes, foram presos. Olga, na ocasião, estava grávida. Ela foi deportada para a Alemanha, então sob regime nazista, e entregue à Gestapo. Sua filha, Anita Leocádia Prestes, nasceu em um campo de concentração e foi entregue aos cuidados da avó.

Pouco depois, em 1942, Olga foi enviada para outro campo de concentração, em Bernburg, na Alemanha, onde foi executada na câmara de gás.

Estado de sítio

Suspensão temporária de certos direitos e garantias individuais.

Luís Carlos Prestes, líder do Partido Comunista e da ANL, é interrogado pela Polícia Especial, no Rio de Janeiro. Fotografia de 1936.



CC010 - COLEÇÃO PARTICULAR

Integralistas e comunistas

As repercussões da crise de 1929 afetaram a vida da população brasileira, em particular a dos trabalhadores. Em protesto contra o desemprego e os baixos salários, greves importantes eclodiram em estados como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Em 1934, a crise econômica ainda não tinha sido superada e setores da sociedade se mobilizavam defendendo propostas para superar a crise. Duas organizações políticas importantes formaram-se nesse período: a **Ação Integralista Brasileira (AIB)** e a **Aliança Nacional Libertadora (ANL)**.

Os integrantes da AIB eram nacionalistas e avaliavam que a democracia era um regime incapaz de tirar o Brasil da crise. Inspirados nos regimes totalitários, como o fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha, os integralistas eram, sobretudo, contra o comunismo.

A ANL, fundada oficialmente em 1935, reunia diversos setores descontentes da sociedade brasileira. Opunha-se ao integralismo e ao nazifascismo. Também nacionalista, propunha a nacionalização de empresas estrangeiras, a reforma agrária e um governo popular para o Brasil. Embora dirigida pelo Partido Comunista, a ANL contava com a participação de anarquistas, liberais e socialistas.

As propostas de transformação social radical da ANL e a capacidade de mobilização que ela demonstrava incomodaram as elites brasileiras. Assim, em meados de 1935, o governo federal fechou a organização. Mesmo assim, parte do grupo manteve as suas atividades ilegalmente. Em novembro do mesmo ano, a ANL organizou uma revolta com o objetivo de instaurar um novo governo e pôr

em ação seu programa nacionalista e popular. A revolta foi denominada pelo governo e pela grande imprensa de **Intentona Comunista**. Restrito às cidades de Natal, Recife e Rio de Janeiro, o movimento foi rapidamente controlado pelas forças oficiais. A rebelião serviu de pretexto para o governo decretar **estado de sítio**, censurar os meios de comunicação e prender centenas de envolvidos na revolta.

106



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FERREIRA, Jorge. *O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Segunda República (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

Reunindo textos de diversos historiadores brasileiros, a obra apresenta análises consistentes e atualizadas sobre a chamada Segunda República no Brasil.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Getúlio a Castello (1930-64)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

A obra analisa as mudanças políticas, sociais e econômicas no Brasil, desde a Revolução de 1930 até o início da ditadura civil-militar, em 1964.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Exponha as razões que contribuíram para a eclosão da Revolução de 1930.
2. Leia os trechos a seguir. Depois, responda às questões propostas.

Trecho 1

Venho dar contas à nação da situação do país. Foi com a mais dolorosa surpresa e o mais vivo sentimento de indignação e repulsa que todo o Brasil viu irromper nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba sanguinário movimento subversivo que ali se desenrola. [...] Tranquile-se pois a nação: o governo cumprirá seu dever. Forte pelo direito e pelos meios de ação de que dispõe, levará de vencida inflexivelmente na defesa da constituição os inimigos da pátria. Eles não venceram com opinião manifestada nas urnas; não vencerão agora pelas armas [...].

MANIFESTO de Washington Luís, 9 de outubro de 1930. In: KOIFMAN, Fábio (org.). *Presidentes do Brasil*. São Paulo: Cultura, 2002. p. 276-277.

Trecho 2

Tenho a honra de comunicar a V. Exa. que, com a cooperação da massa popular, as classes armadas realizaram hoje, sem efusão de sangue, a mudança da alta administração do país, no patriótico intuito de pôr um paradeiro à chacina que ameaçava degradar a família brasileira. [...] A Junta Provisória apela para que todos os brasileiros suspendam imediatamente quaisquer hostilidades.

TELEGRAMA do general Tasso Fragoso a Getúlio Vargas, 24 de outubro de 1930. In: KOIFMAN, Fábio (org.). *Presidentes do Brasil*. São Paulo: Cultura, 2002. p. 300.

- a) Os dois documentos apresentam a mesma visão sobre a Revolução de 1930? Justifique.
- b) Com qual intenção cada documento teria sido redigido?
- c) “Eles não venceram com opinião manifestada nas urnas; não vencerão agora pelas armas.” Os acontecimentos confirmaram a previsão de Washington Luís? Por quê?

3. Na década de 1930, um jornal pernambucano entrevistou algumas mulheres para conhecer a opinião delas a respeito do papel social feminino. Leia o trecho de um artigo que comenta as opiniões dessas mulheres.

Para muitos, inclusive mulheres, as recentes conquistas femininas na política [em 1933], no direito, no trabalho, representavam uma ameaça. Mais que uma possível e indesejada concorrência com o elemento masculino nos domínios agora compartilhados, temiam que as novas ocupações as fizessem desinteressar-se pelos assuntos domésticos. Temiam a desestruturação da família, célula mater da sociedade, a desintegração do lar, a desmoralização dos costumes, o abandono dos princípios éticos e religiosos católicos. [Contudo, outras mulheres] afirmavam que as mudanças não significavam uma ruptura brusca e completa com o passado, com a forma de organização da vida social e com os valores tradicionais que nortearam suas existências até então. Não viam incompatibilidade entre ter uma casa, marido e filhos e exercer a cidadania política, materializada pelo exercício do voto livre, ou atuar profissionalmente fora do lar. Contestavam o modo de pensar dos que se assustavam com as perspectivas de mudanças [...].

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003. p. 141.

- a) O texto fala sobre as transformações ocorridas no debate nacional sobre a questão da mulher e da diversidade, ao longo do século XX. Quais são as duas opiniões relacionadas a esse debate, expostas no texto anterior?
- b) Segundo o texto, ao conquistar o direito de voto, as mulheres brasileiras pretendiam romper com todas as tradições da sociedade? Justifique.

107

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *Anarquismo e protagonismo feminino.*

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF09HI02** (atividades 1, 2)
- **EF09HI08** (atividade 3)
- **EF09HI09** (atividade 3)

► Respostas

1. Uma das razões foi a perda de prestígio e força política das oligarquias estaduais que comandavam a política conhecida como café com leite (São Paulo e Minas Gerais) durante a Primeira República. Isso ocorreu devido a disputas internas entre essas oligarquias e à crise econômica que abateu o país, principalmente o setor cafeeiro, após a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929. Além disso, outras oligarquias estaduais, como a rio-grandense, a fluminense e a paraibana, buscavam maior participação na política nacional.

2. a) Não. O primeiro texto denuncia o movimento de 1930 como sanguinário, criminoso, selvagem e arquitetado sem justificativas e no anonimato. O segundo, ao contrário, declara que a ação militar que depôs o governo de Washington Luís teve um caráter patriótico, com apoio popular.

b) No primeiro documento, a intenção de Washington Luís é obter o apoio popular para seu governo, procurando criar um sentimento geral de oposição ao movimento revolucionário de 1930. No segundo, a intenção é comunicar Getúlio da vitória do movimento e elevar o prestígio dos militares diante do futuro presidente.

c) Não, pois o movimento de 1930 foi vitorioso e o presidente Washington Luís foi deposto pelos militares.

3. a) Segundo o texto, para muitas pessoas, as conquistas femininas na política (a partir principalmente de 1933) representavam uma “ameaça”, uma vez que poderiam romper com os valores tradicionais existentes até então. Contudo, outros grupos consideravam que as conquistas femininas não significavam uma ruptura brusca e completa com o passado; para essa parcela da sociedade, não havia incompatibilidade entre ter uma casa, marido e filhos e exercer a cidadania política, por exemplo.

b) Não. O texto nos passa a ideia de que uma conquista não exclui a outra. Ou seja, o fato de adquirir direitos políticos e um maior espaço no mercado de trabalho não significa que as mulheres promoveriam o rompimento com os valores tradicionais da sociedade. Isso porque é possível que todas essas “facetas” da vida feminina convivam entre si.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata do período conhecido como Estado Novo, que teve início com o golpe de estado de 10 de novembro de 1937, estendendo-se até a deposição de Getúlio Vargas, em 29 de outubro de 1945.

Para iniciar o estudo, sugerimos retomar os conceitos de ditadura e democracia. Com base nisso, os estudantes poderão identificar as características ditatoriais dessa fase do governo de Getúlio Vargas (ausência de eleições, suspensão dos partidos políticos, decretação do estado de sítio, forte censura aos meios de comunicação, perseguições aos opositores etc.). Ao mesmo tempo, é importante conversar com os estudantes sobre a complexidade desse período. Durante seu governo, Vargas promoveu, por exemplo, a elaboração da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que garantiu direitos trabalhistas à população brasileira. Contudo, a atividade sindical era controlada pelo Estado varguista, ou seja, não existia plena autonomia de organização.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI02: *Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.*

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.*

CAPÍTULO 8 O ESTADO NOVO

As eleições para escolher o sucessor de Vargas ocorreriam em 3 de janeiro de 1938. Apesar de apoiar as eleições, Getúlio Vargas preparava nos bastidores um golpe para permanecer no poder com o aval dos militares.

Desde a Intentona Comunista de 1935, a Aliança Nacional Libertadora estava desarticulada no Brasil. Mesmo assim, a ameaça do “perigo vermelho” continuava sendo útil para justificar as medidas repressivas.

Em setembro de 1937, os jornais publicaram a descoberta do Plano Cohen, um suposto plano comunista para a tomada do poder no país. Na realidade, o plano foi redigido pelo capitão Olímpio Mourão Filho, integralista e chefe do serviço secreto do Exército, como pretexto para o golpe que manteria Vargas no poder.

No dia 10 de novembro de 1937, tropas federais fecharam o Congresso Nacional e a população foi informada pelo rádio de que um novo regime político estava sendo instaurado: o **Estado Novo**.

Esse período de ditadura estendeu-se de 1937 até 1945. Neste Capítulo, vamos conhecer melhor as características políticas e econômicas do Brasil durante o Estado Novo e a formação da identidade nacional construída durante esse período.



Tropas federais cercam a sede do Senado, no Rio de Janeiro, durante o golpe de Estado de 1937, garantindo que não houvesse ali atividade parlamentar.

IBRAM/IMC (N.º 14/2018) – MUSEU DA REPÚBLICA, RIO DE JANEIRO

108

Observação

O conteúdo desta página possibilita, mais uma vez, o desenvolvimento do trabalho com aspectos da habilidade **EF09HI02**.

Tem início o Estado Novo

ECONOMIA

O Estado Novo apresentava duas faces distintas: de um lado, o regime suspendeu as liberdades civis, extinguiu os partidos políticos, promoveu a repressão policial e a censura; de outro, estabeleceu garantias trabalhistas e incentivou a industrialização, a cultura e a expansão do ensino público.

O crescimento da economia

Na política externa, o governo de Vargas adotou uma posição pragmática, procurando ampliar as relações comerciais com as grandes potências e tirar proveito das rivalidades entre elas. Assinou acordos de comércio com a Alemanha, que se tornou, na década de 1930, o segundo maior parceiro comercial do Brasil, atrás apenas dos Estados Unidos.

Mesmo antes do início da Segunda Guerra, o governo dos Estados Unidos, interessado em ter um aliado estratégico na América do Sul caso estourasse um conflito mundial, iniciou uma política de aproximação com o Brasil. O governo brasileiro, percebendo isso, obteve mais crédito com os Estados Unidos e assinou acordos comerciais que favoreciam o país.

Intervenção estatal

Durante o Estado Novo, a economia brasileira caracterizou-se pela forte **intervenção estatal**. Em 1938, foi criado o Conselho Nacional do Petróleo (CNP), que originalmente respondia pela administração das jazidas de petróleo encontradas na Bahia e pelo abastecimento de combustíveis no país.

Nos primeiros anos da década de 1940, foram criadas importantes **companhias estatais**, como a mineradora Companhia Vale do Rio Doce, encarregada de extrair e exportar minério de ferro de Minas Gerais, e a Companhia Hidrelétrica do São Francisco. Em 1941, foi instalada, com apoio dos Estados Unidos, a produtora de aço Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em Volta Redonda, no Rio de Janeiro.

Essas empresas são indústrias de base, ou seja, aquelas que produzem os insumos para as outras indústrias, e foram fundamentais para o processo de desenvolvimento industrial pelo qual o Brasil passava.



Companhia Siderúrgica Nacional, em Volta Redonda, no estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 2019.

A empresa, ao fundo na imagem, pertenceu ao Estado até 1993, quando foi privatizada pelo governo do então presidente Itamar Franco.

109

► Texto complementar

O texto a seguir fala, de forma breve, sobre duas linhas interpretativas a respeito do período do Estado Novo.

Duas linhas básicas de interpretação têm prevalecido na maneira de situar essa fase [Estado Novo] abertamente ditatorial no curso do processo político inaugurado pela Revolução de 1930. Uma primeira interpretação tende a situar o Estado Novo como um parêntese ditatorial, provocado por causas conjunturais internas e externas, no processo de democratização das instituições políticas brasileiras iniciado em 1930 e retomado em 1945. A outra interpretação, ao contrário, vê o Estado Novo como resultante do prevalecimento da vertente autoritária contida na própria Revolução de 1930, vertente essa que expressaria uma tendência estrutural nos países de capitalismo retardatário e dependente.

ESTADO NOVO. In: FGV CPDOC. Rio de Janeiro, c2020. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estado-novo>. Acesso em: 4 maio 2022.

Observação

O conteúdo desta página possibilita, mais uma vez, o trabalho com aspectos da habilidade **EF09HI02**.

Orientações

No campo econômico, durante o Estado Novo, ocorreram iniciativas que foram fundamentais para o desenvolvimento industrial do país, como o incentivo às indústrias de base. Mesmo com o intervencionismo estatal e o nacionalismo, o governo não desprezou os capitais privados nem os investimentos externos oriundos da Alemanha e, posteriormente, dos Estados Unidos. No entanto, apesar do expressivo crescimento da indústria, a agricultura de exportação permaneceu como principal fonte de divisas do país, o que levou o governo a manter a política protecionista para a cafeicultura.

Desse modo, a discussão sobre essa temática possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Trabalho**.

Orientações

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que formalizou as relações de trabalho no país, assegurou direitos sociais mínimos aos trabalhadores. Contudo, na atualidade, esse conjunto de leis recebe críticas por não atender às novas demandas do contexto socioeconômico do país. A discussão dessa temática em sala de aula possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Trabalho**.

Se desejar, converse com os estudantes sobre como a ideia de um Estado provedor, que busca patrocinar a atividade econômica do país, se formou durante os dois governos de Getúlio Vargas. A Companhia Siderúrgica Nacional e o Conselho Nacional do Petróleo foram exemplos da atuação do Estado em favor do desenvolvimento econômico brasileiro. O modelo político varguista, no entanto, possibilita que as elites se apoiem nas verbas públicas para conservar seus privilégios.

Observação

O conteúdo desta página, ao abordar aspectos das relações entre os trabalhadores e o governo durante o Estado Novo, bem como aspectos do trabalhismo e seu papel no governo Vargas, possibilita o trabalho com aspectos das habilidades **EF09HI02** e **EF09HI06**.

Direitos trabalhistas previstos na CLT – 1943

ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA

Jornada diária de 8 horas de trabalho

Proibição do trabalho para menores de 14 anos e do trabalho noturno para menores de 18 anos

Igualdade salarial entre homens e mulheres

Salário mínimo nacional

Proibição do trabalho da mulher 6 semanas antes e 6 semanas depois do parto

Adicional salarial para o exercício de atividades insalubres

Férias remuneradas

O Estado Novo e o trabalhismo

Com a aceleração do desenvolvimento industrial, os trabalhadores urbanos e suas lideranças sindicais passaram a ser uma das preocupações centrais do Estado Novo. Foram criadas novas leis para aproximar os sindicatos do aparato do Estado e desarticular a organização independente dos trabalhadores.

A primeira medida nessa direção foi formalizada, expressamente, em 1939, com o decreto-lei nº 1.402, que proibia a existência de mais de um sindicato por categoria profissional. Menos de três anos depois, em 1942, entrou em vigor o chamado imposto sindical, um percentual recolhido compulsoriamente do salário do trabalhador, uma vez no ano, e repassado aos sindicatos, a outras entidades de classe e ao Ministério do Trabalho.

Se, por um lado, o governo agia para disciplinar os sindicatos, por outro criava leis para regulamentar o trabalho, atendendo, em parte, a antigas reivindicações do movimento operário. Assim, em 1943, Getúlio Vargas aproveitou as comemorações do Dia do Trabalhador para anunciar a **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**, um conjunto de normas que reunia leis já existentes e unificava as regras do mercado de trabalho em todo o país (observe o esquema “Direitos trabalhistas previstos na CLT – 1943”).

Vargas construiu um discurso voltado para a classe trabalhadora e investiu na imagem de governante que entendia as necessidades dos trabalhadores. Buscava, assim, legitimar seu poder entre a população mais pobre por meio de uma política que ficou conhecida como **trabalhismo**.



GOVERNO de Getúlio Vargas. Disponível em: <https://expo-virtual-cpdoc.fgv.br/>. Acesso em: 22 mar. 2022. Exposição virtual sobre o governo de Getúlio Vargas no Brasil, com fotografias e textos.

Desfile de trabalhadores na Avenida Rio Branco, em 2 de setembro de 1942, na cidade do Rio de Janeiro. O desfile fez parte das comemorações do Sete de Setembro.



AP PHOTO/IMAGEPLUS

Trabalhismo, nacionalismo e cultura do trabalho

É possível considerar que no governo de Getúlio Vargas foram estabelecidos os fundamentos do trabalhismo no Brasil. O trabalhismo, na verdade, é um conceito bastante amplo. No caso específico do Brasil, como estamos vendo, suas origens se relacionam diretamente com o governo de Getúlio Vargas.

Durante o Estado Novo, a busca por apoio e adesão da classe trabalhadora tornou-se mais evidente. Esse período foi marcado, por exemplo, pela defesa da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pela construção de um Estado forte e pela aproximação do governo com os trabalhadores. Essa aproximação ocorria por meio de festividades, discursos, programas de rádio e propagandas. Desse modo, o trabalhismo no Estado Novo estava associado à valorização do trabalhador, bem como ao nacionalismo e ao desenvolvimento econômico amparado pelo Estado.

O trecho a seguir amplia a temática sobre o trabalhismo, identificando o papel do Ministério do Trabalho na manutenção da ideologia trabalhista.

A ideologia política centrada na figura do presidente, em sua obra social e em sua relação direta e pessoal com os trabalhadores foi sendo construída dentro do Ministério do Trabalho principalmente depois de 1942. Foi fundamental nesse processo o papel do ministro do Trabalho Alexandre Marcondes Filho, que dirigiu a montagem do sindicalismo corporativista, articulou a invenção da ideologia trabalhista e se envolveu na criação do Partido Trabalhista Brasileiro.

Após a queda de Vargas e o fim do Estado Novo, o PTB iria atuar dentro das regras do jogo político liberal-democrático como herdeiro do legado varguista.

IDEOLOGIA do trabalhismo. *FGV CPDOC*. Rio de Janeiro, [2020]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/getulio-dornelles-vargas>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Repressão, violência e tortura

O governo Vargas tratou de organizar instituições encarregadas de reprimir a oposição e de enaltecer o Estado. Por exemplo, a Delegacia de Ordem Política e Social (Dops), criada em 1924 com o intuito de conter as constantes tensões sociais do período, teve, a partir da Intentona Comunista de 1935, sua ação redirecionada para a repressão política aos opositores do governo.

A partir de 1937, com a instauração do Estado Novo, comunistas, adversários do regime e participantes de entidades que fossem vistas pelo governo como subversivas viraram alvos da repressão política, e muitos foram enquadrados na **Lei de Segurança Nacional** (LSN).

A ação policial buscava mostrar para a população que o governo estava investindo todos os seus esforços para garantir a estabilidade social e a segurança do país. Entretanto, são diversos os relatos de tortura e de outras arbitrariedades cometidas pela polícia política do regime. Em razão da censura imposta à imprensa no Brasil, raros foram os crimes que ficaram conhecidos pela população.



MEMÓRIAS do cárcere. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1984. Duração: 197 min. Baseado no livro de mesmo título escrito por Graciliano Ramos. O filme narra a fase em que Graciliano esteve preso, por ordem das autoridades policiais do Estado Novo.

Lei de Segurança Nacional

Promulgada em 4 de abril de 1935, a LSN definia os crimes contrários à ordem política e social. Sua principal finalidade era transferir para uma legislação especial os crimes contra a segurança do Estado, submetendo-os a um regime mais rigoroso.

111

Atividade complementar

Se desejar, organize a turma para que todos façam uma visita à exposição virtual que o Arquivo Nacional organizou sobre o Estado Novo, disponível no seguinte endereço: <https://expo-virtual-cpdoc.fgv.br/exposicao-nacional-do-estado-novo>. Acesso em: 4 maio 2022. Caso seja possível, e de acordo com as condições de sua escola, esta atividade complementar pode ser realizada na sala de informática de seu estabelecimento de ensino, por exemplo.

A exposição virtual organizada pelo Arquivo Nacional conta com diversas fotografias de época e com textos sobre trabalhismo, repressão aos opositores do regime e outros temas. Os estudantes, organizados em duplas ou em pequenos grupos, podem navegar pela exposição, observando as imagens e alguns dos textos que as acompanham.

Para finalizar a atividade, cada dupla ou grupo deve escrever um pequeno relatório sobre a visita virtual, identificando as fotografias que mais chamaram sua atenção.

Observação

O trabalho com o conteúdo do boxe “Trabalhismo, nacionalismo e cultura do trabalho” constitui um momento favorável para abordar questões do trabalhismo em sala de aula, contemplando, assim, a habilidade **EF09HI06**. Além disso, o conteúdo desta página, de modo geral, contempla o desenvolvimento da habilidade **EF09HI02**.



Sugestão para o professor:

BASTOS, Pedro Paulo Zaluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra (org.). *A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

A obra reúne ensaios que procuram analisar o contexto, o significado e as heranças dos anos do governo Vargas.

Orientações

Vale lembrar que na literatura brasileira produzida nessa época, que se expressava no chamado regionalismo, é possível encontrar características como a valorização da cultura nacional e dos elementos do povo brasileiro. É provável que os estudantes já tenham lido textos de alguns autores do período, como Graciliano Ramos, Jorge Amado, José Lins do Rego ou Rachel de Queiroz. Com o auxílio do professor de Língua Portuguesa, é possível retomar com a turma alguns temas desenvolvidos por esses escritores. Desse modo, o conteúdo desta página possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Vida familiar e social**.

▶ Texto complementar

A preocupação com a educação e com a cultura nacional foram traços marcantes do Estado Novo. Foi uma época de intensa produção cultural, apesar do controle exercido pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Segundo Boris Fausto,

Os homens do regime encarecem, censuram, em alguns casos torturam, promovem e também enquadram os sindicatos, assim como promovem o desenvolvimento econômico e os melhores nomes da cultura da época. Comparado com o nazismo, o Estado Novo tem uma política no campo estético que nada tem a ver com aquele. Enquanto o nazismo acaba com a chamada arte degenerada, o regime estado-novista convoca – tratando de cooptar, por certo – a vanguarda modernista, que representa um ponto alto e muitas vezes irreverente da cultura do país.

FAUSTO, Boris. O Estado Novo no contexto internacional. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 20.

A construção da identidade nacional

CIDADANIA E CIVISMO

Os discursos oficiais do regime pregavam a formação de um “novo homem” para o novo regime político do país, identificado com a ideia de fortalecimento da nação e com o sentimento de brasilidade. A ideia de uma identidade nacional não era nova no Brasil. Desde o século XIX e o início do século XX, já era uma preocupação de setores da intelectualidade brasileira identificar e valorizar os traços fundamentais da nossa sociedade, da nossa cultura e do povo brasileiro, inspirando, por exemplo, os artistas românticos e, depois, a Semana de Arte Moderna de 1922.

Contudo, com o Estado Novo, a construção de uma identidade nacional brasileira transformou-se em **política de governo**, na qual a educação e a cultura, impulsionadas pela ideologia do trabalhismo, desempenharam papel estratégico. A exaltação de um ideal nacionalista era muito útil à política centralizadora do governo de Vargas, interessado em criar uma associação entre um líder forte, um brasileiro orgulhoso de sua identidade e um país integrado à modernidade. Esse propósito, muitas vezes, contrariava os interesses das elites regionais.

ARQUIVO DA COLEÇÃO GUSTAVO CAPANEMA/CPDOC – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO



Estudantes da Juventude Brasileira desfilam em Curitiba, no Paraná, em 1943. Datas como o Dia da Juventude (19 de abril) e o Dia da Pátria (7 de setembro) tinham a função de enaltecer a imagem do Brasil e do governo de Getúlio Vargas.

A educação: reformas e avanços

Até 1930, as principais iniciativas e ações na área da educação eram responsabilidade dos estados. O governo de Vargas, seguindo sua orientação centralizadora e nacionalista e buscando formar uma nova elite intelectual, tratou de organizar também a educação em nível nacional.

Nos níveis de ensino hoje conhecidos por Ensino Fundamental e Ensino Médio, foram implantadas reformas que estabeleceram um currículo seriado, a frequência obrigatória e a educação escolar laica e pública para todos os cidadãos brasileiros. Além disso, instituiu a exigência do diploma de nível Médio, chamado na época de secundário, para o ingresso no Ensino Superior. O governo também incentivou o ensino profissionalizante e a educação de adultos por meio de cursos supletivos.

O resultado das reformas foi o aumento significativo das matrículas nas escolas primárias, secundárias e superiores e uma queda importante nos índices de analfabetismo, ainda que comparativamente a outros países esse índice permanecesse alto.

112

Observação

Identificar o processo de construção de uma identidade nacional ao longo da chamada era Vargas constitui uma oportunidade para o desenvolvimento das habilidades **EF09HI02** e **EF09HI06**.



Integrar conhecimentos

História e Arte

Arte nacionalista

O movimento modernista, que despontou no Brasil nos anos 1920, esforçou-se por recuperar as raízes da cultura brasileira e expressar, na arte, os traços fundamentais da identidade nacional. O fato de o ideal nacionalista aproximar o Estado Novo da estética modernista levou o governo de Vargas a patrocinar e divulgar muitos artistas, como o paulista Candido Portinari.

Esse artista aproximou-se dos modernistas e desenvolveu uma pintura marcada por temáticas sociais e até mesmo trabalhistas, como a tela *Café*, produzida em 1935, dois anos antes da instauração do Estado Novo. Observe a obra e realize as atividades a seguir em dupla.

Homens e mulheres trabalham na lavoura: uns colhem café e outros carregam as sacas.

O traço do rosto revela que o trabalhador é negro ou pardo.

Um homem ordena e fiscaliza o trabalho na lavoura.

O rosto dos trabalhadores, exceto o que está de frente para o espectador, não tem expressão ou está escondido.



As mãos e os pés dos trabalhadores são avantajados, de maneira desproporcional ao restante do corpo.

PORTINARI, Candido. *Café*. 1935. Óleo sobre tela, 1,3 x 1,95 m. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

1. Note que a pintura de Portinari está dividida em três planos distintos. O que está representado em cada um desses planos?
2. Qual desses três planos é o mais importante para compreendermos a temática da obra? Por quê?
3. Portinari representa a produção cafeeira por meio dos trabalhadores envolvidos no processo e da ação que eles realizam. Indique quais são os principais elementos representados na tela e levante uma hipótese: por que o artista decidiu representar a lavoura de café dessa maneira?
4. Quais temas e valores defendidos pelo governo de Getúlio Vargas podem ser identificados nessa pintura de Portinari?

Respostas

1. No terceiro plano, vemos a lavoura de café, ocupando um espaço menor na tela. Esse é o espaço da atividade econômica. No segundo plano vemos vários trabalhadores (homens e mulheres) colhendo, ensacando e transportando sacas de café. Esse é o espaço do trabalho e do controle do trabalho. Em primeiro plano, vemos dois homens carregando sacas de café na cabeça, ao lado uma mulher sentada (lado esquerdo) e um homem com um balde (lado direito). Esse é o espaço do trabalho e do trabalhador, que aparece com destaque.

2. Nessa pintura de Portinari, as dimensões exageradas das figuras humanas no primeiro plano deixam em evidência que o trabalhador é a temática da obra.

3. Para o artista, o aspecto mais importante da economia e da produção de um país são os trabalhadores e o trabalho que eles executam, responsáveis pelos produtos finais que depois são comercializados.

4. A imagem do trabalhador brasileiro. Na tela *Café*, o trabalhador aparece como protagonista. Sua imagem tem um caráter heroico, idealizado. Esses aspectos aproximam a visão do artista à visão que o governo Vargas divulgava em seu material de propaganda. O intuito do governo Vargas era justamente valorizar a figura do trabalhador.

A arte de Portinari seria, posteriormente, apropriada pelo governo a serviço de seu projeto político nacionalista e populista. Para muitos críticos do Estado Novo, intelectuais e defensores de uma arte independente, Portinari passou a ser visto como um "pintor oficial" do governo Vargas. Essa visão a respeito do artista e de sua obra, porém, não é unânime.

Observação

O texto e as atividades desta página, ao abordar aspectos das relações entre os trabalhadores e o governo durante o Estado Novo, bem como aspectos do trabalhismo, possibilitam o trabalho com as habilidades EF09HI02 e EF09HI06.

Observação

Converse com os estudantes sobre a construção da imagem do “indígena” durante o Estado Novo, principalmente por funcionários e intelectuais que trabalhavam para o governo. O indígena, nessa perspectiva, só poderia ocupar seu lugar na memória da nação se estivesse “protegido” pela tutela governamental. O trabalho com esses conteúdos possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF09HI07**.

► Texto complementar

O texto a seguir fala sobre uma das visitas de Vargas a uma aldeia indígena, em 1940.

Em agosto de 1940, o presidente Getúlio Vargas visitou a aldeia dos índios Karajá na Ilha do Bananal, no Brasil Central. Foi o primeiro presidente brasileiro a visitar uma área indígena, ou o Oeste da nação nesse sentido. Três anos antes ele havia dissolvido o Congresso e abolido todos os partidos políticos, proclamando um Estado Novo compromissado com o desenvolvimento e a integração nacional. Como parte de seu projeto multifacetado de construção de um Brasil novo [...], Vargas voltou-se para o valor simbólico dos aborígenes. Diferentemente de “plantas exóticas” do liberalismo econômico e do Marxismo, os quais o regime autoritário nacionalista procurou extirpar do solo brasileiro mediante repressão política, [...] os índios seriam defendidos por Vargas por conterem as verdadeiras raízes da brasilidade.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/5WGW9qddWRkHSnrckzLHrx/?lang=pt>. Acesso em: 26 maio de 2022.

Os indígenas: raízes da brasilidade

MULTICULTURALISMO

Para propagar o ideário nacionalista de seu governo, Getúlio Vargas também utilizou como estratégia viagens ao interior do Brasil, principalmente para regiões habitadas por povos indígenas. O objetivo era ocupar e favorecer as atividades econômicas em terras mais distantes do Centro-Oeste e do Norte por meio da construção de rodovias e de incentivos à imigração.

Com o discurso de “levar a civilização para enormes vazios demográficos” e unificar a nação, Vargas lançou, em 1938, a campanha batizada de “Marcha para o oeste”. No ano seguinte, criou o **Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI)** e o entregou à direção do marechal Cândido Rondon.

A política indigenista de Vargas enaltecia os indígenas como símbolos da “brasilidade”, e tinha o objetivo de “integrá-los” ao conjunto da sociedade brasileira, fazendo com que vivessem de acordo com os direcionamentos do Estado e a cultura dos não indígenas. Contudo, os diversos grupos indígenas não foram consultados quanto à sua opinião ou vontade em relação a essa política. Dessa forma, o Estado desrespeitava os interesses desses povos e os tratava como incapazes de decidir sobre seu próprio destino, como se necessitassem de tutela.

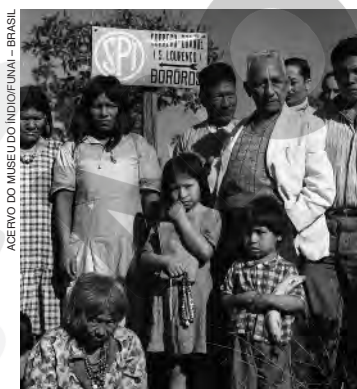
Alguns grupos colaboraram com o governo, mas muitos rejeitaram a sua política. Os Xavante, por exemplo, que habitavam o norte do Mato Grosso e viviam da caça e da coleta de frutos da região, reagiram à política integradora do governo assassinando os seis integrantes da expedição enviada à aldeia.

A Marcha para o Oeste encontrou um obstáculo e o governo correu para mascarar a rejeição dos Xavante [...]. A estratégia Xavante de ataques surpresa manteve invasores à distância durante décadas. A defesa de extenso território foi essencial para manter sua economia mista baseada na caça e coleta e, em menor escala, na agricultura. Embora o governo Vargas retratasse o Oeste como uma utopia, os Xavante conheciam a variabilidade do clima e a pobreza do solo da região, que faziam da agricultura um empreendimento arriscado. Por requisitar um extenso território para a caça de animais e coleta de frutas, babaçu e raízes, a comunidade Xavante combatia qualquer invasor que ameaçasse acesso ao precioso recurso natural.

[...]

Devido às suas diretrizes sociais, orientação cultural e memória histórica, o amor dos Xavante pelo Brasil apenas podia ser “uma simples extensão” do amor que sentiam pelo seu território. A aldeia Xavante no Rio das Mortes não seria “pacificada” até cinco anos mais tarde – quando um grupo do SPI [Serviço de Proteção ao Índio] mais equipado, abençoado pelo suporte aéreo, retornou à região.

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. 27.



Marechal Cândido Rondon em visita a uma aldeia indígena no Mato Grosso, em 1944.

114

Orientações

Nos livros desta coleção, o nome dos povos indígenas foram escritos de acordo com a grafia adotada pelo Instituto Socioambiental e as resoluções da Convenção para a grafia dos nomes tribais, estabelecidas em 1953. A Convenção estabeleceu o uso da inicial maiúscula para os nomes dos povos, sendo opcional quando forem usados como adjetivo, sem flexão de número ou gênero.

Destacamos também que o conteúdo desta página possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

A propaganda política

Com o objetivo de difundir a ideologia do Estado Novo entre as camadas populares, foi criado, em 1939, o **Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)**. Ele tinha a tarefa de coordenar, orientar e centralizar as propagandas produzidas pelo governo ou por empresas privadas, controlar as produções artísticas, implantar e dirigir o programa de radiodifusão oficial do Estado e organizar manifestações cívicas, festas patrióticas, exposições e concertos. Submetido diretamente ao presidente, o DIP tornou-se um dos órgãos mais poderosos do período.

A propaganda governamental e a censura eram realizadas pelo DIP mediante o controle dos meios de comunicação e da produção cultural, como a imprensa, a indústria fonográfica e os programas radiofônicos. Além disso, eram distribuídas cartilhas voltadas para a educação de crianças e jovens com a intenção de promover a ideologia de apoio ao regime e ao governo.

Na Rádio Nacional, verbas oficiais permitiam que um elenco de grandes estrelas reproduzisse nos programas os valores e os comportamentos considerados adequados naquela época. O DIP interferia também na produção musical, incentivando canções que exaltavam o trabalho e combatiam a boemia.

O cinema e o rádio

O cinema nacional teve impulso durante a Era Vargas. Por meio do **Instituto Nacional de Cinema Educativo (Ince)** e do DIP, o Estado Novo financiou, regulou e promoveu o cinema como instrumento educativo para auxiliar na difusão da imagem de um Brasil moderno e do sentimento de brasilidade na população.

Filmes como *Descobrimiento do Brasil* (1937) e *Os bandeirantes* (1940), do cineasta Humberto Mauro, encomendados e financiados pelo Estado Novo, são exemplos de produções cinematográficas que exaltavam o Brasil, determinados personagens, grandes feitos e momentos de sua história.

Além do cinema, o rádio revelou-se um recurso estratégico para difundir a ideia de uma identidade e cultura nacionais e de um regime forte. Consciente disso, em 1938 o governo de Vargas lançou o programa de rádio *A Hora do Brasil*, que transmitia diariamente os principais atos do governo, música brasileira e notícias de diversas regiões do país. Em 1962, *A Hora do Brasil* passou a se chamar *Voz do Brasil*, programa que é transmitido até os dias de hoje.



Família ouve, pelo rádio, o discurso de Ano-Novo do presidente Vargas, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1942.

115

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

GOMES, Angela de Castro (coord.). *Olhando para dentro: 1930-1964*. São Paulo: Objetiva, 2013.

A obra reúne textos de pesquisadores como Angela de Castro Gomes, Boris Fausto, Letícia Pinheiro, Marcelo de Paiva Abreu e Eliana de Freitas Dutra. Esses estudiosos procuram analisar os principais eventos da vida política, social, econômica e cultural do Brasil entre 1930 e 1964.

GOMES, Angela de Castro. *Burguesia e trabalho: política e legislação social no Brasil (1917-1937)*. São Paulo: 7 Letras, 2014.

Obra de referência para a compreensão da implantação da legislação trabalhista no Brasil.

Orientações

Os meios de comunicação de massa, como o rádio, foram intensivamente utilizados para promover a identidade nacional e exaltar os feitos de Vargas. É importante observar que, em geral, as propagandas dessa época alardeavam realizações reais do governo. Contudo, mesmo não inventando fatos, era possível construir uma imagem irreal dos acontecimentos. Desse modo, o governo transformou o rádio em um instrumento de propaganda política. Além disso, esse veículo tornou-se, para grande parte da população, o mais importante meio de entretenimento e informação.

Essa pode ser uma ótima oportunidade para se trabalhar a ideia do uso político das imagens e, no limite, da própria história. Sem, necessariamente, inventar fatos, pode-se utilizar a história a favor de determinada ideologia, como interessava ao Estado Novo. Também é interessante incentivar os estudantes a estabelecer comparações entre os métodos de propaganda política utilizados na era Vargas e os atuais, com os quais os estudantes têm contato principalmente por meio da televisão e das mídias eletrônicas (como as redes sociais, na internet).

Entre os motivos que fizeram com que o rádio se tornasse bastante popular no período, destacam-se uma programação destinada a atingir o grande público, com linguagem mais fácil e objetiva; o interesse em dinamizar a venda de produtos; e a criação de um meio de comunicação acessível aos analfabetos.

Observação

O conteúdo desta página possibilita, mais uma vez, o trabalho com as habilidades **EF09HI02** e **EF09HI06**.

Seção Atividades

▶ Objetos de conhecimento

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *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).*

▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF09HI02** (atividades 2, 4)
- **EF09HI06** (atividade 1)
- **EF09HI07** (atividade 3)

▶ Respostas

1. O Estado Novo foi instaurado por meio de um golpe de Estado, liderado por Vargas. O autoritarismo do regime se aprofundou com a suspensão das liberdades civis, a censura e o controle do movimento sindical. Por outro lado, Vargas voltou suas práticas para a classe trabalhadora, constituindo a política que ficou conhecida como “trabalhismo”, legitimando seu poder entre a população mais pobre.

2. a) No primeiro quadro, Getúlio Vargas aparece representado em 1931. No quadro central, Belmonte retrata o presidente em 1935, provavelmente após o levante comunista liderado pela ANL. Por último, aparece Vargas em 1937, quando preparava o golpe que instauraria o Estado Novo.

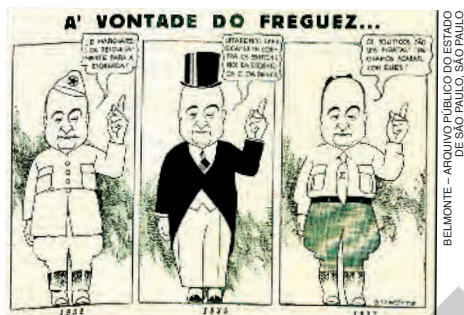
b) A primeira imagem retrata Getúlio após a tomada do poder por meio da Revolução de 1930. Belmonte o representa com roupas do exército. No desenho central, Vargas, aproximando-se das elites, foi representado de casaca e cartola. No último quadro, aparece com o uniforme de integralista, no contexto de sua crítica à democracia e aos políticos.

3. a) Segundo o texto, o SPI se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena; contudo,

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. O governo de Vargas durante o Estado Novo teve um caráter contraditório. Politicamente, caracterizou-se como uma ditadura, mas tinha grande aprovação popular. Explique essa contradição utilizando o conceito de “trabalhismo”.
2. A figura de Getúlio Vargas inspirou a criação de charges repletas de humor. Observe uma delas a seguir e responda.



BELMONTE. *A vontade do freguez...*, maio 1937. Charge. Esta charge foi publicada no jornal *Folha da Noite*, São Paulo.

- a) Belmonte representa Getúlio Vargas em três períodos distintos de sua carreira política. Identifique-os.
 - b) Relacione cada momento político do governo de Vargas com as vestimentas e os discursos representados na charge.
- 3.** O SPI era o órgão do Estado brasileiro que cuidava das políticas indigenistas durante a Era Vargas. Leia o texto a seguir, que fala sobre ele.

Algumas contradições básicas existiram no âmbito do SPI: enquanto se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, ao mesmo tempo em que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena. [...] É no entrecruzamento dessas causas e motivações que deve ser buscada a chave para a com-

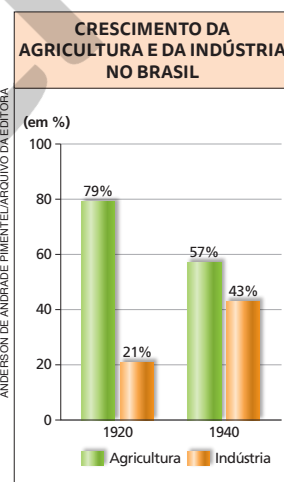
preensão do indigenismo brasileiro, um regime tutelar estabelecido para as populações autóctones que foi hegemônico de 1910 até a Constituição de 1988, perdurando em certa medida até os dias atuais em decorrência da força de inércia dos aparelhos de poder e de estruturas governativas.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília, DF: MEC/SEAD/Museu Nacional, 2006. p. 114-115.

a) Levando em consideração os argumentos do texto, o que havia de positivo e o que havia de negativo para os indígenas na política praticada pelo SPI?

b) Não havia representantes dos indígenas no SPI. Em duplas, discutam e registrem suas conclusões: Quais foram as consequências disso para a formulação das políticas indigenistas?

- 4.** Observe o gráfico a seguir.



Elaborado com base em dados obtidos em: D'ARAUJO, Maria Celina. *A Era Vargas*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004. p. 52.

- Com base em seus conhecimentos de História e nas informações sobre a economia brasileira durante o Estado Novo, explique o fenômeno representado no gráfico.

a ação do órgão se caracterizou pela transferência de povos indígenas com a intenção de “liberar” suas terras para a colonização, bem como pela repressão de suas práticas tradicionais e pela imposição de uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena.

b) O fato de não haver representantes indígenas dentro do SPI é algo bastante problemático: sem os representantes desses povos, os projetos e as decisões do órgão acabam acatando, de modo geral, quase que somente os interesses de uma elite política não indígena.

4. A indústria cresceu muito entre as décadas de 1920 e 1940. As companhias estatais criadas no Estado Novo, marcadas pela forte intervenção estatal, foram fundamentais para o processo de desenvolvimento industrial.

O RETORNO À DEMOCRACIA

Em agosto de 1942, o Brasil declarou guerra aos países do Eixo. Dois anos depois, foram enviadas tropas para combater os nazistas na Itália, conhecidas como Força Expedicionária Brasileira (FEB).

Esse desfecho pareceu surpreendente para os observadores do governo de Getúlio Vargas, pois muitos consideravam que ele, chefe de um governo ditatorial e ao mesmo tempo um líder que mobilizava as massas, parecia se aproximar mais de Mussolini e Hitler do que dos governos liberais. No entanto, a influência econômica e política de países como Inglaterra e Estados Unidos pesou bastante na decisão.

Internamente, criava-se uma contradição: como um país que lutava ao lado de países democráticos contra os governos totalitários nazifascistas mantinha, em seu próprio país, uma férrea ditadura?



Soldados brasileiros durante a Segunda Guerra Mundial, na Itália. Fotografia de setembro de 1944.

ARQUIVO HISTÓRICO DO EXÉRCITO, RIO DE JANEIRO

117

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata de questões relacionadas ao fim do Estado Novo e ao governo de Enrico Gaspar Dutra. Trata, também, do retorno de Getúlio Vargas ao poder, em 1950, dessa vez eleito pelo voto direto.

Ao trabalhar com os conteúdos deste Capítulo, destaque os efeitos da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados, a aproximação diplomática e econômica com os Estados Unidos, o incremento de certos setores da economia brasileira, os impactos da guerra no cotidiano dos brasileiros e, finalmente, o desgaste do regime imposto por Getúlio Vargas desde 1937.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI02: *Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.*

EF09HI06: *Identificar e discutir o papel do trabalho como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).*

Observação

O conteúdo desta página possibilita o trabalho com a habilidade **EF09HI02**.

Orientações

A industrialização e a urbanização ocorridas no governo Vargas possibilitaram criar um mercado de trabalho de base industrial, seguido de uma política de regulamentação das relações entre patrões e empregados. Formou-se também um mercado consumidor de produtos industrializados e de hábitos urbanos. A base social do governo Vargas, formada de trabalhadores urbanos, expressava essa nova configuração do país.

Orientações

Informe aos estudantes que o envio de cerca de 25 mil soldados brasileiros para a frente de batalha foi iniciado somente em julho de 1944, já na etapa final da Segunda Guerra. A Força Expedicionária Brasileira conseguiu, de maneira geral, cumprir totalmente as principais missões atribuídas pelo comando aliado.

O jornalista William Waack, no livro-reportagem *As duas faces da glória: a FEB vista pelos seus aliados e inimigos* (São Paulo: Planeta, 2015), expõe e discute os diferentes pontos de vista de aliados e de inimigos a respeito da atuação da Força Expedicionária Brasileira na Itália. O autor se baseia em documentos, relatos e entrevistas. Há algumas “curiosidades” narradas na obra, como o desconhecimento que a maior parte dos alemães tinha a respeito da atuação dos soldados brasileiros durante a Segunda Guerra.

▶ Resposta

Ler a fotografia: Incentive a observação da imagem. Além da renúncia de Vargas, é possível identificar as seguintes informações: o jornal informava que o ministro José Linhares havia assumido a presidência e que haveria eleições em dezembro para presidente e para representantes do Parlamento.

Observação

O conteúdo desta página possibilita, novamente, o trabalho com a habilidade EF09HI02.

O fim do Estado Novo

Por quase três anos desde o início da Segunda Guerra Mundial, o Brasil manteve-se neutro. Contudo, em 1942, em troca de financiamentos para construir a Companhia Siderúrgica Nacional e para modernizar as Forças Armadas, o governo brasileiro permitiu que tropas dos Estados Unidos instalassem bases militares no Nordeste. Em troca, o Brasil passou a fornecer borracha e minérios para a indústria bélica dos países Aliados.

A Alemanha, contrariada, atacou, com os seus submarinos, navios mercantes brasileiros nas águas do Mediterrâneo e do Atlântico, matando cerca de 600 pessoas.

Diante dos acontecimentos, Getúlio não teve outra alternativa senão declarar guerra à Alemanha. Ao final da guerra, quando várias ditaduras, como o regime fascista na Itália e o nazista na Alemanha, foram derrotadas, a situação política de Vargas tornou-se insustentável, mesmo com os avanços econômicos e trabalhistas ocorridos no país no período.

No campo interno, apesar da censura e da repressão policial, a oposição pressionava o desgastado governo ditatorial por mudanças. Manifestações estudantis lideradas pela União Nacional dos Estudantes (UNE) contra o nazifascismo passaram a agitar o país. Até mesmo apoiadores do governo argumentavam que um país que havia lutado contra o totalitarismo não poderia viver sob uma ditadura.

Vargas ainda tentou permanecer no poder, buscando liderar a abertura política: marcou eleições presidenciais e parlamentares para dezembro de 1945 e eleições para governador e Assembleias estaduais para maio de 1946. Contudo, uma conspiração nos bastidores do governo, que envolvia militares de alta patente, opositores políticos e antigos aliados, depôs Vargas em 29 de outubro de 1945.

A edição de 30 de outubro de 1945 do periódico carioca *O Jornal* anuncia a renúncia de Vargas.

Ler a fotografia

- Além da renúncia de Vargas, que outras informações importantes estão presentes na primeira página do jornal?

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL - RIO DE JANEIRO



118



Sugestão para o professor:

NETO, Lira. *Getúlio (1945-1954)*: da volta pela consagração popular ao suicídio. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. v. 3.

A obra procura reconstituir os acontecimentos pessoais e o contexto político dos últimos anos de vida de Getúlio Vargas.

As eleições e o governo de Dutra

Ainda em abril de 1945, pressionado pelos países Aliados a reestabelecer garantias democráticas no país, Vargas instituiu a liberdade partidária, e assim novos partidos políticos foram criados.

Após a deposição de Vargas, o cargo de presidente da república foi provisoriamente ocupado pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares. No final de 1945, os brasileiros voltaram a escolher o presidente do país. Essas eleições também definiram os parlamentares encarregados de elaborar uma nova Constituição federal.

Candidato até então inexpressivo, o general Eurico Gaspar Dutra foi eleito com 55,35% dos votos e tomou posse no dia 31 de janeiro de 1946.

Assim que tomou posse, Dutra alinhou-se aos Estados Unidos e rompeu relações diplomáticas com a União Soviética, fechou o PCB e cassou os mandatos de seus parlamentares.

Em relação à economia, o governo de Dutra teve duas fases distintas. Na primeira, ele liberou as importações. A medida foi um desastre, pois a importação desenfreada acabou com as reservas de moedas estrangeiras acumuladas durante a Segunda Guerra.

Na segunda fase, entre 1947 e 1950, o governo favoreceu a importação de itens considerados essenciais para a produção industrial, como máquinas e equipamentos, e restringiu a importação de outros artigos.

O combate à inflação foi o centro da política econômica interna do governo e foi feito por meio da redução drástica da emissão de moedas e dos gastos públicos. Os dois últimos anos do governo de Dutra registraram crescimento econômico, resultado de um maior intervencionismo do Estado na economia.

Eleitores aguardam para votar em São Paulo, em dezembro de 1945.



Partidos políticos em 1945

O Partido Social Democrático (PSD) tinha perfil conservador e identificado com as velhas elites agrárias estaduais. A União Democrática Nacional (UDN), antigetulista, combatia a intervenção do Estado na economia e nas relações entre patrões e empregados e defendia a abertura da economia ao capital estrangeiro. O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) identificava-se com o nacionalismo e com o sindicalismo, respaldando-se na figura de Getúlio Vargas. O Partido Comunista do Brasil (PCB), liderado por Luiz Carlos Prestes, apoiava-se nos trabalhadores e defendia a democracia, a nacionalização da economia e a reforma agrária.

Orientações

No final de 1945, depois de 15 anos, os brasileiros voltaram a escolher o presidente do país. Essas eleições também definiram os parlamentares encarregados de elaborar uma nova Constituição.

Se desejar, informe aos estudantes que disputaram as eleições de 1945 o general Eurico Gaspar Dutra, candidato da coligação PSD-PTB, o brigadeiro Eduardo Gomes, da UDN, e ledo Fiuza, pelo PCB. Até meados de novembro, a candidatura de Eduardo Gomes crescia, mas, dias antes das eleições, Getúlio Vargas declarou seu apoio a Dutra.

Comente também que a Constituição, promulgada ainda no primeiro ano do governo Dutra, marcou o retorno da democracia à sociedade brasileira. A nova carta reconheceu vários direitos e liberdades individuais, como a livre manifestação de pensamento e a liberdade religiosa, a liberdade de associação e a ampla garantia de defesa do acusado. Além disso, a Constituição conservou o voto secreto e obrigatório para maiores de 18 anos e manteve os analfabetos excluídos das eleições. O direito de greve foi reconhecido aos trabalhadores, mas de forma extremamente restritiva: a legislação trabalhista classificou a maioria das ocupações como "atividades essenciais", proibindo, na prática, as paralisações.

Observação

Os conteúdos desta página favorecem novamente o desenvolvimento das habilidades **EF09HI02** e **EF09HI06**.

Orientações

Muitos estudiosos desenvolveram, entre os anos 1950 e 1960, o conceito de populismo para explicar certas configurações de poder em algumas repúblicas latino-americanas da época. Para o caso brasileiro, a crise das oligarquias favoreceu o surgimento de governantes carismáticos que se consolidaram no poder com o apoio massivo das classes populares, favorecidas por medidas como a legislação trabalhista, mas que ao mesmo tempo eram mantidas sob a tutela do Estado. O outro ponto de apoio importante do populismo seria a política de desenvolvimento industrial, com base em investimentos públicos e privados. Para esses autores, no Brasil, o fenômeno do populismo se estende da era Vargas, principalmente a partir de 1937, até o golpe militar de 1964.

Sugestão para o professor:

TORMEY, Simon. *Populismo: uma breve introdução*. São Paulo: Cultrix, 2019.

Na obra, o autor analisa o contexto histórico do populismo e aborda sua relevância e seu papel nos dias de hoje.

A figura de Vargas

O trecho a seguir fala sobre como é complexo, nos dias de hoje, analisar a figura de Vargas e as ações de seu governo.

Vargas governou como ditador e democrata; foi reformador social e enquadrado nos sindicatos; censurou a imprensa e patrocinou o cinema, o teatro, as artes plásticas e a literatura; perseguiu comunistas e fundou a Petrobrás. Só é possível analisar e compreender o mito pelo todo, pois foi o seu grupo político que, ao assumir o poder em 1930, criou o moderno Estado brasileiro, com uma burocracia técnica, impessoal, baseada no mérito. O Estado passa a ser interventor, regulador e planejador. O nacional-estatismo teve como forma particular no Brasil o trabalhismo.

SAVIANI FILHO, Hermógenes. A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 3, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/5NrXd8XXCZhtFshHQzDNqp/?lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2022.



120

Vargas volta ao poder

“Bota o retrato do velho outra vez... bota no mesmo lugar.” Assim começava a marchinha que saudava o retorno de Getúlio Vargas à presidência da república em 1950, dessa vez eleito pelo voto direto.

Nas eleições de 1950, Vargas derrotou o candidato apoiado por Dutra e, assim, retornou à presidência da república, mostrando que seu prestígio político ainda era muito forte.

Vargas recebeu de Dutra um país com desequilíbrio nas contas públicas e elevada inflação, mas logo essas dificuldades foram contornadas. Em 1951, a inflação caiu, as exportações superaram as importações, a indústria de base foi ampliada e o crescimento econômico do país atingiu 7%. Porém, nos anos seguintes, esses avanços econômicos foram em parte reduzidos, principalmente porque os Estados Unidos diminuíram os recursos para investimentos no Brasil. Além disso, a inflação voltou a crescer, encarecendo o custo de vida, sobretudo do trabalhador.

O cenário político do segundo governo de Vargas foi marcado pela instabilidade e por uma intensa polarização. De um lado, estava o **nacional-estatismo**, representado por Vargas, que defendia o fortalecimento do capitalismo nacional, a criação de empresas estatais em setores estratégicos e a ampliação de leis sociais e de políticas públicas intervencionistas. Do outro, o **liberal-conservadorismo**, que pregava a liberalização (desregulamentação) da economia e do mercado de trabalho, a abertura do mercado nacional a investimentos estrangeiros e o alinhamento incondicional do país aos Estados Unidos.

Com auxílio da grande imprensa, a oposição a Vargas se empenhou em desqualificar seu governo e mobilizar a população contra o presidente. Seus opositores criticavam não apenas a administração e a política econômica estatal, como também acusavam Vargas de ser corrupto e violento.

Getúlio Vargas desfilando em carro aberto pelas ruas de Vitória, no estado do Espírito Santo, em 1951.

Observação

O conteúdo desta página possibilita, mais uma vez, o trabalho com a habilidade **EF09HI02**.

A nacionalização do petróleo

Um dos mais representativos exemplos das disputas entre nacionalistas-estatistas e liberais-conservadores no governo de Vargas foi a fundação da Petrobras.

O tema da exploração e da comercialização do petróleo, uma fonte de energia e matéria-prima estratégica para o crescimento econômico, polarizava as opiniões na sociedade. De um lado, os nacionalistas defendiam o direito exclusivo das companhias brasileiras na exploração do produto; de outro, os liberais pregavam a abertura da exploração para as empresas estrangeiras.

A partir de 1947, a campanha “O petróleo é nosso”, inicialmente apoiada por pequenos grupos de militares nacionalistas, jornalistas e estudantes, tomou corpo e deu sustentação para a criação, em 1953, da Petrobras. Essa empresa estatal, então, passou a ter o monopólio sobre as atividades de exploração do petróleo, exceto sobre a distribuição dos derivados do produto, em todo o território nacional.

Além de garantir o monopólio do petróleo, Vargas propôs, em 1954, a criação da Eletrobras, com o objetivo de construir usinas geradoras de energia elétrica para suprir a demanda energética do país. Porém, o projeto enfrentou forte oposição e a empresa só foi instalada em 1962.

Outra instituição estatal criada por Vargas para impulsionar a economia foi o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). A instituição tinha a tarefa de financiar novos projetos públicos e privados para o desenvolvimento econômico do Brasil, como os de reaparelhamento de portos e ferrovias e de ampliação do potencial elétrico.



▶ **GETÚLIO.** Direção: João Jardim. Brasil, 2014. Duração: 100 min. Filme sobre a vida e a trajetória política de Getúlio Vargas.



Selo comemorativo do 5º aniversário da Lei da Petrobras, em 1958.



Cartaz alusivo à criação da estatal do petróleo, c. 1953.

▶ Texto complementar

O texto a seguir fala sobre como o petróleo nem sempre teve participação massiva na matriz energética brasileira, fornecendo informações sobre o consumo brasileiro na década de 1950.

Quando Vargas apresentou, em 1951, seu projeto sugerindo a criação da Petrobras, nosso consumo de petróleo era pouco significativo. O precioso “ouro negro” contribuía apenas com 10% dos gastos energéticos brasileiros e o seu emprego pelo Brasil era relativamente baixo. [...] Entretanto, apesar de ser um consumidor modesto e um produtor ainda mais tímido de combustíveis líquidos, o “problema do petróleo” já havia se tornado uma polêmica nacional. [Na década de 1930], o petróleo se tornara um produto importante nas economias mais avançadas do globo, como os EUA, a Grã-Bretanha e França [...].

MARTINS, Luis Carlos dos Passos. Petróleo e “nacionalismo” no segundo governo Vargas: o debate em torno da criação da Petrobras. *Historiae*, Rio Grande, v. 6, n. 2, p. 403-404, 2015.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o trabalho com a habilidade **EF09HI02**.

Orientações

Em 1858, o Marquês de Olinda cedeu o direito de extração de betume nas margens do rio Marau, no atual estado da Bahia, a José Barros de Pimentel. Posteriormente, o primeiro caso de sucesso em uma perfuração de poço de petróleo no Brasil ocorreu em 1930. Após esse evento, o governo criou diversas medidas, como a fundação, em 1938, do Conselho Nacional do Petróleo (CNP), que determinava que as jazidas descobertas pertenceriam à União. O primeiro poço de petróleo foi descoberto em janeiro de 1939, em Lobato (no atual estado da Bahia).

Orientações

Espera-se que os estudantes percebam o suicídio do presidente como um gesto político, o que é comprovado pela carta-testamento, que será analisada detalhadamente na seção “Atividades” deste Capítulo. Na carta, Getúlio apresenta um verdadeiro memorial de suas realizações, acusa seus inimigos e se coloca como “pai do povo”, em nome de quem executa o gesto final: o suicídio, tratado como “sacrifício” em nome do povo.

Pode-se afirmar que o presidente teve sucesso, pois, acuado pela enorme crise do período final de seu governo, encontrou um caminho para sobreviver politicamente, como herói, na memória do povo.

▶ Resposta

A observação da fotografia traz indícios de que Vargas tinha popularidade muito alta, pois há uma grande multidão em seu cortejo. Vale destacar que a fotografia desta página pode ser analisada pelos estudantes para compreender o alcance do governo de Vargas e sua popularidade.

Observação

As discussões propostas nesta página (no texto e na atividade) constituem, novamente, um momento propício para o trabalho com as habilidades **EF09HI02** e **EF09HI06**.

O fim do governo de Vargas

O jornalista Carlos Lacerda, proprietário do jornal *Tribuna de Imprensa*, era o líder da oposição a Getúlio. Nas colunas do seu jornal, Lacerda fazia uma série de acusações políticas e pessoais contra Vargas. Em 5 de agosto de 1954, o chefe da segurança de Vargas, Gregório Fortunato, articulou uma tentativa frustrada de assassinar Lacerda. O jornalista sobreviveu, mas o major da Aeronáutica que o acompanhava, Rubens Vaz, foi assassinado.

Após o episódio, oficiais superiores e subalternos das Forças Armadas foram pressionados pela imprensa a derrubarem o presidente. Entre renunciar ou sofrer um golpe militar, o presidente recorreu à saída trágica: na noite de 24 de agosto de 1954, no Palácio do Catete, Vargas pôs fim à sua vida com um tiro no peito. Deixou uma **carta-testamento**, responsabilizando seus inimigos internos, aliados a grupos estrangeiros, pelas dificuldades enfrentadas pelo povo brasileiro.

A comoção pelo suicídio de Vargas espalhou-se por todo o país. Motins populares irromperam em várias cidades. Sedes dos principais jornais e partidos políticos de oposição, além da embaixada dos Estados Unidos, no Rio de Janeiro, foram depredadas. Essas manifestações impediram a tomada do poder pelos militares. Assim, o vice-presidente, Café Filho, assumiu a presidência, garantindo a realização das eleições em 1955.



Documento

O cortejo de Getúlio

No dia seguinte ao suicídio de Getúlio Vargas, seu corpo foi transportado do Palácio do Catete ao aeroporto Santos Dumont, na cidade do Rio de Janeiro, pois ele seria velado e sepultado em sua terra natal, São Borja (RS). A fotografia retrata o traslado do corpo de Vargas.

- O que é possível concluir sobre a forma como Vargas era visto pela população da cidade do Rio de Janeiro observando a fotografia? Justifique.



Cortejo fúnebre de Getúlio Vargas, na cidade do Rio de Janeiro, em 25 de agosto de 1954.



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ARAÚJO, Victor Leonardo de; MATTOS, Fernando Augusto Mansor de (org.). *A economia brasileira de Getúlio a Dilma: novas interpretações*. São Paulo: Hucitec, 2021.

A obra apresenta um panorama a respeito da história econômica do Brasil, a partir da década de 1930 até a atualidade.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. *Vargas: o capitalismo em construção (1906-1954)*. São Paulo: Hucitec, 2014.

A obra apresenta uma análise dos rumos da economia brasileira na primeira metade do século XX, enfocando principalmente os eventos do governo Vargas, por meio da investigação de discursos, entrevistas e demais fontes impressas.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Getúlio Vargas voltou à presidência da república nas eleições de 1950. Sobre o seu segundo governo, responda às questões a seguir.
 - a) Que medidas econômicas marcaram o governo de Vargas? Quais eram seus objetivos?
 - b) Cite os principais fatores que levaram à crise política do governo de Vargas.
2. Getúlio Vargas deixou uma carta para justificar seu suicídio. Leia, a seguir, alguns trechos dessa carta e responda às questões.

[...] Voltei ao governo nos braços do povo. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. [...] Quis criar a liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobras e, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A Eletrobras foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre. Não querem que o povo seja independente.

[...]

Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida. Escolho este meio de estar sempre convosco. Quando vos humilharem, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos. Quando vos vilipendiarem, sentireis no pensamento a força para a reação. Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será vossa bandeira de luta. [...] Era escravo do povo e hoje me libertado para a vida eterna. Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço do seu resgate. [...] Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história.

CARTA-TESTAMENTO de Getúlio Vargas [24 ago. 1954]. In: DORATIOTO, F. F. Monteoliva; DANTAS FILHO, José. *De Getúlio a Getúlio: o Brasil de Dutra e Vargas, 1945 a 1954*. 6. ed. São Paulo: Atual, 1991. p. 74-78.

- a) A quem a carta de Vargas é dirigida? Que trecho da carta comprova a intenção de sua narrativa?

- b) Com quais palavras ele se refere à sua vitória nas eleições para presidente da república em 1950?
- c) De acordo com a carta, algumas das políticas de Vargas despertaram a ira de certos grupos. Quais são as políticas e quais são os grupos que se opuseram a ela?
- d) O suicídio do presidente Vargas é visto por grande parte dos estudiosos como um gesto político. Que aspectos da carta podem comprovar essa opinião?

3. Getúlio Vargas é um dos personagens mais controversos da história brasileira. Considerado por alguns um defensor incondicional dos interesses nacionais e por outros um ditador populista, seu suicídio, em 24 de agosto de 1954, ajudou a transformá-lo em mito. Agora, vocês vão fazer um debate sobre a figura de Getúlio Vargas.

- a) Sob a orientação do professor, dividam-se em três grupos: um para defender as ações do governo de Vargas; o segundo para combatê-las; e o terceiro para fazer questionamentos para os dois primeiros.
- b) Os três grupos vão pesquisar publicações impressas ou eletrônicas que analisam o governo de Vargas. Anotem dados que podem sustentar os argumentos da defesa e os da acusação. É importante que o grupo da defesa tenha argumentos para polemizar com o grupo da acusação e vice-versa; da mesma forma, o terceiro grupo deve estar preparado para questionar ambos. Não se esqueçam de anotar as referências consultadas.
- c) Os dois grupos oponentes devem preparar os argumentos de defesa ou os de acusação; enquanto o terceiro grupo deve elaborar previamente algumas questões.
- d) Realizem o debate no dia combinado previamente com o professor. Ao final, avaliem o resultado do trabalho.

123

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *O período varguista e suas contradições.*
- *A emergência da vida urbana e a segregação espacial.*
- *O trabalho e seu protagonismo político.*

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF09HI02** (atividades 1, 2, 3)
- **EF09HI06** (atividades 1, 2, 3)

► Respostas

1. a) As principais medidas econômicas promovidas por Vargas foram a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e da Petrobras. O objetivo dessas medidas era modernizar a economia do Brasil, investindo nas indústrias nacionais.

b) A alta inflacionária levou ao aumento do custo de vida no Brasil, afetando principalmente os trabalhadores. As medidas de cunho nacionalista tomadas por Vargas, como a criação da Petrobras, desagradaram os setores dominantes da sociedade brasileira. Esses fatores tornaram a permanência de Vargas no poder cada vez mais difícil.

2. a) Getúlio Vargas se dirige ao povo brasileiro. Pode-se constatar no trecho: "Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida. Escolho este meio de estar sempre convosco."

b) "Voltei ao governo nos braços do povo".

c) Os grupos internacionais contrários à política econômica de cunho nacionalista, inclusive à criação de estatais monopolistas como a Eletrobrás e a Petrobras, e os grupos nacionais contrários às leis que beneficiavam os trabalhadores.

d) Na carta, Getúlio acusa seus inimigos e trata o suicídio como um "sacrifício" em nome do povo. Pode-se afirmar que seu suicídio teve caráter político, já que, dessa forma, Vargas encontrou uma maneira de sobreviver politicamente na memória do povo e da nação.

3. É importante incentivar a pesquisa para que os grupos tenham subsídios para realizar o debate. Para muitos pesquisadores, o início da era Vargas representou um momento de ruptura com as antigas estruturas sociais, econômicas e políticas até então vigentes no Brasil. Afinal, nesse período a industrialização e a urbanização se intensificaram. Muitos estudiosos também afirmam que o governo Vargas consolidou mudanças que já estavam em curso na sociedade, e que renovou antigas estruturas de opressão e exclusão social vigentes no país. Os dois argumentos estão corretos em alguns pontos e exageram em outros. Seja como for, até hoje são visíveis em nossa sociedade algumas heranças da era Vargas. A pesquisa proposta nesta atividade envolve **revisão bibliográfica, análise documental e análise de mídias sociais**.

Seção Para refletir

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 2**, esta seção incentiva o estudante a *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 (2)*.

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História n. 3 e n. 4**, os conteúdos trabalhados nesta seção incentivam o estudante a *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 (3) e 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 (4)*.

Habilidade

EF09HI02: *Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.*



Para refletir

Quais seriam as semelhanças e as diferenças entre o Estado Novo e os regimes totalitários europeus?

No mesmo período em que o Estado Novo foi instalado no Brasil, importantes países da Europa estavam sob regimes totalitários. Era o caso da Alemanha (com Hitler), da Itália (com Mussolini) e da Espanha (com Franco).

É muito comum que os historiadores brasileiros façam comparações entre o Estado Novo e esses regimes, principalmente entre o fascismo italiano e o Estado Novo. Contudo, todos os estudiosos tomam muito cuidado ao realizá-las, pois é necessário levar em consideração os diferentes contextos nacionais em que cada governo foi instalado.

Entender a história do Estado Novo e dos regimes totalitários da Europa do passado, bem como os mecanismos que os governantes usavam para manter-se no poder, é importante para que possamos repensar o presente, reelaborando a forma como nos comunicamos e nos relacionamos com nossos governantes no regime democrático.

Quais seriam as semelhanças e as diferenças entre o Estado Novo e os regimes totalitários europeus? Para refletir sobre isso, você vai ler alguns textos. Vamos lá?



No Palácio do Catete, na cidade do Rio de Janeiro, Getúlio Vargas, ainda chefe do governo provisório, recebe Italo Balbo, ministro considerado braço direito de Mussolini, em 1931. Em visita ao Brasil, o ministro italiano afirmou: “Trago a saudação da Itália fascista ao Brasil novo”.

Trecho 1

Inúmeras foram as evidências de que Vargas considerava o fascismo europeu um modelo a ser imitado, adaptando-o às necessidades da realidade nacional: a ideia de um Estado forte, a personificação do poder central, a crítica à democracia parlamentar, a luta contra a pluralidade de partidos, o combate às “ideias exóticas”, a adoção de uma política imigratória antissemita, o emprego de mecanismos de controle social e político (Dops) e de legitimação (DIP).

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O Estado Novo, o Dops e a ideologia da segurança nacional. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 334.

Trecho 2

No tocante às semelhanças entre o regime de Vargas e o Fascismo, pode-se destacar: 1) a valorização da missão histórica da nação representada pelo Estado; 2) o reconhecimento dos direitos individuais, mas apenas daqueles que não entravam em conflito com as necessidades do Estado soberano; [...] 5) o antiliberalismo e o antiparlamentarismo.

[...] o regime fascista italiano resultou de um movimento organizado que tomou o poder. O partido teve um papel fundamental como propulsor das transformações por que iria passar o Estado.

Já o regime estadonovista não resultou da tomada do poder por nenhum movimento revolucionário, nem era sustentado por qualquer partido. A mobilização e a organização das massas em milícias também foram recusadas, como demonstra o caso da Organização Nacional da Juventude, transformada em um programa de educação moral e cívica.

Ainda que haja semelhanças no tocante ao cerceamento da liberdade individual, tanto do ponto de vista doutrinário como da realidade histórica, o Estado Novo brasileiro certamente não foi a reprodução literal do fascismo italiano. [...]

ESTADO Novo e ideologia fascista. *Educação Pública*. Rio de Janeiro, [2012].

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/4/estado-novo-e-ideologia-fascista>.

Acesso em: 30 jun. 2022.

1. O trecho 1 cita diversas características do Estado Novo que foram inspiradas nos modelos totalitários europeus. Identifique essas características.
2. O trecho 2 amplia a discussão sobre o tema desta seção, enumerando algumas diferenças entre o Estado Novo e o fascismo. Identifique essas diferenças, explicando por que o Estado Novo brasileiro não foi a reprodução literal do fascismo italiano.
3. Agora, reúna-se com um colega e escrevam um pequeno texto coletivo com o seguinte tema: Quais seriam as semelhanças e as diferenças entre o Estado Novo e os regimes totalitários europeus?

125

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como a disputa pelo poder entre as elites dos diferentes estados brasileiros contribuiu para o fim da Primeira República?
2. Quais razões explicam a instauração do Estado Novo no Brasil?
3. Como as mudanças políticas do Estado Novo repercutiram na sociedade e na cultura brasileiras?
4. Por que a participação brasileira na guerra ao lado dos Aliados contribuiu para o desgaste do Estado Novo?
5. Quais posições políticas antagônicas marcaram o segundo governo Vargas?

▶ Respostas

1. O trecho 1 indica características tanto dos modelos totalitários europeus como do “modelo” brasileiro de autoritarismo. A autora do texto deixa claro que o Estado Novo no Brasil adaptou seus elementos às necessidades da realidade nacional, mas se inspirou no modelo europeu. Assim, as características do Estado Novo, inspiradas nos modelos europeus, são: Estado forte; personificação do poder central; crítica à democracia parlamentar; luta contra a pluralidade de partidos; combate às “ideias exóticas”; política imigratória antissemita; emprego de mecanismos de controle social e político (concretização no Dops) e de legitimação (concretizado no DIP).

2. De acordo com o trecho 2, algumas diferenças estariam já na forma de se estabelecer no poder: falando especificamente sobre o regime fascista italiano, o trecho 2 nos mostra que esse governo resultou de um movimento organizado que tomou o poder; na ocasião, o partido teve papel fundamental como canal das transformações a serem feitas no Estado, e ele era uma entidade que “representava” a vontade da nação, assumindo feições militarizadas. No Estado Novo isso não ocorreu: o regime de 1937 no Brasil não resultou da tomada do poder por nenhum movimento revolucionário, nem era sustentado por um partido. Além disso, a mobilização e a organização das massas em milícias nunca existiram no cenário brasileiro.

3. Se desejar, peça a cada dupla que elabore um parágrafo com as conclusões a respeito da comparação e leiam em voz alta o parágrafo elaborado. Depois, organize uma pequena exposição do trabalho dos estudantes.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “O mundo bipolar”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 9º ano: *Totalitarismos e conflitos mundiais* e *A história recente*.

Os conteúdos da Unidade estão em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 2, n. 9 e n. 10, levando os estudantes a *exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...] (2)*; *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 [...] (9)*; e *agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação [...] (10)*.

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1 e n. 4, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar os estudantes a *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 [...] (1)*; e *identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente [...] (4)*.



O MUNDO BIPOLAR



Você verá nesta Unidade:

- ▲ A disputa ideológica, militar e econômica entre Estados Unidos e União Soviética
- ▲ A divisão do mundo em blocos de influência
- ▲ Reformas e revoluções no mundo capitalista e no mundo comunista
- ▲ Os conflitos armados durante a Guerra Fria
- ▲ O conflito entre árabes e judeus

Um extenso muro dividiu por mais de 25 anos a cidade de Berlim, na Alemanha, tornando-se um dos símbolos mais contundentes da polarização do mundo durante a Guerra Fria. De um lado, ficava a parte da cidade pertencente a um país socialista. Do outro, a parte pertencente a um país capitalista. Fotografia de 1987.

126

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *A questão da Palestina.*
- *A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.*
- *A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia.*
- *A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.*
- *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.*



Alemães diante do Muro de Berlim recém-erguido. Fotografia de 1961.

Quando a Segunda Guerra Mundial terminou, em 1945, grande parte da humanidade atingida pelo conflito respirava aliviada. A derrota da intolerância nazista prometia um mundo de paz e de convívio harmonioso entre os povos. A estruturação da Organização das Nações Unidas (ONU), que tinha como objetivo evitar todo e qualquer conflito internacional, parecia tentar concretizar essa promessa.

Contudo, não demorou muito para que os otimistas percebessem que um período de conflitos localizados e de disputas ideológicas, que influenciariam todo o planeta, estava prestes a se iniciar. Uma das marcas principais desse período, chamado Guerra Fria, foi a produção e o armazenamento de armas nucleares. Outra característica foi a tensão permanente entre duas superpotências que emergiram do pós-Segunda Guerra Mundial: Estados Unidos e União Soviética.

O que você sabe sobre a Guerra Fria? Quando, exatamente, teve início esse período? De onde vem o nome “guerra fria”?

Nesta Unidade

Esta Unidade trata do cenário mundial após o término da Segunda Guerra Mundial, abordando os principais acontecimentos da segunda metade do século XX. A Guerra Fria, a construção do Muro de Berlim, os principais movimentos de contestação ao capitalismo, a revolução socialista na China, a Guerra do Vietnã, a Guerra da Coreia, a Revolução Cubana e os conflitos no Oriente Médio são alguns dos eventos estudados ao longo dos Capítulos que compõem a Unidade.

É importante notar que todos esses acontecimentos, em alguma medida, expressam o contexto da Guerra Fria, as rivalidades ideológicas entre comunistas e capitalistas e a disputa por áreas de influência que formavam cada um dos blocos.

Se julgar oportuno, converse com os estudantes sobre o simbolismo do Muro de Berlim. Incentive-os a pensar sobre o significado dessa divisão para as populações que viviam tanto na Berlim Ocidental como na Berlim Oriental. Há diversos casos de parentes que ficaram separados e que foram impedidos de transitar livremente entre os territórios. Oriente os estudantes a refletir sobre o contexto histórico da divisão do mundo em dois blocos (socialista e capitalista) e a defesa extremada de cada uma das posições.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda a Guerra Fria, tratando, com detalhes, da disputa ideológica entre os blocos socialista e capitalista, liderados, respectivamente, pela União Soviética e pelos Estados Unidos.

Informe aos estudantes que a ilustração inserida nesta página, representando a águia estadunidense e o urso soviético, símbolos de cada uma das potências, reproduz a metáfora do texto de que a Guerra Fria significou a transformação de todo o planeta em objeto de disputa, como em um jogo de tabuleiro.

Vale lembrar que o urso foi o símbolo das Olimpíadas de Moscou (1980), boicotadas pelos Estados Unidos e por outros países do bloco capitalista. A águia, por sua vez, foi o símbolo das Olimpíadas de Los Angeles (1984), boicotadas pela União Soviética e por países do Leste Europeu. Nessa oportunidade, comente que a rivalidade entre as superpotências não se limitou ao campo geopolítico. Ela também se estendeu à disputa por medalhas em Jogos Olímpicos, ao cinema, ao campo científico e à corrida espacial.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF09HI28: Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.

CAPÍTULO 10 A GUERRA FRIA

A Segunda Guerra Mundial destruiu a ordem internacional existente até então. As antigas potências europeias haviam sofrido danos imensos com a guerra e, em seu lugar, o mundo observou a ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética. Assim, quando a derrota alemã na Segunda Guerra já se tornava evidente em 1944, os projetos dessas duas grandes potências para o pós-guerra começavam a se afirmar.

Em 1945, os principais líderes aliados reunidos nas conferências de Ialta (fevereiro) e Potsdam (julho-agosto) definiram a partilha do mundo em áreas de influência dos Estados Unidos e da União Soviética. Eles também estabeleceram a divisão da Alemanha e de sua capital, Berlim, em quatro zonas internacionais: francesa, britânica, soviética e estadunidense.

A aliança circunstancial que aproximou as duas potências rivais durante a Segunda Guerra se desfez e se transformou em disputa aberta após 1945, período que ficou conhecido como **Guerra Fria**. O conflito recebeu esse nome porque a tensão entre essas superpotências nunca se concretizou em um enfrentamento direto entre elas.

Durante os tempos da Guerra Fria, o planeta era encarado como uma espécie de enorme tabuleiro [...]. A partida era disputada por dois jogadores, Estados Unidos e União Soviética, empenhados em manter as posições que já haviam conquistado [...] e, tanto quanto possível, tomar novas áreas do adversário. Nenhum país ou região do globo era considerado fora dos limites do jogo: cada casa do tabuleiro estaria, forçosamente, sob domínio de um ou de outro competidor. [...]

HERALDO/DELTA/ALAMY/VECTORS/GETTY IMAGES



DIAS JÚNIOR, José Augusto; ROUBICEK, Rafael. *Guerra Fria: a era do medo*. São Paulo: Ática, 1999. p. 37.

Ilustração que satiriza a disputa entre Estados Unidos (simbolizados pela águia Sam) e União Soviética (simbolizada pelo urso Misha) por áreas de influência durante a Guerra Fria.

128

Observação

O conteúdo desta página, ao apresentar o significado geral da Guerra Fria, constitui uma oportunidade para dar início ao trabalho com a habilidade **EF09HI28**.

Capitalistas x comunistas

Os Estados Unidos saíram da Segunda Guerra fortalecidos: suas perdas humanas eram bem menores do que as dos países europeus, sua economia cresceu e o país tinha o monopólio das armas nucleares. Esse cenário favorável ajudou os estadunidenses a se sentirem confiantes para se voltarem contra aquele que consideravam seu verdadeiro inimigo: a União Soviética.

Em 1947, o então presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, fez um pronunciamento em que se comprometia a prestar assistência a qualquer país que precisasse conter o avanço do comunismo no território. Esse discurso lançou as bases da **Doutrina Truman**, uma ofensiva contra a expansão comunista no mundo. Nesse mesmo ano, o governo estadunidense pôs em prática o **Plano Marshall**. Por meio dele, os Estados Unidos concediam empréstimos a juros baixos aos governos europeus ocidentais para auxiliá-los a reconstruir suas economias, seriamente devastadas pela guerra.

A última etapa da ofensiva estadunidense no início da Guerra Fria ocorreu em 1949, com a criação da **Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan)**, reunindo os países da Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Canadá em uma aliança militar permanente. O objetivo da organização era assegurar a defesa de seus membros contra a ameaça do avanço soviético.

De um lado, Estados Unidos; de outro, União Soviética

Por seu lado, a União Soviética havia cumprido um papel decisivo na derrota nazista na Europa e chegou ao final do conflito devastada pelos combates travados contra os alemães na frente oriental. Em um primeiro momento, portanto, o governo soviético precisou dedicar prioridade absoluta à reconstrução do país.

Temendo que a aceitação dos recursos do Plano Marshall ameaçasse seus interesses na Europa Oriental, o governo da União Soviética pressionou as **democracias populares** da região a recusarem a ajuda. Assim, como uma resposta ao avanço estadunidense, foi criado, em setembro de 1947, o **Comitê de Informação dos Partidos Comunistas e Operários (Cominform)**, com a finalidade de coordenar e controlar ideologicamente as ações dos partidos comunistas da Europa Oriental.



Selo português comemorativo do décimo aniversário da fundação da Otan, c. 1960.



MONTEIRO, Guilherme Hiancki. *Guerra Fria: um guia para entender tudo sobre o conflito mais tenso do séc. XX*. Curitiba: Conversas com a História, 2020. A obra apresenta um panorama da Guerra Fria e dos conflitos ideológicos, econômicos e militares entre as duas superpotências, procurando compreender como o mundo de hoje foi influenciado por essas disputas.

Democracia popular

Termo utilizado para designar o regime político socialista surgido após a Segunda Guerra Mundial na Europa Oriental.

Orientações

Para a compreensão da Guerra Fria é importante que os estudantes tenham clareza dos campos em que se travou essa disputa e das estratégias desenvolvidas pelos Estados Unidos e pela União Soviética para suplantar seu oponente. Se, por um lado, as superpotências não se enfrentaram diretamente nos campos de batalha, ambas se lançaram na corrida armamentista e apoiaram lados opostos em litígios regionais. Alguns exemplos são a Guerra do Vietnã, a Guerra da Coreia e a Guerra do Afeganistão. Contudo, os campos de disputa privilegiados nos tempos da Guerra Fria eram outros: a disputa por áreas de influência e a guerra ideológica.

Neste momento, destacamos a Doutrina Truman e o Plano Marshall, que objetivava a manutenção da Europa Ocidental sob a esfera de influência estadunidense. Destacamos, também, a criação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), reunindo os países da Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Canadá, com o objetivo de garantir a defesa de seus membros contra o “perigo” soviético. Como resposta a essas medidas estadunidenses, em 1947 foi criado o Comitê de Informação dos Partidos Comunistas e Operários (Cominform).



Sugestão para o professor:

NAPOLITANO, Marcos. *História contemporânea 2: do entre-guerras à nova ordem mundial*. São Paulo: Contexto, 2020.

A obra apresenta uma análise dos processos e eventos ligados à história mundial, dos anos 1930 ao fim da segunda década do século XXI. Traz interpretações historiográficas consagradas, debates consolidados e as principais questões em aberto a respeito da história contemporânea.

Observação

Muitos estudiosos tendem a definir o ano de 1947 como o marco inicial da Guerra Fria. Não existe, no entanto, consenso quanto à data do início do evento. A rigor, alguns especialistas falam de uma lenta construção de rivalidades entre o ocidente capitalista e a Rússia desde o triunfo da Revolução Bolchevique, em 1917, quando esta aparecia como uma espécie de “corpo estranho” no cenário internacional do pós-Primeira Guerra. O conteúdo desta página incentiva a reflexão sobre essa temática e complementa o trabalho com a habilidade **EF09HI28**.

Orientações

Se julgar oportuno, peça aos estudantes que observem com atenção o mapa “A Europa depois da Segunda Guerra Mundial”. Eles devem se atentar para a localização de Berlim (tanto a ocidental quanto a oriental) na zona de influência soviética. Ou seja, Berlim Ocidental, capitalista, era um enclave em zona soviética e, depois de 1949, em território alemão oriental.

É interessante conversar com os estudantes sobre a divisão da Alemanha em dois Estados; é possível dizer que essa divisão marcava, de modo concreto, a divisão do mundo em dois sistemas socioeconômicos antagônicos. Segundo o historiador Eric Hobsbawm:

Os 45 anos que vão do lançamento das bombas atômicas até o fim da União Soviética não formam um período homogêneo único [...]. Apesar disso, a história desse período foi reunida sob um padrão único pela situação internacional peculiar que o dominou até a queda da URSS: o constante confronto das duas superpotências que emergiram da Segunda Guerra Mundial na chamada “Guerra Fria”.

HOBBSAWM, Eric.
Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991).
São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 223.

Alemanha dividida

A divisão da Alemanha e sua capital, Berlim, em quatro zonas internacionais, definidas na Conferência de Ialta, criou uma situação singular. Uma parte de Berlim ficava na região da Alemanha controlada pelos soviéticos, enquanto os setores da cidade monitorados pelas potências capitalistas ficaram isolados, ligados ao restante do território apenas por uma estrada e uma via férrea.

Em junho de 1948, Estados Unidos, Grã-Bretanha e França anunciaram o desejo de reforçar a integração alemã à Europa Ocidental e unificaram as três zonas de ocupação em uma zona econômica única, originando **Berlim Ocidental**. A União Soviética, temendo a ameaça da unificação de Berlim capitalista na zona de ocupação soviética, bloqueou as duas vias de comunicação entre Berlim e a Alemanha Ocidental, impedindo a circulação de bens e alimentos à população.

Como resposta, o governo dos Estados Unidos estabeleceu uma ponte aérea contínua com voos entre a cidade alemã de Frankfurt e o aeroporto localizado em Berlim Ocidental. Essa ponte aérea e o trânsito de aviões decorrente de sua implantação conseguiu abastecer por quase um ano uma população de cerca de 2 milhões de habitantes. Em maio de 1949, considerando que o bloqueio não tinha efeito, o governo soviético o suspendeu.

Em setembro desse mesmo ano foi criada a **República Federal da Alemanha (RFA)**, alinhada às potências capitalistas, cuja capital era Bonn. No mês seguinte, foi fundada a **República Democrática Alemã (RDA)**, de orientação socialista, com capital em Berlim Oriental. Assim, em um espaço de tempo muito curto, a Alemanha deixou de ser um só país, tornando-se uma nação dividida.

É importante notar que a divisão da poderosa nação alemã em dois Estados diferentes marcava, de modo concreto, a divisão do mundo em dois sistemas socioeconômicos antagônicos (ou seja, opostos, contrários ou incompatíveis).



Elaborado com base em dados obtidos em: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre.
Atlas stratégique. Paris: Complexe, 1988. p. 40, 97.

130

Observação

O conteúdo desta página constitui, mais uma vez, uma oportunidade para desenvolver o trabalho com a habilidade **EF09H128**.

O endurecimento no bloco socialista

As rivalidades e as disputas ideológicas, militares e econômicas entre Estados Unidos e União Soviética intensificaram-se após a divisão formal da Alemanha. Em janeiro de 1949, a União Soviética criou o **Conselho de Assistência Econômica Mútua** (Comecon) como uma resposta ao Plano Marshall. O Conselho tinha por objetivo integrar as economias do bloco socialista, criando bases para um mercado comum entre as **economias planificadas** da Europa.

Em agosto desse mesmo ano, Joseph Stalin (então governante da União Soviética) anunciava que os soviéticos também possuíam armas nucleares. Em 1955, como resposta à criação da Otan, o governo da União Soviética e dos países da Europa Oriental formaram o **Pacto de Varsóvia**, a aliança militar do bloco soviético.

O período que se seguiu à divisão da Alemanha em dois Estados foi marcado pela chamada estalinização da Europa Oriental. O projeto era reproduzir nesses países o modelo soviético de economia centralizada e partido único, além de sua organização militar e policial.

O Muro de Berlim

Na década de 1950, Berlim Ocidental passava por um processo de crescimento econômico, possibilitado pelos recursos recebidos por meio do Plano Marshall. Já a parte oriental da cidade não recebia a mesma ajuda financeira da União Soviética, absorvida, no período, pelos custos de reconstrução do país. As dificuldades encontradas pelos habitantes da parte leste de Berlim faziam com que muitos deles emigrassem para a parte ocidental da cidade.

Em agosto de 1961, visando conter esse fluxo de pessoas que deixavam Berlim Oriental, o governo da Alemanha Oriental construiu o Muro de Berlim, separando fisicamente as duas partes da cidade. Chamado por muitos de “muro da vergonha”, ele foi um símbolo da divisão do mundo em dois blocos: capitalista e socialista.

Construção do Muro de Berlim, em 13 de agosto de 1961. O muro chegou a ter 155 quilômetros de extensão, 302 torres de observação e 127 quilômetros de redes eletrificadas com alarmes.



FRITZ VONDERHEIDE/PHOTODISC



MURO de Berlim.
Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/especiais/muro-de-berlim/>.
Acesso em: 7 mar. 2022.
Infográfico sobre o Muro de Berlim, com fotografias, textos e mapas.

Economia planificada

Modelo de organização econômica típico dos países socialistas em que o Estado, por meio de planos elaborados por um órgão central, determina o que deve ser produzido, em que condições, em qual quantidade e para quem.

Orientações

A primeira “barreira” do Muro de Berlim foi construída durante a noite de 12 de agosto de 1961. Muitos dos habitantes da cidade acordaram no dia 13 de agosto e, com a barreira construída, se viram separados dos amigos, do trabalho, da família e até mesmo de suas casas. Ao longo das próximas semanas e meses, a barreira foi reforçada com muros de concreto e torres de vigia.

O muro, de forma geral, não atravessava somente o centro da cidade de Berlim: ele cercava completamente toda a Berlim Ocidental.

Atividade complementar

Se desejar, você pode pedir aos estudantes que façam uma pequena pesquisa na internet sobre uma das primeiras pessoas a morrer na tentativa de atravessar o Muro de Berlim: o jovem Günter Litfin tinha apenas 24 anos quando foi baleado tentando passar de Berlim Oriental para Berlim Ocidental, no dia 24 de agosto de 1961. Cada estudante pode ser incentivado a realizar a pesquisa e escrever um pequeno relatório, elencando os motivos que fizeram com que Günter morresse em sua tentativa de atravessar o muro.

Conhecer e refletir sobre as experiências de outros jovens, em outros espaços, períodos e contextos, podem constituir uma oportunidade interessante para os estudantes de hoje, na medida em que incentiva a empatia e o olhar para as motivações e os problemas do outro. Esta atividade complementar incentiva, entre os estudantes, a **análise de mídias sociais** como prática de pesquisa.

131

Observação

No total, estima-se que cerca de 5 000 pessoas tenham tentado “escapar” da Alemanha Oriental atravessando o Muro de Berlim. Segundo estimativas variadas, cerca de 200 pessoas perderam suas vidas tentando atravessar o muro. Muitas delas morreram na chamada “faixa da morte”, equipada com arame farpado e trincheiras antiveículos. Ao abordar essas e outras questões sobre o Muro de Berlim e sobre o endurecimento do bloco socialista, o conteúdo desta página constitui uma oportunidade para desenvolver o trabalho com a habilidade **EF09HI28**.

Orientações

Informe aos estudantes que o cinema foi um dos meios de expressão mais utilizados como propaganda ideológica durante a Guerra Fria. Os Estados Unidos, por meio de intensa campanha anticomunista da “luta do bem contra o mal”, produziram também histórias em quadrinhos, desenhos animados e seriados explorando a oposição entre liberdade, representada pelo *american way of life*, e opressão, representada pelo dirigismo estatal soviético.

Por sua vez, a propaganda soviética denunciava os problemas sociais de muitos países capitalistas, como a pobreza, a fome, a violência e a mortalidade infantil, apresentados como sinais da decadência da sociedade dividida em classes sociais e do caráter anti-humano do capitalismo.

Além disso, o cinema se aproveitou da rivalidade entre as duas maiores agências de espionagem do mundo, a KGB soviética e a CIA estadunidense, e fez da espionagem um dos temas mais explorados durante a Guerra Fria. Um dos personagens mais conhecidos é o agente secreto britânico James Bond, da série *007*, que luta contra vilões terroristas e soviéticos.

A rivalidade entre os dois países também inspirou filmes de ficção científica renomados, como o soviético *Solaris*, de Andrei Tarkovski, de 1971.

Observação

O conteúdo desta página aborda as questões da Guerra Fria no campo cultural e constitui, mais uma vez, uma oportunidade para trabalhar a habilidade **EF09H128**.



FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz. *Da Guerra Fria à nova ordem mundial*. São Paulo: Contexto, 2003. Este livro traz uma análise da Guerra Fria, abordando seus impactos na vida dos cidadãos comuns e suas heranças nos dias de hoje.

Ler a pintura

- No cartaz do filme *A ameaça vermelha*, vemos o personagem principal da trama. Quais impressões a representação do personagem na imagem e no estilo do cartaz podem causar nos espectadores? Por quê? O que isso tem a ver com a Guerra Fria?

A histeria anticomunista

Nos Estados Unidos, o processo de intensificação da Guerra Fria também ocorreu a partir da década de 1950. Nesse período, a campanha anticomunista atingiu o auge no país, como podemos notar no discurso proferido pelo senador estadunidense Joseph McCarthy:

Como uma das nossas proeminentes figuras históricas uma vez disse: “quando uma grande democracia é destruída, não será em razão dos inimigos de fora, mas sim por causa dos inimigos de dentro.” [...] A razão pela qual nós nos encontramos em uma posição de impotência não é porque o nosso único inimigo poderoso potencial enviou homens para invadir nossas costas, mas sim por causa das ações traidoras daqueles que foram muito bem tratados por esta nação. [...] Isso é uma verdade evidente no Departamento de Estado. [...] Em minha opinião, o Departamento de Estado, que é um dos departamentos governamentais mais importantes, está completamente infestado de comunistas.

MCCARTHY, Joseph *apud* BYRD, Robert C. (org.). *The Senate 1789-1989*. Washington, DC: United States Govt Printing Office, 1991. p. 611. Tradução nossa.

O discurso do senador teve enorme repercussão, espalhando certa histeria na sociedade estadunidense. Em 1953 e 1954, McCarthy presidiu o Comitê de Atividades Antiamericanas no Congresso, período em que conduziu um verdadeiro processo de “caça às bruxas”, que ficou conhecido como **macarthismo**. Cidadãos foram perseguidos por suspeita de serem socialistas, comunistas ou mesmo liberais críticos à política dos Estados

Unidos. Pessoas eram presas, demitidas, proibidas de trabalhar, além de passarem por interrogatórios, muitos dos quais transmitidos pela televisão para todo o país.

Cartaz do filme estadunidense *The red menace* (*A ameaça vermelha*, no Brasil), lançado em 1949. O filme conta a história de um jovem ligado ao partido comunista nos Estados Unidos que passa a ser perseguido por membros do partido. Hoje, esse filme é analisado criticamente por historiadores e outros estudiosos e é interpretado como uma espécie de propaganda contra o comunismo, já que retrata os membros do partido de forma caricata.



132

Resposta

Ler o cartaz: É possível dizer que o cartaz, que traz o título do filme em uma fonte vermelha, de estilo impactante, foi feito para “assustar” os espectadores dos Estados Unidos. Tanto a fotografia do personagem principal (o jovem, à direita) como a da jovem à esquerda (que interpreta a namorada do rapaz) procuram mostrar que ambos eram “perseguidos” pelos comunistas e estavam com medo.



Integrar conhecimentos

História e Ciências

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A Guerra Fria e a ciência

Se por um lado a disputa entre a União Soviética e os Estados Unidos, durante a Guerra Fria, expôs o planeta ao risco de uma guerra nuclear, por outro também trouxe grande impulso para a ciência e a tecnologia, como mostra o texto a seguir.

Na década de 50, a disputa ganha o espaço sideral com os soviéticos saindo na frente. Em agosto de 1957, eles lançam seu primeiro míssil balístico intercontinental, o R7. [...] Com a mesma tecnologia já eram capazes de colocar um objeto em órbita e foi o que fizeram dois meses depois. Em outubro daquele ano, o mesmo foguete levou o Sputnik, uma esfera pouco maior que uma bola de basquete que entrou em órbita espalhando um sinal intermitente pelo espaço, tornando-se o primeiro satélite artificial do mundo. [...]

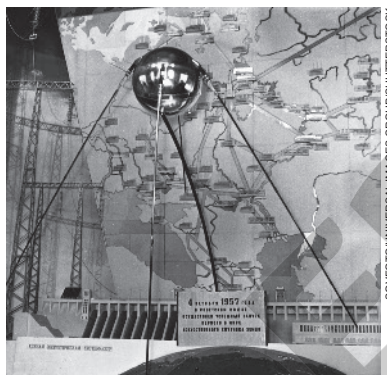
Completando a primeira década da era espacial, uma das principais contribuições científicas da Guerra Fria viria em outubro de 1958 com a criação de uma das mais ilustres filhas do conflito: a Nasa, a agência espacial norte-americana. [...] Foi ela a responsável pelo projeto Apolo que levou o homem à Lua, em 1969; a resposta americana ao passeio, em 1961, de Yuri Gagarin, o primeiro homem a orbitar a Terra. [...]

Em 1960, os EUA lançaram o Corona, um satélite espião que retornou com fotos do território soviético tiradas de 160 mil metros de altura. [...] Os satélites atuais utilizados na agricultura, meteorologia e em diversas outras áreas devem muito à Guerra Fria que, investindo na espionagem, foi a maior incentivadora das tecnologias de sensoriamento remoto.

Até mesmo na revolução eletrônica [...] houve o dedo da desavença entre capitalistas e comunistas. Já em 1948, as enormes válvulas utilizadas nos computadores foram substituídas pelos transistores. [...] Por volta de 1970, a Força Aérea Americana já contava com *chips* em seus mísseis e o mundo com a base tecnológica para o surgimento do microcomputador pessoal que conhecemos hoje. [...] Também é graças ao espaço que os ortodontistas contam hoje com o Nitinol, uma liga que, por ser maleável e resistente, é muito empregada na fabricação de satélites e que agora também compõe os “araminhos” de muitos aparelhos ortodônticos. [...]

REYNOL, Fábio. A corrida tecnológica: como a Guerra Fria impulsionou a ciência. *Revista ComCiência*, São Paulo, 10 jun. 2002. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/guerra/guerra07.htm>. Acesso em: 7 mar. 2022.

- Que tecnologias desenvolvidas durante a Guerra Fria foram úteis para setores não bélicos?



Sputnik, primeiro satélite artificial lançado pelos russos em 1957. Fotografia de 1959.

SOVOTUNIVERSAL IMAGES GROUP/SHUTTERSTOCK

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

133

Observação

O conteúdo desta página aborda as questões da Guerra Fria nos campos da ciência e da tecnologia e constitui, mais uma vez, uma oportunidade para trabalhar a habilidade **EF09HI28**.



Sugestão complementar referente ao Capítulo:

MUNHOZ, Sidnei José. *Guerra Fria: história e historiografia*. Curitiba: Appris, 2020.

A obra apresenta um importante resgate da produção historiográfica recente a respeito da Guerra Fria.

Orientações

A ideia central do texto desta seção é falar sobre a contribuição da Guerra Fria para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Dispostos a conquistar a liderança na corrida armamentista e espacial, Estados Unidos e União Soviética fizeram vultosos investimentos em pesquisas científicas e tecnológicas, que geraram inventos e descobertas. Dessa forma, as conquistas obtidas pelas duas potências na corrida pela hegemonia mundial seriam apropriadas, mais tarde, pela medicina, pela indústria de bens de consumo, pelo setor das comunicações e por outros setores.

É importante destacar aos estudantes que, nesse período, apesar de a ciência e a tecnologia terem sido usadas em favor da guerra, por exemplo, com a construção de bombas nucleares e de hidrogênio muito mais potentes que as utilizadas na Segunda Guerra Mundial, elas também contribuíram para avanços significativos no que se refere às explorações espaciais, à criação de satélites que captavam imagens detalhadas da Terra, à comunicação, à eletrônica e a diversos outros campos do conhecimento. Esses avanços foram essenciais para o aprimoramento científico-tecnológico nos dias atuais.

Considerando essas questões, destacamos, ainda, que o conteúdo desta página constitui um momento propício para o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

▶ Resposta

A mesma tecnologia de foguete que possibilitou levar o Sputnik ao espaço e o ser humano à Lua é hoje utilizada, por exemplo, em satélites, tanto na agricultura como na meteorologia, e nas comunicações; os microcomputadores pessoais foram desenvolvidos com um *chip* utilizado em mísseis; uma liga utilizada na fabricação de satélites hoje é empregada nos arames dos aparelhos ortodônticos, entre outros exemplos.

Seção Atividades

► Objeto de conhecimento

- *A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.*

► Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

- **EF09HI28** (atividades 1, 2, 3)

► Respostas

1. a) A Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), criada em 1949, reunia os países da Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Canadá em uma aliança militar permanente.

b) A charge é uma crítica soviética ao papel desempenhado pelos Estados Unidos na Europa Ocidental. O Tio Sam, que representa os Estados Unidos, segura na mão direita uma espécie de caneta-tinteiro, usada para a assinatura do acordo que cria a Otan. Da ponta da caneta saem chamas que evocam a destruição que os Estados Unidos, agora com o auxílio militar dos seus aliados ocidentais, podem causar aos seus adversários. Tio Sam está montado sobre os líderes europeus ocidentais, que apresentam feições de dor por estarem sendo pisoteados pelo capitalismo estadunidense. A explicação para a submissão dos países ocidentais à política dos Estados Unidos estaria no poderio nuclear estadunidense.

2. a) O texto refere-se aos blocos capitalista e socialista, que protagonizaram a intensa disputa política e ideológica que marcou os anos da Guerra Fria.

b) A eclosão da guerra era improvável porque o poder de destruição das potências era tão grande que uma guerra generalizada levaria o planeta à destruição total. A paz era impossível porque os interesses e os projetos em disputa eram inconciliáveis, e a vitória de um significaria necessariamente a destruição do outro.

c) O equilíbrio de forças se baseava no terror nuclear.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Observe a charge a seguir.



Tio Sam forçando as nações da Europa Ocidental a assinarem o Tratado do Atlântico Norte. 1949. Charge publicada na revista russa *Krokodil*.

- a)** Em que consistia a Organização do Tratado do Atlântico Norte e que países fizeram parte dela, logo na época de sua fundação?
- b)** Considerando que esta é uma charge soviética, explique que tipo de crítica ao governo dos Estados Unidos está representado nela.

2. Leia o texto para responder às questões.

A eclosão da guerra entre os blocos era improvável, mas a paz era impossível, sintetizava o cientista político francês Raymond Aron. A paz era impossível porque não havia maneira de conciliar os interesses em disputa. Um sistema só poderia sobreviver à custa da destruição total do outro. E a guerra era improvável porque os dois blocos tinham acumulado tamanho poder de destruição que, se acontecesse um conflito generalizado, seria, com certeza, o último. [...]

Nem paz nem guerra, e sim um equilíbrio de forças entre os blocos, baseado no poder de mútua destruição. Desaparecia a política como interlocução. [...] É precisamente isso que aconteceu: a arma da lógica foi substituída pela lógica das armas.

ARBEX JÚNIOR, José. *Guerra Fria: o Estado terrorista*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005. p. 10.

- a)** Quais são os blocos a que o texto se refere?
- b)** Por que, segundo Raymond Aron, a guerra entre os blocos era improvável, mas a paz era impossível?
- c)** Como se garantia o equilíbrio de forças que caracterizou a Guerra Fria?

3. Observe a charge e, com um colega, respondam à pergunta.



Visão soviética sobre o sistema capitalista. 1951. Litogravura colorizada. Na roupa dos personagens constam as frases em inglês: "Imperialismo belicista americano"; "Monopólio capitalista britânico"; "Trabalhador".

- A ilustração apresenta que visão do sistema capitalista? Justifiquem a resposta.

3. A charge faz uma crítica ao bloco capitalista e à exploração dos países mais poderosos (imperialistas) sobre os países considerados mais fracos. Os Estados Unidos foram representados pelo Tio Sam, montado sobre a Grã-Bretanha, representada por um homem vestido com a bandeira do Reino Unido. Nas vestes do Tio Sam, é possível identificar os dizeres "imperialismo belicista americano" e, nas vestes do Reino Unido, "monopólio capitalista britânico". Os dois personagens portam chicote e se apoiam sobre uma figura humana pequena e frágil, com o dizer "trabalhador" em suas vestes, representando, nesse contexto, os outros países do bloco capitalista.

REFORMAS E REVOLUÇÕES

A polarização entre Estados Unidos e União Soviética envolveu praticamente todo o planeta. Os governos dos países se alinhavam a uma ou a outra potência, configurando as chamadas **zonas de influência**.

Além dos interesses econômicos e políticos, estavam em jogo as ideologias que sustentavam cada sistema socioeconômico. Assim, a disputa se dava também no campo das ideias: buscava-se provar que um sistema era melhor do que o outro para a sociedade.

O alinhamento dos governos de cada país, contudo, não significava que a população daquele local também estivesse alinhada, de forma homogênea, a uma ou a outra potência. Desse modo, muitos governos de países capitalistas e socialistas enfrentaram, internamente, contestações e resistências.

Outro campo em que a Guerra Fria se deu foi o do **enfrentamento militar indireto**. Apesar de não haver enfrentamento militar direto entre Estados Unidos e União Soviética, essas duas superpotências apoiavam grupos opostos em conflitos internos que ocorriam em outros países. Esse apoio podia ser financeiro, político, de inteligência, de fornecimento de armas ou de exércitos, por exemplo.



Memorial itinerante, no estado de Indiana, nos Estados Unidos, erguido em homenagem aos soldados estadunidenses mortos ou desaparecidos durante a Guerra do Vietnã. Fotografia de 2019.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo apresenta conteúdos sobre a Europa durante a Guerra Fria. Trata de assuntos como Estado de bem-estar social (*Welfare State*) e dos movimentos organizados por jovens em diversos países, em 1968, que contestaram o capitalismo. Aborda também as mobilizações do bloco comunista em defesa da democracia, em 1956, que culminou com a Revolução Húngara.

O Capítulo trabalha, ainda, a importância das lutas de mulheres e de negros por direitos civis para a organização e a difusão do movimento feminista e do movimento negro nos Estados Unidos e em diversos países, resultando na conquista de direitos fundamentais para a consolidação da cidadania destas populações. Além disso, traz informações e propõe reflexões sobre a revolução socialista na China, a Guerra da Coreia, a Guerra do Vietnã e a Revolução Cubana.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF09HI28: *Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.*

Observação

O conteúdo desta página constitui, mais uma vez, uma oportunidade para trabalhar a habilidade **EF09HI28**.

Orientações

Desde a década de 1930, o Estado de bem-estar social (*Welfare State*) passou a valorizar a ideia de que a cidadania deveria incluir o acesso a direitos civis e políticos.

É interessante esclarecer aos estudantes que o debate sobre o papel do Estado permanece como um item fundamental da agenda política de quase todos os países do mundo, incluindo o Brasil, neste decorrer do século XXI. Por isso, é importante que os estudantes façam a distinção entre as características gerais do Estado de bem-estar social (*Welfare State*) e aquelas do chamado Estado liberal, que defende maior liberdade de ação para os agentes econômicos e preconiza o regime de livre concorrência como meios para obter o progresso material.

Observação

Para o estudo do Estado de bem-estar social, sugerimos retomar alguns conceitos já estudados, como o *New Deal*, política implementada pelo presidente Roosevelt nos Estados Unidos para combater os efeitos da crise de 1929. Essa é uma forma de desenvolver, novamente, o trabalho com a habilidade **EF09HI28**.



JOHNSTON, Antony. *Atômica. A cidade mais fria*. São Paulo: Darkside Books, 2017. No formato de história em quadrinhos, a aventura deste livro se passa nos últimos anos da Guerra Fria, quando uma espia inglesa entra em Berlim Oriental para resgatar informações secretas.

Estado de bem-estar social

A política econômica e social desenvolvida na Europa Ocidental na Guerra Fria teve origem nas teorias elaboradas pelo economista inglês John Maynard Keynes. Com a organização do Estado de bem-estar social na Europa Ocidental, pela primeira vez os serviços públicos passaram a ser vistos como obrigação do Estado e direito do cidadão. Além de garantir educação, saúde, transporte, habitação, aposentadoria, entre outros direitos e serviços públicos de qualidade, os governos que adotaram esse modelo proporcionaram aos trabalhadores acesso a artigos de consumo, como automóveis e viagens de férias.

A Europa na Guerra Fria

Após o término da Segunda Guerra Mundial, o cenário na Europa era desolador. Muitas das grandes cidades foram seriamente danificadas pelas invasões e pelos bombardeios. O parque industrial dos países dos dois blocos envolvidos no conflito estava praticamente destruído. Temia-se, na época, que essa situação de pobreza generalizada pudesse favorecer o avanço do comunismo na Europa Ocidental.

É nesse contexto que podemos entender a ajuda financeira do governo dos Estados Unidos aos países da Europa Ocidental, por meio do Plano Marshall, e a formação, nesses países, de um modelo de governo preocupado com a educação, a saúde e os direitos sociais dos trabalhadores, o chamado **Estado de bem-estar social** (*Welfare State*).

Estado regulamentador e forte

Essa política econômica e social pregava um modelo de Estado mais regulamentador, que impulsionasse investimentos na produção e programas de desenvolvimento social.

A intervenção do Estado na promoção de benefícios sociais combinava-se com uma política de controle da economia, centrada em programas de estatização de setores estratégicos de cada país, como os meios de transporte, a produção de energia etc.

No entanto, mesmo garantindo a permanência da democracia e do capitalismo, as reformas promovidas pelos governos social-democratas não conseguiram evitar movimentos de contestação ao capitalismo no bloco ocidental.



Vista de Estocolmo, na Suécia, um dos países em que o Estado de bem-estar social foi implementado com grande sucesso. Fotografia de 1966. No Estado de bem-estar social, a intervenção do Estado era feita em parceria com a iniciativa privada. É importante notar que esse também foi o modelo adotado pelo presidente Franklin Roosevelt, nos Estados Unidos dos anos 1930, para combater os efeitos da crise econômica de 1929.

136

Orientações

Informe aos estudantes que não foi apenas nos Estados Unidos que o sentimento anticomunista tomou conta do imaginário coletivo. Na Europa Ocidental, em um momento no qual os partidos comunistas nacionais endureciam o discurso antiestadunidense, parte expressiva da opinião pública de muitos desses países se deixava contaminar pela forte retórica anticomunista, que já era enraizada desde muitos anos entre os segmentos mais conservadores das sociedades europeias.

Maio de 1968: protesto no mundo capitalista

O mais célebre movimento de contestação ao capitalismo ocorrido no interior do bloco ocidental foi o **Maio de 1968**, na França. O movimento começou no dia 2 de maio motivado pelo fechamento da Universidade de Nanterre, nos arredores de Paris, depois de os estudantes ocuparem a universidade em protesto contra a burocracia da instituição. Logo o movimento recebeu a adesão de outros estudantes e tomou as ruas de Paris, criticando o conservadorismo dos costumes e denunciando tanto o autoritarismo soviético quanto o imperialismo estadunidense.

Ao mesmo tempo, os operários entraram em greve por melhores salários, jornada de trabalho de 40 horas semanais e outros direitos trabalhistas. Desse modo, o movimento reuniu, ao lado de estudantes, mais de 6 milhões de trabalhadores, que paralisaram totalmente suas atividades para defender a extensão dos direitos trabalhistas adquiridos por meio do Estado de bem-estar social. O movimento terminou em junho, quando o governo conservador que venceu as eleições na França dissolveu os grupos de esquerda, proibiu as manifestações e coagiu os operários a retornarem ao trabalho.

Revolução Húngara: contestação no bloco comunista

Manifestações pela liberdade também ameaçaram a ordem soviética. No dia 23 de outubro de 1956, uma mobilização de estudantes no centro de Budapeste dava início à Revolução Húngara. O movimento começou com manifestações silenciosas de apoio às lutas por democracia que ocorriam na Polônia e logo se transformou em uma grande insurreição popular que reuniu estudantes, operários e intelectuais.

Greves se espalharam pelo país, conselhos operários tomaram o poder nas fábricas e grupos assaltaram os depósitos de armamentos e atacaram a odiada polícia secreta húngara. Após três dias de guerra civil, o governo comunista aliado a Moscou foi deposto, assumindo Imre Nagy. Ele pôs fim à ditadura de partido único e declarou sua intenção de construir uma via nacional para o socialismo húngaro.

No dia 1º de novembro, o novo governo anunciou a retirada da Hungria do Pacto de Varsóvia e sua neutralidade na Guerra Fria. A decisão ameaçava a hegemonia soviética na Europa Oriental. Por isso, a resposta de Moscou foi rápida e implacável. No dia 4 do mesmo mês, tropas soviéticas ocuparam novamente o país e a repressão foi brutal: 20 mil húngaros mortos, 200 mil exilados, 22 mil presos e mais de 300 condenados à morte.



Cerca de 10 mil estudantes saem em protesto nas ruas do bairro Quartier Latin, em Paris, na França, em 6 de maio de 1968.

Orientações

Com relação aos movimentos de contestação ocorridos em 1968, sugerimos informar aos estudantes que eles não ocorreram apenas na França, mas mobilizaram a juventude em boa parte do mundo capitalista, incluindo o Brasil.

As mobilizações que marcaram o ano de 1968 também atingiram, por exemplo, a Tchecoslováquia. Nesse ano, um movimento pela democracia no país colocou em xeque o regime burocrático soviético e o Pacto de Varsóvia.

Em janeiro de 1968, Alexander Dubček foi eleito secretário-geral do Partido Comunista e implementou uma série de reformas liberalizantes do regime. As medidas foram estabelecidas no mês de abril, durante a primavera no Hemisfério Norte, daí a denominação Primavera de Praga. Temendo o avanço das reformas aos demais países do bloco socialista, o governo soviético invadiu a Tchecoslováquia com as tropas do Pacto de Varsóvia e esmagou o movimento reformista.

Observação

O conteúdo desta página constitui uma oportunidade para trabalhar a habilidade **EF09HI28**.

137



Sugestões para o professor:

REIS, Daniel Araújo *et al.* *1968: reflexos e reflexões*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2018.

A obra reúne textos de professores, pesquisadores e jornalistas sobre o histórico ano de 1968 e seus impactos no campo das artes, da política e do comportamento.

TRAGTENBERG, Maurício. *Reflexões sobre o socialismo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

A obra aborda o processo histórico das lutas dos trabalhadores, ou seja, das lutas operárias ao longo do tempo.

► Texto complementar

O texto a seguir trata do movimento negro nos Estados Unidos e suas relações com os movimentos pelos direitos civis.

O Movimento Negro nasce nos Estados Unidos em resposta à segregação institucionalizada do Regime Jim Crow durante os anos 50 no país. Após o período de escravidão, o regime Jim Crow foi a maneira encontrada pelo Estado para manter a população negra estadunidense sob dominação e subordinação. Nesse sentido, [...] o modelo possuía um sistema de repressão social tripartite: politicamente (uma vez que os negros eram impedidos de participar do processo político no Sul do país); socialmente (visto que muitos direitos e acesso a bens públicos eram limitados a essa camada da população) e; economicamente (já que a população negra era restringida de deter o mínimo controle sobre a ordem econômica). [...]

Nesse sentido, em termos de relações raciais étnicas, o Movimento dos Direitos Civis é uma das mobilizações mais proeminentes para se compreender a evolução do Movimento Negro durante as décadas de 1950-1970. Na realidade, o Movimento do Poder Negro tem sua difusão de princípios ideológicos após as conquistas que o Movimento dos Direitos Civis alcançou com protestos não violentos liderados por figuras como Martin Luther King Jr, John e Robert F. Kennedy [...].

PEREIRA, Mariana *Morena*. O movimento negro e as revoluções de 1968: uma análise da relação e resignificação do negro e o histórico do movimento no Brasil. *Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, Recife, v. 8, n. 1, p. 40-41, 2019.

A luta das mulheres e dos negros


CIDADANIA E CIVISMO

As mobilizações que marcaram a Guerra Fria também se voltaram, em alguns países, contra a opressão sofrida pelas mulheres no cotidiano e na família. Após a Segunda Guerra, elas conquistaram o direito ao voto na maior parte dos países ocidentais e passaram a representar uma parcela cada vez mais expressiva da força de trabalho urbana. Porém, mesmo tendo conquistado direitos e espaço na vida pública, continuavam responsáveis quase exclusivamente pela criação dos filhos e pelos cuidados com a casa, o que caracterizava a jornada dupla.

A década de 1960 marcou uma nova fase na luta das mulheres, com o fortalecimento do **movimento feminista**. Não se tratava apenas do direito à educação e à atividade política, mas de estabelecer uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, de garantir a autonomia das mulheres sobre seu corpo e sua sexualidade. Não por acaso, foi nessa década que foi lançada, nos Estados Unidos, a primeira pílula anticoncepcional, que se tornou um símbolo da emancipação feminina.

Enquanto as mulheres lutavam por liberdade e igualdade de direitos, os negros nos Estados Unidos protestavam contra o racismo, a brutalidade policial, a segregação e pela conquista de direitos civis. Grandes mobilizações e muitos movimentos surgiram ou se fortaleceram

nesse período. Líderes como Malcolm X e Martin Luther King deram visibilidade mundial à luta dos afro-americanos contra a discriminação racial. Em 1966, foi fundado o Partido dos Panteras Negras, uma organização socialista que surgiu em meio à luta do movimento negro, em defesa dos direitos civis e do enfrentamento ao racismo e à violência contra os negros. Uma das expoentes do Partido dos Panteras Negras é a militante e intelectual feminista Angela Davis, que ainda hoje se destaca como ativista e trabalha como professora em universidades.

 **MALCOLM X.** Direção: Spike Lee. Estados Unidos, 1992. Duração: 192 min. O filme apresenta a trajetória de Malcom X, importante líder do movimento negro nos Estados Unidos.



Mulheres em manifestação feminista em defesa da libertação das mulheres, em Connecticut, nos Estados Unidos, em 1969. A passeata também tinha como objetivo declarar apoio ao Partido dos Panteras Negras.

138

Orientações

Ao abordar os movimentos da sociedade civil no período da Guerra Fria, destacamos que o conteúdo desta página constitui um momento propício para o trabalho com o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

Observação

O conteúdo desta página constitui, mais uma vez, uma oportunidade para trabalhar a habilidade **EF09HI28**.



Documento

CIDADANIA E CIVISMO

A luta por direitos civis

Martin Luther King, um pastor batista do estado de Geórgia, foi um dos maiores líderes do movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Em agosto de 1963, em uma manifestação com mais de 200 mil pessoas, em Washington, ele proferiu seu mais famoso discurso. Leia a seguir alguns trechos.

[...] Cem anos atrás, um grande americano, em cuja sombra simbólica estamos, assinou a **Proclamação de Emancipação**.

[...] Cem anos depois, porém, o negro ainda não é livre. [...] Cem anos depois, o negro ainda adoece nos cantos da sociedade americana e se encontra exilado em sua própria terra.

[...] A nova e maravilhosa militância que tomou conta da comunidade negra não deve nos levar a desconfiar de todas as pessoas brancas, pois muitos de nossos irmãos brancos, como se comprova por sua presença aqui, hoje, entenderam que o destino deles está unido ao nosso. Eles perceberam que sua liberdade está indissociavelmente ligada à nossa liberdade. Não podemos caminhar sozinhos.

[...] Há aqueles que perguntam aos defensores dos direitos civis: "Quando vocês estarão satisfeitos?" Nós nunca estaremos satisfeitos enquanto o negro for vítima dos horrores indizíveis da brutalidade policial. [...] Nunca poderemos estar satisfeitos enquanto nossas crianças forem despedidas de sua auto-estima e roubadas em sua dignidade vendo cartazes com as palavras "só para brancos". Não estaremos satisfeitos enquanto um negro não puder votar no Mississípi [...]. E embora enfrentemos as dificuldades do hoje e do amanhã, eu ainda tenho um sonho. [...] Eu tenho um sonho de que minhas quatro pequenas crianças viverão um dia em uma nação onde não serão julgadas pela cor da pele, mas pelo conteúdo de seu caráter. [...]

KING, Martin Luther. Discurso de Martin Luther King Jr. na marcha para Washington, 1963. Disponível em: <https://www.palasaathena.org.br/2020/05/30/eu-tenho-um-sonho-martin-luther-king/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

1. Você considera que havia, na situação descrita por Luther King, violação dos direitos estabelecidos na Carta dos Direitos Humanos da ONU? Por quê?
2. De acordo com Luther King, essa luta era apenas dos negros ou da sociedade estadunidense como um todo? Justifique.
3. Discuta com os colegas: pensando nos Estados Unidos de hoje, vocês consideram que a luta pelos direitos civis teve efeito? Justifiquem.

Proclamação de Emancipação
Lei que libertou os escravizados nos Estados Unidos.



Martin Luther King discursa na Marcha de Washington, nos Estados Unidos, em agosto de 1963.

APPHOTOIMAGEPLUS

139

Atividade complementar

Para complementar o estudo sobre a luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, você pode pedir aos estudantes que façam as duas atividades sugeridas a seguir.

• *"I have a dream..."*. Peça aos estudantes que assistam ao famoso discurso proferido por Martin Luther King na manifestação de 1963. Esse discurso foi documentado e pode ser visto em vídeo, em alguns sites da internet, com legendas em português. Ao realizar pesquisas e assistir ao discurso, é possível incentivar entre os estudantes práticas de pesquisa ligadas à **análise documental** (com a sensibilização para análise de discurso).

• Rosa Parks foi, também, personagem importante na luta pela igualdade entre negros e brancos nos Estados Unidos. Os estudantes podem ser incentivados a pesquisar sua vida e trajetória e os impactos que suas ações tiveram nas lutas dos negros estadunidenses. Essa atividade incentiva a **análise de mídias sociais** como prática de pesquisa.

▶ Respostas

1. Sim. De modo geral, os negros, nos Estados Unidos, não tinham seus direitos garantidos e sofriam as mais diversas formas de discriminação e exclusão, ferindo, assim, os direitos celebrados na Carta dos Direitos Humanos da ONU.

2. Luther King chama a atenção para o fato de que algumas pessoas brancas estão lutando com os negros, e que a luta pela liberdade dos negros também é a luta da liberdade dos brancos, pois isso tornaria a sociedade como um todo mais justa.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes façam uma reflexão sobre as lutas do passado e as da atualidade na busca pelos direitos civis.

Orientações

O conteúdo desta página constitui, novamente, um momento propício para o trabalho com o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

Observação

O conteúdo desta página amplia as reflexões dos estudantes sobre a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, no contexto da Guerra Fria, e constitui, mais uma vez, uma oportunidade para trabalhar a habilidade **EF09HI28**.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que, depois que o Partido Comunista assumiu o poder na China, em 1949, o governo nacionalista de Chiang Kai-shek – que governou a China desde 1927, seguido por cerca de 2 milhões de refugiados simpatizantes – proclamou, na Ilha de Formosa (Taiwan), a República da China, que tinha um governo autônomo ao da República Popular da China.

A República Popular da China é hoje reconhecida, pela maior parte da comunidade internacional, como único Estado representante do povo chinês. Atualmente, Taiwan, como a Coreia do Sul, está integrada à economia globalizada, compondo também o grupo dos Tigres Asiáticos.

Observação

Sugerimos destacar aos estudantes que a Guerra da Coreia, a Guerra do Vietnã e os episódios ocorridos em Cuba após a revolução foram exemplos do enfrentamento indireto entre a União Soviética e os Estados Unidos, ao apoiarem lados opostos em conflitos locais ou regionais. Esta é uma ótima maneira de trabalhar, novamente, a habilidade **EF09HI28**.

A revolução socialista na China

Em 1911, um movimento nacionalista depôs o imperador da China e proclamou a república. Ao mesmo tempo, vários grupos iniciaram uma guerra civil pelo poder; entre eles, um movimento revolucionário de inspiração socialista, liderado por Mao Tsé-tung. Esse movimento revolucionário derrotou o governo capitalista e chegou ao poder, apoiado pelos camponeses, estabelecendo a **República Popular da China**, em 1949.

O novo governo estatizou a atividade industrial, confiscou as grandes propriedades e parte dos bens dos camponeses médios e formou fazendas coletivas, nas quais os camponeses mantinham apenas a propriedade sobre animais, objetos pessoais e familiares.

Contudo, o programa de comunização da agricultura desorganizou a produção e resultou na morte de milhões de camponeses, vítimas da escassez de alimentos que atingiu o país entre 1958 e 1960.

Outro problema enfrentado pelos chineses foi o isolamento internacional. O regime comunista de Mao Tsé-tung se recusou a aceitar o papel de satélite da União Soviética, e na década de 1960 houve um rompimento entre os dois regimes. A China, então, ficou de fora dos dois blocos que dominavam a economia mundial.

Após a morte de Mao Tsé-tung, em 1976, o regime socialista na China sofreu profundas mudanças. O novo dirigente, Deng Xiaoping, introduziu um programa de reformas econômicas de inspiração capitalista, sem que isso diminuísse o domínio do Partido Comunista no país. Por meio desse processo, a China passou a incentivar a instalação de multinacionais em seu território. Em contrapartida, o Estado manteve o controle dos salários, dos sindicatos, dos preços dos itens de consumo e do valor da moeda. Esse sistema está vigente no país até os dias de hoje.



Mao Tsé-tung, líder comunista chinês.

GRANGERSHUTTERSTOCK



Cartaz de propaganda da campanha econômica e social do Partido Comunista da China (CPC), no final da década de 1950 e início da década de 1960. As políticas públicas visavam transformar o país essencialmente agrário em uma sociedade comunista moderna por meio do processo de rápida industrialização e coletivização.

PICTURES FROM HISTORY/BRIDGEMAN IMAGES/FOTORENA

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

A Guerra da Coreia

A Alemanha não foi o único país dividido após a Segunda Guerra Mundial. No leste da Ásia, outra divisão surgiu, e esta, ao contrário do caso alemão, se mantém até hoje.

Em agosto de 1945, o Japão foi derrotado no Pacífico e, no mês seguinte, assinou a rendição, indicando o fim definitivo da Segunda Guerra Mundial. A Coreia, ocupada pelos japoneses desde 1910, foi libertada e, em seguida, dividida. Forças estadunidenses ocuparam o sul da península coreana, enquanto tropas soviéticas se estabeleceram no norte.

Em 1948, um governo socialista consolidou-se no norte, enquanto um governo capitalista firmou-se no sul. Com isso, as tensões entre as duas partes se intensificaram, apesar de seus dirigentes manterem negociações visando reunificar o país. As hostilidades mútuas se transformaram em guerra aberta em junho de 1950, quando as forças do norte invadiram o sul.

A União Soviética declarou apoio às tropas do norte. A ONU, criada em 1945, condenou a invasão e enviou tropas para a região, formadas principalmente de soldados estadunidenses. A aproximação das tropas dos Estados Unidos da fronteira com a China arrastou também a jovem república chinesa para o conflito, reforçando o bloco dos norte-coreanos e soviéticos. A guerra só terminou em julho de 1953, com a assinatura do armistício e a divisão da Coreia em dois Estados: a **Coreia do Sul**, capitalista, e a **Coreia do Norte**, socialista.

Com a divisão da Coreia, milhares de famílias foram separadas e impossibilitadas de manter contato. Posteriormente, elas puderam voltar a se ver algumas vezes, mas os encontros costumam ser esparsos e sujeitos às oscilações nas relações entre as Coreias.



71: no meio do fogo.
Direção: John H. Lee.
Coreia do Sul, 2010.
Duração: 120 min.
O filme se baseia em uma história real, que se passou durante a Guerra da Coreia, quando 71 jovens que integraram as forças do sul tiveram de defender uma frente de batalha sozinhos.



Tropas estadunidenses e soldados sul-coreanos se protegem em uma vala próxima ao rio Naktong, na parte sul da Coreia, em 19 de setembro de 1950.

GENE HERRICK/AP PHOTO/IMAGEPLUS

Orientações

É importante retomar com os estudantes a ideia de que a polarização entre Estados Unidos e União Soviética envolveu praticamente todo o planeta. Desse modo, no período da Guerra Fria, os governos dos países se alinhavam a uma ou a outra potência, configurando as chamadas zonas de influência. É nesse contexto que podemos entender, por exemplo, a Guerra da Coreia. No final do conflito, em julho de 1953, a Coreia foi dividida em dois Estados, cada um sob influência de uma das potências mundiais: a Coreia do Sul, capitalista, e a Coreia do Norte, socialista.

Observação

O conteúdo desta página constitui, novamente, uma oportunidade para trabalhar a habilidade EF09HI28.

Orientações

Em 1975, os vietcongues entraram em Saigon, obrigando os últimos estadunidenses, seus simpatizantes e outros estrangeiros a fugir em dezenas de helicópteros. A cidade escolhida para ser a capital do Vietnã unificado, sob um regime socialista, foi Hanói, no norte do país, que já era capital do Vietnã do Norte.

Após a tomada de Saigon pelos vietcongues e a reunificação do Vietnã, a cidade foi rebatizada de Ho Chi Minh, em homenagem ao líder do movimento de independência do Vietnã, de 1945, e um dos fundadores do Partido Comunista do Vietnã.

Observação

O conteúdo desta página constitui, mais uma vez, uma oportunidade para trabalhar a habilidade **EF09HI28**.



Elaborado com base em dados obtidos em: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 512.

A Guerra do Vietnã

A luta pela independência da Indochina, colônia francesa desde o século XIX, começou na década de 1930 e era liderada pelo Viêt Minh, um movimento comunista.

Em 1954, os franceses foram expulsos da Indochina. Acordos de paz celebrados em Genebra, na Suíça, decidiram a criação do Laos e do Camboja, e a divisão do Vietnã em duas partes. O norte, socialista, seria liderado por Ho Chi Minh, e o sul, capitalista, comandado por Bao Dai. Em Genebra também foi acertada a realização de um plebiscito para decidir a reunificação do país.

Escolhido pelos Estados Unidos, Bao Dai resistia em convocar o plebiscito e se mostrava um governante impopular e corrupto. Essa postura levou alguns grupos já descontentes com o governo a formar a **Frente de Libertação Nacional**, movimento guerrilheiro que ficou conhecido como **vietcongue** e que passou a atuar a partir de 1960. Apoiado pela União Soviética e pela China, o objetivo era combater a intervenção estadunidense e reunificar o Vietnã sob um regime socialista.

Em 1964, os Estados Unidos entraram oficialmente na Guerra do Vietnã, determinados a impedir a formação de mais um país socialista na Ásia. Os investimentos estadunidenses na guerra foram altos. Além de armamentos, sensores, aviões e dinheiro, eles enviaram cerca de 2 milhões de soldados para combater ao lado do exército sul-vietnamita. Usaram ainda produtos químicos para desfolhar a vegetação e dificultar a ação dos vietcongues, e o napalm, uma espécie de bomba incendiária. Essas ações foram condenadas pelo resto do mundo e também por boa parte da população dos Estados Unidos.

Mesmo combatendo em condições adversas, a guerrilha vietcongue impunha derrotas ao exército estadunidense. Assim, em 1975, os Estados Unidos sofreram a maior derrota militar de sua história. A cidade escolhida para ser a capital do Vietnã unificado, sob um regime socialista, foi Hanói.



Chegada de tropas e suprimentos estadunidenses para operação durante a Guerra do Vietnã. Fotografia de 1966.

142



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

KURLANSKY, Mark. 1968: o ano que abalou o mundo. São Paulo: José Olympio, 2005.

A obra analisa os eventos e processos que marcaram o ano de 1968. Em um contexto de mudanças extremas e significativas, esse ano permanece como um marco de transformações na história mundial.

TURE, Kwame; HAMILTON, Charler V. *Black Power*: a política de libertação nos Estados Unidos. São Paulo: Jandaíra, 2021.

A obra, escrita em 1967 (no auge da luta por direitos civis nos Estados Unidos), é um documento histórico fundamental para a discussão sobre o racismo estrutural, tanto nos Estados Unidos como em outros países.

A Revolução Cubana

Desde 1898, quando Cuba se tornou independente da Espanha, até 1959, quando era governada pelo ditador Fulgêncio Batista, o governo cubano sempre contou com o apoio dos Estados Unidos. A economia do país, baseada na agroindústria açucareira, era totalmente dependente das importações e dos capitais estadunidenses.

Entre 1956 e 1959, um movimento guerrilheiro, liderado por Fidel Castro e Ernesto Che Guevara, entre outros, tomou o poder em Cuba. Os líderes cubanos implantaram um novo governo, que confiscou e estatizou propriedades estadunidenses e realizou a reforma agrária. Dois anos depois, em 1961, Cuba se proclamou um país socialista.

Em abril do mesmo ano, com o objetivo de derrubar o governo revolucionário de Fidel Castro, o governo dos Estados Unidos tentou invadir a Baía dos Porcos, no sul de Cuba. No entanto, a ação fracassou, aumentando ainda mais as tensões entre os dois países. A tentativa de invasão levou Cuba a estabelecer, em 1962, uma aliança com o regime de Moscou, que se concretizou com a instalação de mísseis soviéticos na ilha caribenha.

O governo dos Estados Unidos reagiu decretando o bloqueio naval a Cuba e exigindo a retirada imediata dos mísseis do país. O evento, conhecido como a **crise dos mísseis**, criou um clima de enorme tensão internacional. Durante treze dias, o mundo acreditou estar à beira de uma nova guerra mundial, desta vez de proporções nucleares. Sob a supervisão da ONU, os soviéticos concordaram em retirar os mísseis de Cuba, com a condição de os Estados Unidos removerem da Turquia os armamentos nucleares que estavam voltados para a União Soviética.

A crise dos mísseis foi superada, mas o bloqueio econômico e político a Cuba perdurou por mais de 50 anos. Apenas em julho de 2015 as respectivas embaixadas foram reabertas nos dois países, e iniciou-se um processo de reaproximação entre eles.



CHE (filme em duas partes). Direção: Steven Soderbergh. França/Estados Unidos/Espanha, 2008. Duração: 134 min. (primeira parte) e 127 min. (segunda parte). A obra *Che* é um filme biográfico que conta a história da Revolução Cubana e da trajetória de Ernesto Che Guevara. A primeira parte, intitulada "Che: o argentino", aborda os acontecimentos da revolução e a derrubada do governo de Fulgêncio Batista. A segunda parte, intitulada "Che: a guerrilha", concentra-se na vida de Che após a Revolução Cubana, apresentando, inclusive, o discurso que o revolucionário fez em 1964 na ONU, em Nova York.

Fidel Castro discursa em Havana, Cuba, em janeiro de 1959.



BETTMANNGETTY IMAGES

143

Observação

O conteúdo desta página constitui, mais uma vez, uma oportunidade para trabalhar a habilidade **EF09HI28**.

► Texto complementar

Para muitos historiadores, o assalto ao quartel de Moncada, que ocorreu em 1953, pode ser considerado o marco inicial do processo revolucionário cubano.

A Revolução Cubana, gerada da ditadura de Batista, não é um evento pontual. Ela não ocorre no ano novo de 1959, com a destituição do ditador e instituição de um governo socialista. Antes, é um acontecimento iniciado em 26 de julho de 1953, quando Fidel Castro, desde o início o nome maior do movimento, lidera pouco mais de uma centena de homens no Assalto ao Quartel Moncada, naquela que foi a primeira tentativa real de oposição armada a Fulgencio Batista. Essa tentativa de *putsch* contra a segunda maior fortaleza militar do país ainda não carrega em si a fagulha do Comunismo. Tratava-se de um movimento nacional-democrático [...] direcionado contra o regime ditatorial de Batista e o domínio imperialista norte-americano.

O golpe fracassa, mas dá a Castro a projeção necessária para se tornar o principal nome da resistência à ditadura. Preso, Castro é condenado a 15 anos de detenção, dos quais cumpre apenas dois. É libertado e se exila no México, onde volta a organizar a resistência a partir do movimento 26 de julho (M26), de vocação guerrilheira. É no exílio mexicano que a ele se juntarão Ernesto Che Guevara e Camilo Cienfuegos [...].

MENDES, Ricardo Antônio Souza. Pensando a Revolução Cubana: nacionalismo, política bifurcada e exportação da Revolução. *Revista Eletrônica da ANPHLAC*, São Paulo, n. 8, 2009. Disponível em: <https://revista.anphlac.org.br/anphlac/article/view/1389>. Acesso em: 4 jun. 2022.

Seção Atividades

▶ Objetos de conhecimento

- A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.
- A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia.

▶ Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

- EF09HI28 (atividades 1, 2, 3)

▶ Respostas

1. a) A peculiaridade de Maio de 1968 é ter sido uma revolta contra a autoridade estabelecida pela tradição: a do homem sobre a mulher, a das instituições sobre os cidadãos etc. Nesse sentido, o movimento se voltou contra valores historicamente arraigados nas sociedades.

b) A ideia de felicidade construída no Ocidente está relacionada às condições materiais de existência, ao conforto e à aquisição de bens possibilitada pelos avanços da ciência e da tecnologia. Segundo Morin, os jovens que foram às ruas em Maio de 1968, grande parte deles de países ocidentais desenvolvidos, procuravam uma vida comunitária e simples, questionando o consumismo que a sociedade capitalista prega como maneira de satisfazer as aspirações humanas.

2. Essas guerras representaram o choque de interesses e de políticas entre União Soviética e Estados Unidos. É importante destacar que as duas superpotências patrocinaram um dos lados beligerantes, por meio do envio de dinheiro, de armas ou de soldados. Esses conflitos demonstraram que, se não havia confronto direto entre as duas superpotências, elas não se importavam em financiar conflitos em outras regiões.

3. a) A fotografia retrata uma manifestação pelo fim da Guerra do Vietnã, em 1969, nos Estados Unidos.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

- 1.** O Maio de 1968 foi um movimento que teve início na França, mas que repercutiu em muitos países. No texto a seguir, o pensador francês Edgar Morin, em visita ao Brasil para comemorar os 40 anos do movimento, falou sobre essa experiência que viveu e o seu significado para o mundo contemporâneo.

[...] 1968 foi, antes de mais nada, um ano de revolta estudantil e juvenil, numa onda que atingiu países de naturezas sociais e estruturas tão diferentes como Egito, EUA, Polônia... O denominador comum é uma revolta contra a autoridade do Estado e da família. A figura do pai de família perdeu importância, dando início a uma era de maior liberdade na relação entre pais e filhos.

A revolta teve um caráter mais marcante nos países ocidentais desenvolvidos. [...] Jovens de classes privilegiadas que desfrutavam de bens materiais preferiram buscar uma vida comunitária, num sinal de que o consumismo da sociedade ocidental não resolvia os problemas e aspirações humanas. [...]

Depois disso, a poeira baixou e tudo pareceu voltar ao que era antes. Mas houve mudanças, sim. Foi depois de 68 que os homossexuais e as minorias étnicas se afirmaram e que o novo feminismo se desenvolveu. [...] Foi uma verdadeira

crise da ideia de felicidade, que é a grande mitologia da sociedade ocidental. [...]

Hoje em dia, movimentos estudantis se generalizam rapidamente e prosseguem mesmo quando o governo satisfaz os seus pedidos. É a alegria de estar junto na rua, de desafiar os professores e a polícia. Até quando as reivindicações são ridículas, o fenômeno é importante, pois permite ao jovem tornar-se cidadão, escapando assim da crescente tendência ao apolitismo. [...]

MORIN, Edgar. Mal-estar de Maio de 68 é ainda mais profundo hoje. [Entrevista cedida a] Samy Adghimi. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 abr. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/f2804200813.htm>. Acesso em: 28 abr. 2022.

a) Por que, segundo Morin, o Maio de 1968 foi um movimento contra a autoridade?

b) Segundo o autor, o Maio de 1968 produziu uma grave crise na ideia de felicidade construída pela sociedade ocidental. O que ele pretende dizer com isso? Você concorda com o autor? Pense e apresente argumentos a favor dessa visão ou contra ela.

- 2.** Explique por que a Guerra da Coreia e a Guerra do Vietnã podem ser classificadas como conflitos da Guerra Fria.

- 3.** Em dupla, observe a fotografia a seguir, relacionada à Guerra do Vietnã. Depois, responda às questões.

a) Que evento a fotografia retrata?

b) O que esta fotografia nos mostra sobre a opinião pública de parte da população dos Estados Unidos a respeito da Guerra do Vietnã? Explique.



Manifestação em Washington, nos Estados Unidos, pelo fim da Guerra do Vietnã, em 1970.

CHARLES TASHADIAF PHOTOIMAGEPLUS

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

b) Grande parte da população dos Estados Unidos condenava as ações do governo estadunidense na Guerra do Vietnã. Eventos e protestos como o da fotografia (que foi uma das maiores manifestações contrárias a uma guerra na história dos Estados Unidos) tornaram-se comuns. Em 1968, por exemplo, uma única manifestação ocorrida no Central Park, na cidade de Nova York, contou com 60 mil pessoas que pediam o fim da guerra.

A QUESTÃO JUDAICO-PALESTINA

Você conhece a origem do conflito entre judeus e palestinos no Oriente Médio?

A Palestina foi o local onde os judeus (hebreus) se estabeleceram na Antiguidade. No século I a.C., ao ser conquistada por Roma, a Palestina recebeu o nome de Judeia. Os judeus organizaram uma grande revolta contra o domínio romano, que foi reprimida. Depois disso, a maior parte dos judeus se refugiou em vários outros territórios, mantendo, porém, sua identidade cultural.

Nos séculos seguintes, muitos se fixaram na Europa Central e Oriental, mas as perseguições contra eles eram constantes. Foi ali que nasceu, no século XIX, o movimento político conhecido como **sionismo** (de Sion, uma colina situada em Jerusalém), que defendia a reunião dos judeus de todo o mundo em um Estado judaico e soberano na Palestina, território que pertencia ao Império Otomano no século XIX, quando grupos de judeus começaram a migrar para a região.



Imigrantes judeus esperam autorização dos britânicos para aportarem no porto de Haifa, na Palestina, em 18 de julho de 1947. Após a derrota otomana na Primeira Guerra Mundial, a Palestina passou ao domínio britânico. Paralelamente, a migração de judeus para o território foi crescendo ano a ano.

145

Observação

O conteúdo desta página constitui uma oportunidade para trabalhar as habilidades **EF09HI10** e **EF09HI28**.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata de questões importantes referentes à questão judaico-palestina, que se reveste de enorme complexidade.

Essa questão aponta para a continuação, até os dias de hoje, de alguns conflitos iniciados na Guerra Fria. Palestinos e israelenses parecem não vislumbrar a paz, pelo menos a curto prazo. E, assim, seguem-se, praticamente de forma ininterrupta, atentados e conflitos entre os dois povos.

O trabalho com este Capítulo constitui uma boa oportunidade para debater com os estudantes a importância da tolerância e do respeito ao outro.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

EF09HI28: Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.

EF09HI36: Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Orientações

A primeira onda migratória sionista data de cerca de 1880, quando a população de origem judaica na Palestina saltou de cerca de 12 mil para 24 mil pessoas. Essa primeira leva migratória era composta de judeus da Rússia czarista e de agricultores da Europa Oriental. A segunda onda de imigração sionista, entre 1919 e 1923, também foi composta de judeus russos. Dessa vez, eram imigrantes influenciados pelas ideias socialistas da Revolução Russa. Somando aproximadamente 35 mil pessoas, esses judeus de influência socialista foram os responsáveis pelo desenvolvimento de cooperativas comunitárias e de assentamentos rurais (*kibutz* e *moshav*) na Palestina.

O movimento de imigração se intensificou com a ascensão do nazismo e com a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, aproximadamente 165 mil judeus migraram para a Palestina, provenientes da Europa Central e Ocidental. Com o fim da Segunda Guerra, os britânicos intensificaram as restrições ao número de judeus que poderiam ingressar na Palestina, mas mesmo assim o movimento migratório continuou.

Oriente os estudantes a observarem que o território do Estado de Israel, que pela partilha da ONU deveria possuir cerca de 15 mil quilômetros quadrados, aumentou para quase 21 mil quilômetros quadrados após a Primeira Guerra Árabe-Israelense. Já o Estado palestino, que deveria ter cerca de 12 mil quilômetros quadrados, desapareceu antes de se constituir oficialmente. Israel anexou a maior parte desse território, a Jordânia anexou a Cisjordânia e o Egito incorporou a Faixa de Gaza.

A criação do Estado de Israel

O movimento sionista propunha a criação de um “lar nacional para os judeus” na Palestina. Contudo, até a década de 1930, essa causa não era um tema relevante para a comunidade internacional.

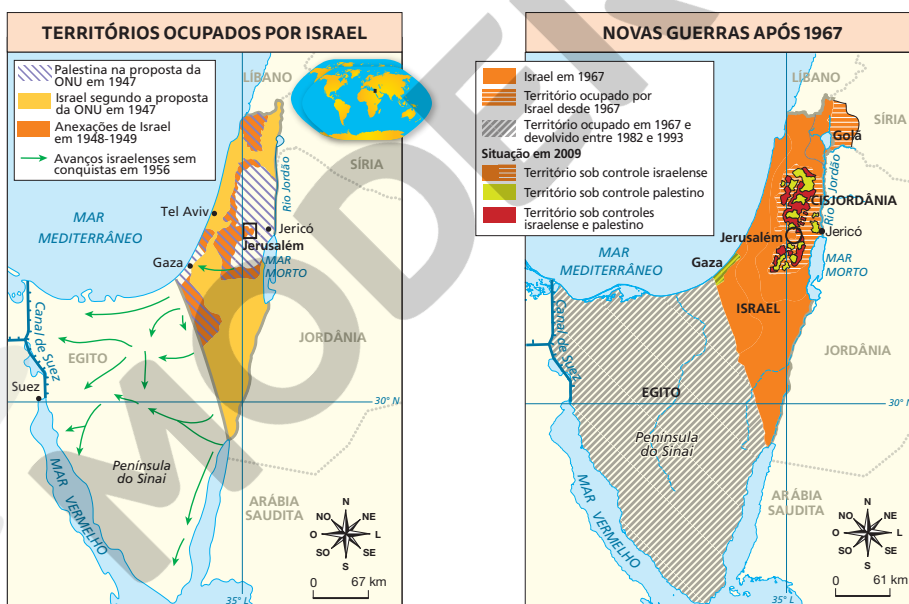
Ao final da Segunda Guerra Mundial, o mundo tomou conhecimento do massacre de milhões de judeus organizado pelo Estado nazista de Adolf Hitler. Além disso, a população judaica que havia sobrevivido ao Holocausto, em geral sem recursos, era vista como um encargo que os governos europeus não estavam dispostos a assumir. Assim, o movimento sionista se fortaleceu, e, entre 1945 e 1948, aproximadamente 85 mil judeus foram viver na Palestina.

A Palestina, porém, era habitada pelos **palestinos**, população de origem árabe majoritária no território. Quando o afluxo de judeus para a Palestina se intensificou, começaram os conflitos entre judeus e palestinos. Quando a situação se tornou insustentável, a ONU aprovou, em 1947, a divisão da Palestina em dois Estados: um árabe e outro judeu.

A criação do **Estado de Israel**, no ano seguinte, com o apoio dos Estados Unidos e da União Soviética, provocou a reação contrária dos países árabes e resultou na **Primeira Guerra Árabe-Israelense**. Os israelenses foram vitoriosos e ampliaram o território originalmente estabelecido pela ONU.



FITZPATRICK, D. R. Criação do Estado de Israel. 1948. Charge. A charge estadunidense aborda a formação do Estado de Israel sobre a Palestina, diante da ONU.



Elaborados com base em dados obtidos em: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas politique du XX^e siècle*. Paris: Seuil, 1988. p. 182-183; VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: Geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 164-165.

146

Observação

É importante reforçar aos estudantes como a questão palestina está intensamente interligada ao contexto da Guerra Fria, contemplando, novamente, a habilidade **EF09HI28**. A criação do Estado de Israel ocorreu em um momento em que conquistar um aliado ocidental no Oriente Médio, área economicamente estratégica em razão da presença do petróleo, era fundamental para consolidar a posição dos Estados Unidos na região.

A disputa pela Palestina

Quando o primeiro conflito se iniciou, em 1948, viviam na região cerca de 1,4 milhão de palestinos. Um ano depois, metade deles já tinha deixado suas casas para viver em terras da Palestina ainda não controladas por Israel e em países árabes vizinhos. Desde então, os palestinos passaram a lutar pela recuperação de seus antigos territórios e pela criação de um **Estado independente**.

Novas guerras ocorreram depois de 1949. Na luta pela soberania palestina, surgiu a **Organização para a Libertação da Palestina (OLP)**, criada em 1964 e liderada por Yasser Arafat.

Desafios para a paz

Na década de 1990, autoridades palestinas e o governo de Israel começaram a discutir a criação de um Estado palestino. O resultado foi o Acordo de Oslo, de 1993, que criava a **Autoridade Nacional Palestina (ANP)**, entidade responsável pela administração dos territórios palestinos e pelo controle palestino sobre a cidade de Jericó e a Faixa de Gaza.

Em 2002, o governo israelense começou a construir um “muro de proteção” separando Israel dos territórios palestinos na Cisjordânia. A barreira de concreto foi condenada pelas Nações Unidas e pelo Tribunal Internacional de Justiça. Entretanto, Israel ignorou o fato.

Em 2004, Arafat faleceu, o que deu início a um período de disputa entre grupos palestinos pelo controle da Autoridade Nacional Palestina. O **Fatah**, grupo ao qual pertencia Arafat, defende a formação de um Estado palestino laico e soberano nas fronteiras anteriores à guerra de 1967. O grupo fundamentalista **Hamas** não reconhece o Estado de Israel e prega a formação de um Estado islâmico soberano em toda a Palestina.

Um novo cenário do conflito na região surgiu em 2017. O Fatah e o Hamas assinaram um acordo de reconciliação prevendo a formação de um governo de união nacional para os palestinos. O governo de Israel reagiu afirmando que, caso os dois grupos de fato se juntassem, as negociações com os palestinos só seriam possíveis se o Hamas dissolvesse seu braço armado e reconhecesse o Estado de Israel, condições que o Hamas não tendia a cumprir.

Entre 2020 e 2021, já em um contexto marcado pela pandemia da covid-19, os confrontos entre Israel e Palestina diminuíram sensivelmente em relação aos anos anteriores. Além disso, no início de 2020, diversos Estados-membros da União Europeia pediram a garantia de direitos iguais para palestinos e israelenses, em uma tentativa de apaziguar os confrontos na região.

Campo de refugiados ao sul da Faixa de Gaza, na Palestina. Fotografia de 2020. Em 1949, houve um aumento no número de refugiados palestinos e, por isso, a ONU criou um organismo de ajuda para essas pessoas. Além disso, um número não quantificado de palestinos migrou para diversos países. Atualmente, há cerca de 5 milhões de refugiados saídos da Palestina e a maior parte deles vive em 58 campos de refugiados na Jordânia, no Líbano, na Síria, na Faixa de Gaza e na Cisjordânia.



MOHAMMED SALEH/REUTERS/FOTOFRENA

Orientações

Em 1949, diante do crescimento do número de refugiados palestinos nos países do Oriente Médio, a ONU criou o Organismo de Ajuda e de Trabalho das Nações Unidas para os Refugiados Palestinos, cuja sigla em inglês é Unrwa, uma agência específica para cuidar dos palestinos refugiados do Oriente Médio. Além disso, um número não quantificado de palestinos refugiados migrou para diversos países, como o Brasil, por meio de programas do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur). Atualmente, cerca de 5 milhões de refugiados da Palestina são atendidos pela Unrwa.

Novas guerras entre Israel e os países árabes ocorreram depois de 1949, todas vencidas pelo Estado judeu. Enquanto Israel expandia seus territórios na Palestina, crescia, entre os palestinos, a população de refugiados, ao mesmo tempo que a estratégia do terrorismo para combater o Estado judeu atraía novos adeptos.

Observação

É importante notar que compreender a questão judaico-palestina e a persistência desse conflito até os nossos dias constitui uma forma de desenvolver a habilidade **EF09HI36**.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

SACCO, Joe. *Palestina*. São Paulo: Veneta, 2021.

A obra, resultado de extensas pesquisas e de mais de 100 entrevistas realizadas pelo autor Joe Sacco com palestinos e judeus, é um marco do jornalismo em quadrinhos. Aborda de maneira contundente o cotidiano e o drama dos indivíduos que vivenciam conflitos na Palestina no final da década de 1990.

SAID, Edward W. *A questão da Palestina*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

Publicada originalmente em 1979, a obra é referência para os estudos sobre a questão da Palestina e para a compreensão acerca da história dos conflitos na região.

Orientações

O conteúdo desta seção, ao trabalhar com o cotidiano dos moradores da Faixa de Gaza e com aspectos da situação enfrentada por parte dos palestinos durante a pandemia de covid-19 (iniciada em 2020), constitui um momento propício para o trabalho com os temas contemporâneos **Diversidade cultural** e **Educação em Direitos Humanos**.

▶ Respostas

1. A Faixa de Gaza vive sob bloqueio imposto por Israel e Egito desde 2007; naquele ano, o grupo extremista islâmico Hamas assumiu o controle da região. O bloqueio proíbe que a região da Faixa de Gaza realize exportações e importações, e permite apenas que carregamentos de suprimentos humanitários entrem no território. Em 2017, o secretário-geral da ONU, António Guterres, exigiu o fim do bloqueio. Contudo, o bloqueio não deixou de existir. Posteriormente, em abril de 2022, o governo de Israel anunciou que fecharia, para trabalhadores e comerciantes, sua única passagem para a Faixa de Gaza: a passagem de Erez. Isso ocorreu após militantes do enclave palestino lançarem três foguetes contra o território israelense. A decisão de fechar a passagem de Erez afeta milhares de palestinos que vivem na Faixa de Gaza. A pesquisa proposta nesta atividade trabalha com a **análise documental** e com a **análise de mídias sociais**.

2. Com base nas pesquisas e nos conhecimentos adquiridos ao longo deste Capítulo, é esperado que os estudantes indiquem que a vacinação contra a covid-19 entre os palestinos e os israelenses caracterizou-se, especialmente ao longo de 2021, por ser desigual em razão de diversos fatores: a complexidade das relações entre judeus israelenses e palestinos; o longo conflito entre Israel e Palestina; o bloqueio israelense à Faixa de Gaza, que não permite a realização de importações e exportações, dificultando a chegada de vacinas etc.



Integrar conhecimentos

Ciências e Geografia

MULTICULTURALISMO

CIDADANIA E CIVISMO

Pandemia e vacinas na Faixa de Gaza

A Faixa de Gaza é um território palestino que corresponde a uma pequena faixa de terra que faz fronteira com o Egito e com Israel e localiza-se na costa oriental do mar Mediterrâneo (observe mapas dos territórios ocupados pelos israelenses e palestinos, reproduzidos anteriormente). A vida naquela região é muito difícil: embora praticamente todos os jovens tenham acesso à educação, conseguindo estudar e se formar em boas universidades, a taxa de desemprego entre eles é muito alta. Os conflitos entre palestinos e israelenses e o bloqueio econômico colocado em prática pelos governos de Israel e do Egito atingem diretamente os palestinos que vivem na Faixa de Gaza.

Os palestinos que habitam essa região também enfrentaram profundas dificuldades durante a pandemia da covid-19, iniciada em 2020. Enquanto os israelenses conseguiram articular uma campanha de vacinação de sucesso, os palestinos (e em especial os que vivem na Faixa de Gaza) não tiveram acesso rápido à mesma quantidade de vacinas. Para termos ideia, em janeiro de 2021, a cada nove israelenses imunizados, somente quatro palestinos haviam recebido a vacina. O texto a seguir fala um pouco mais sobre esse tema.

No início de 2021, o governo israelense se recusou a ajudar na campanha de vacinação da Palestina – país com o qual disputa territórios no Oriente Médio. O governo israelense disse que não tinha responsabilidade legal de imunizar os palestinos, já que segundo os acordos de paz assinados entre os países, a Autoridade Palestina assumiria os cuidados de saúde de seu povo. [...]

Em meados de 2021, o governo de Israel se comprometeu a enviar 1 milhão de doses para os palestinos, mas o acordo foi desfeito porque, segundo autoridades palestinas, a validade das doses expiraria em breve. Mesmo com os embates, a desigualdade ainda se arrasta. Até janeiro deste ano [2022], o número de habitantes imunizados no território de Israel era, proporcionalmente, mais que o dobro do número de imunizados no território ocupado pela Palestina, segundo dados da Organização Mundial da Saúde.

LICHOTTI, Camille; BRAGA, Thalys; BUONO, Renata. Israel vacinou mais que o dobro da Palestina, proporcionalmente. *Piauí*, São Paulo, 14 jan. 2022. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/israel-vacinou-mais-que-o-dobro-da-palestina-proporcionalmente/>. Acesso em: 7 mar. 2022.



Jovem palestino recebe dose de vacina contra a covid-19 em campo de refugiados na Faixa de Gaza. Fotografia de janeiro de 2022.

1. Conhecer o bloqueio à Faixa de Gaza é importante para compreender o cotidiano das pessoas que vivem naquela região. Pesquise em que consiste esse bloqueio e sua situação na atualidade, anotando as descobertas no caderno.
2. Considerando sua pesquisa, explique por que a vacinação contra a covid-19 entre os palestinos e os israelenses caracterizou-se, especialmente ao longo de 2021, por ser tão desigual.

Observação

Esta seção apresenta uma proposta interessante para desenvolver com os estudantes a habilidade **EF09HI36**.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Com um colega, analise a charge abaixo e responda às questões.



CARLSON, Stuart. O resultado final da política do olho por olho, dente por dente. 2002. Charge.

- a) Que conflito histórico a charge representa? Justifiquem com elementos da cena.
 - b) Qual é o posicionamento do artista em relação ao assunto? Vocês concordam com ele? Justifiquem.
 - c) Listem alguns acontecimentos marcantes relacionados ao tema dessa charge. Escolham um desses eventos e criem uma charge sobre ele. Apresentem o resultado para a turma e conversem sobre os temas escolhidos e as charges feitas por vocês.
2. Observe novamente a fotografia do campo de refugiados (no tópico "Desafios para a paz") e, em dupla, faça a seguinte atividade: Imagine que você e seu colega são jornalistas encarregados de produzir uma reportagem sobre a vida dos palestinos que vivem no campo de refugiados mostrado naquela fotografia. Vocês agendaram uma entrevista com um representante da ONU no local e um palestino escolhido pelo grupo para ser o porta-voz dos refugiados nessa entrevista. O que vocês perguntariam a eles?
 3. Em 1987, os palestinos que viviam na Faixa de Gaza e na Cisjordânia iniciaram uma rebelião contra a ocupação israelense. Esse primeiro

movimento, espontâneo, levou o nome de Intifada (guerra das pedras), pois era assim que os palestinos enfrentavam o exército israelense. Observe a fotografia a seguir e responda à questão.



Manifestantes palestinos atiram pedras em soldados israelenses durante a Intifada, em Beit Omar, na Cisjordânia, em 1988.

- a) Aponte quem são os palestinos e quem são os israelenses na fotografia. Como é o local onde ocorre o conflito? Que armas cada grupo utiliza?
4. Entre os principais pontos de desacordo que dificultam o entendimento entre Israel e os palestinos, podemos apontar: o retorno de refugiados das guerras árabe-israelenses a suas antigas terras; a divisão de Jerusalém; o reconhecimento da Palestina como Estado independente; a presença de colonos israelenses em terras palestinas. Organizem-se em grupos e escolham um desses pontos de desacordo entre palestinos e israelenses. Pesquisem na internet qual é a situação atual dessa questão e compartilhem com o restante da turma as conclusões a que chegaram. Ao final da apresentação, busquem pensar, coletivamente, em uma solução para cada um dos pontos de desacordo. Registrem suas conclusões no caderno.

149

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- A questão da Palestina.
- A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.
- Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF09HI10 (atividades 1, 2, 3, 4)
- EF09HI28 (atividade 1)
- EF09HI36 (atividades 2, 3, 4)

► Respostas

1. a) A charge refere-se ao conflito entre Israel e Palestina. Os dois personagens centrais da charge são retratados como um israelense e um palestino. As pessoas ao redor da dupla central também são retratadas como israelenses (roupas que lembram as ocidentais) e palestinos.

b) O artista usa a ironia para criticar tanto a posição de Israel quanto a dos palestinos nas negociações pela paz. Na charge, as negociações são expressas pela política do olho por olho e dente por dente (ataques e retaliações imediatas) praticada por israelenses e palestinos. O artista sinaliza que o alcance da paz depende da disposição de ambos os lados.

c) Resposta pessoal. As charges podem apresentar diversos temas sobre os conflitos entre israelenses e árabes palestinos, como a construção do muro que separa a Cisjordânia e Israel, os assentamentos judaicos em territórios palestinos etc.

2. O objetivo da proposta é sensibilizar os estudantes para o sofrimento dos povos refugiados, neste caso o povo palestino, chamando a atenção deles para essa consequência dramática das guerras. A proposta visa também desenvolver nos estudantes a capacidade de formular questões pertinentes para ampliar sua compreensão sobre o assunto.

3. Pelo estudo do tema, o estudante será capaz de identificar os palestinos como os civis na parte de cima da fotografia, e na parte inferior, os israelenses membros do exército. O local, na Cisjordânia, parece pobre e destruído. A principal arma utilizada pelos palestinos são as pedras. No lado israelense, os soldados carregam armas de fogo.

4. Com esta atividade, os estudantes são incentivados a exercitar práticas de pesquisa na internet. Vale a pena orientá-los a dar preferência a portais de notícias, agências de pesquisa, sites governamentais etc. A atividade aqui proposta pode trabalhar com a **análise de mídias sociais** como prática de pesquisa.

Seção Ser no mundo

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica n. 9** e **n. 10**, esta seção incentiva o estudante a *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 [...]* (9) e a *agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (10).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História n. 1** e **n. 4**, os conteúdos trabalhados nesta seção pretendem levar o estudante a *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* (1) e *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* (4).

Habilidade

EF09HI36: Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.



Ser no mundo

Convivência entre palestinos e israelenses

Existem diversas interpretações para a questão judaico-palestina, assim como para muitos outros conflitos entre diferentes povos e diferentes nações. Reconhecer essa complexidade, ou seja, reconhecer que existe uma diferença de opiniões, dependendo dos sujeitos, de suas relações identitárias e das experiências que são vivenciadas por eles em seu cotidiano, além de entender que há argumentos que sustentam a posição de ambos os lados (israelenses e palestinos), é um passo importante para que possamos realizar uma análise cuidadosa do conflito.

Observar o cotidiano dos habitantes do local, e, nesse caso específico, de Israel, também nos dá pistas para compreender melhor o conflito e o alcance que ele tem no dia a dia das populações que lá vivem. Você sabia que na cidade de Tel Aviv, a segunda maior de Israel, há bairros notadamente famosos pela boa convivência entre israelenses e palestinos?

Tel Aviv foi fundada por uma comunidade judaica logo no início do século XX; hoje, Jaffa, um de seus antigos bairros, apresenta uma vida cultural muito agitada. Restaurantes, feiras, galerias de arte e lojas são administradas e frequentadas tanto por israelenses como por palestinos. Jovens, crianças e idosos, de todas as origens, israelenses ou palestinos, convivem lado a lado nas ruas do bairro, mostrando que o conflito que assombra a região há décadas nem sempre separa as pessoas.

JORIS VAN OSTREYEN/ALAMY/FOTODARENA



Rua comercial em Jaffa, bairro na cidade de Tel Aviv, em Israel. Fotografia de 2019.

150

Atividade complementar

Como sugestão aos estudantes, apresentamos, nesta seção, o filme *Uma garrafa no Mar de Gaza*. Caso haja disponibilidade, sugerimos que a turma assista ao filme na íntegra. Trata-se de uma história contada com sensibilidade e respeito aos personagens e seus conflitos pessoais e políticos. Os estudantes terão facilidade em se identificar com os jovens Tai e Naim, adolescentes como eles. Eles devem ser incentivados a estabelecer contraposições entre a precariedade da situação vivida por Naim, em Gaza, e o conforto vivido por Tai, em Jerusalém. Espera-se ainda que os estudantes percebam como os protagonistas se assemelhavam na angústia e/ou revolta que sentiam em relação à violência a que estavam submetidos, independentemente das suas situações socioeconômicas.

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como os Estados Unidos e a União Soviética consolidaram as suas respectivas zonas de influência na Guerra Fria?
2. De que forma o Maio de 1968 e a Revolução Húngara de 1956 expressavam o descontentamento com a sociedade capitalista e o regime comunista?
3. Quais conflitos armados melhor representaram a mundialização da ordem bipolar no período da Guerra Fria?
4. Qual é a origem do conflito entre judeus e árabes na Palestina? Por que as negociações pela paz não avançam entre os dois povos?

▶ Respostas

1. Em uma região que sofre com esse conflito há décadas, a existência de escolas desse tipo é algo importantíssimo. As populações de determinado local muitas vezes não concordam com o conflito organizado e incentivado entre governos, entre nações ou entre grupos nacionalistas. As grandes questões que dividem governos e fazem nascer as mais diversas formas de embates políticos, econômicos e militares dentro das grandes esferas de poder muitas vezes não fazem sentido para as pessoas civis que vivem nos locais de conflito. Há reportagens que mostram que muitos jovens na Faixa de Gaza, por exemplo, desejam o fim do conflito sem “torcer” para nenhum lado; eles só desejam alcançar a paz e obter melhores oportunidades de vida e de trabalho em seu cotidiano. Para as crianças que frequentam essas escolas a situação é semelhante: a paz, o respeito entre grupos diferentes e a tolerância são valores incentivados entre elas, para que essas novas gerações adquiram uma postura solidária diante de conflitos.

Outro exemplo muito interessante da convivência entre israelenses e palestinos, em Israel, pode ser observado em algumas instituições de ensino. Vamos ver como isso ocorre?

Em cidades como Tel Aviv, Jerusalém, Galileia, Wadi Ara, Yafo e Tira, é comum que algumas escolas (em especial aquelas ligadas à educação infantil) recebam estudantes árabes e judeus. Essas instituições consideram que a convivência entre as crianças é algo muito positivo: a troca de opiniões, o incentivo ao diálogo entre elas e o reconhecimento de diferentes modos de vida, histórias e culturas são atitudes que colaboram para a formação de um espaço que respeita as diferenças e que promove a cultura da paz.

Em algumas dessas instituições de ensino, por exemplo, as turmas contam com dois professores trabalhando juntos em sala de aula: um deles fala árabe, o outro, hebraico. As crianças se acostumam a ouvir as duas línguas e compreendem a importância do diálogo, do respeito e de atitudes que estimulem o bem-estar comum.



Sala de aula com estudantes israelenses e palestinos em escola bilingue em Tel Aviv, Israel. Fotografia de 2021.

1. Como estamos vendo, há diversas escolas em diferentes cidades de Israel que acolhem estudantes tanto árabes como judeus. Utilizando seus conhecimentos a respeito da questão judaico-palestina, explique o papel de escolas como essas no cotidiano das pessoas que vivenciam o conflito.
2. Você acha que estar disposto a escutar o outro e exercer a tolerância são atitudes que podem ajudar a reelaborar a identidade dos habitantes de Israel (israelenses e palestinos)? Justifique sua resposta.



UMA GARRAFA no mar de Gaza. Direção: Thierry Binisti. França, 2011. Duração: 107 min. O filme fala sobre o relacionamento entre uma jovem de origem judia, que vive em Jerusalém, e um jovem de origem árabe, que vive na Faixa de Gaza.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que escutar o outro, entender os argumentos de quem está “do outro lado”, exercer a tolerância e incentivar o diálogo são atitudes que podem colaborar inclusive com novos posicionamentos políticos acerca do conflito e com a busca por soluções pacíficas para ele. Buscar e incentivar nos indivíduos atitudes de respeito e tolerância podem fazer com que os moradores de Israel se tornem cada vez mais unidos em torno de um objetivo comum.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “As independências na África e na Ásia”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 9º ano: *Totalitarismos e conflitos mundiais* e *A história recente*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1, n. 2 e n. 9, esta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) incentiva o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...] (1)*, *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 [...] (2)*, bem como a *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 (9)*.

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1, n. 2 e n. 3, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar o estudante a *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 (1)*, bem como *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...] (2)* e *elaborar questionamentos, hipóteses,*



AS INDEPENDÊNCIAS NA ÁFRICA E NA ÁSIA



JEAN-CLAUDE FRANCOLONGAMMA-RAPHOGETTY, IMAGES

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

▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ A crise do colonialismo
- ▲ A relação entre a Guerra Fria e os movimentos nas colônias africanas e asiáticas pela independência
- ▲ Os diferentes projetos relacionados às independências na África
- ▲ O *apartheid* na África do Sul
- ▲ As independências dos países árabes e a formação da Liga Árabe
- ▲ O movimento de resistência pacífica e de desobediência civil na independência da Índia
- ▲ A Conferência de Bandung

Multidão recebe integrantes da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo), em Moçambique, em comemoração à independência, em 15 de setembro de 1975.

152

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 (3).



Multidão comemora a proclamação da independência da Argélia, nas ruas de Argel, capital do país, em 5 de julho de 1962.



Mahatma Gandhi e seguidores durante a Marcha do Sal contra as leis inglesas, em 1930.

Nos cinquenta anos seguintes ao final da Segunda Guerra Mundial, movimentos de libertação em diversas colônias levaram à conquista da independência e à formação de dezenas de novos países nos continentes africano e asiático. Após décadas de rígido domínio imperialista, a conjuntura internacional da Guerra Fria e, principalmente, os movimentos dos povos nativos fizeram com que os antigos domínios coloniais na África e na Ásia conquistassem a condição de países independentes.

Em alguns casos, o processo de independência foi longo e conturbado; em outros, foi negociado com os dominadores. Seja qual for a maneira como as independências ocorreram, as consequências negativas deixadas por um duradouro período de colonização são visíveis até hoje.

O que você sabe sobre os processos de independência dos países africanos e asiáticos? O que conhece sobre as consequências do imperialismo europeu nos dois continentes?

Nesta Unidade

Esta Unidade aborda os processos de independência da África e da Ásia. A criação de dezenas de Estados nacionais na África e na Ásia é um fenômeno do século XX, resultante de uma complexidade de fatores. É fundamental ressaltar o papel desempenhado pelos diferentes movimentos contra o colonialismo europeu, que ocorreram praticamente durante todo o século XX e com maior intensidade no período posterior à Segunda Guerra Mundial.

Ao dar início ao trabalho com esta Unidade, vale comentar com os estudantes que a África e a Ásia reúnem, juntas, as maiores extensões de terra do planeta e mais da metade de sua população; guardam as marcas do passado mais remoto da história da humanidade e viram surgir as primeiras civilizações; e mantiveram, ao longo dos séculos, intensas trocas populacionais, econômicas, culturais e políticas com o mundo ocidental. Apesar dessas questões, até recentemente, o ensino da história das sociedades africanas e asiáticas apresentou enormes lacunas nos currículos escolares, decorrentes de uma visão predominantemente europeia da história.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *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.*

Sobre o Capítulo

Neste Capítulo, os estudantes vão conhecer alguns movimentos de independência do continente africano, identificando os aspectos que os aproximam e as especificidades de alguns casos (como Argélia, Quênia e Angola). Atenção especial será dedicada ao caso da África do Sul e ao regime do *apartheid*.

Se desejar, informe aos estudantes que, apesar da recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU), que, com a Carta das Nações Unidas, determinava que as metrópoles europeias consultassem os habitantes dos territórios dominados para realizar um processo de emancipação dessas regiões, muitas metrópoles se recusavam a emancipar seus territórios coloniais. Em diferentes regiões da África, a negativa europeia serviu para intensificar e radicalizar a luta anticolonial. É importante notar que muitos movimentos contaram com o apoio dos Estados Unidos ou da União Soviética, as duas superpotências da Guerra Fria, que tinham interesse em ampliar suas zonas de influência no continente africano.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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.

EF09HI31: Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.



OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA NA ÁFRICA

Após a Segunda Guerra Mundial, o domínio imperialista na África passou a ser sistematicamente questionado. As condições políticas para a permanência de relações coloniais impostas pelos europeus em diversos territórios se esgotaram, visto que na própria Europa haviam se desenvolvido lutas contra as ditaduras existentes dentro do continente. Além disso, parte da população africana, que já resistia à dominação colonial, começava a se organizar para conquistar sua independência.

A igualdade entre os países era, nesse momento, uma das pautas defendidas pela ONU. A **Carta das Nações Unidas**, assinada por todos os países-membros da entidade, determinava que as metrópoles europeias consultassem os habitantes dos territórios dominados para encontrar a melhor forma de lhes conceder autonomia política, econômica e social.

Assim, durante as décadas de 1950 a 1970, a combinação de fatores internos e externos criou condições favoráveis para que a maioria das colônias africanas conquistasse sua independência. As lutas pela conquista da emancipação política foram prolongadas e árduas na maioria das regiões coloniais da África. Em muitos casos, elas se estenderam por décadas.

MUSEU VITORIA E ALBERT, LONDRES, INGLATERRA



Pôster de 1970 para campanha de independência de Moçambique. Nos dizeres, ao alto: "Moçambique será livre". Em 1975, a Frelimo proclamou a independência de Moçambique e implantou no país um regime socialista. Entretanto, logo se organizou a Resistência Nacional Moçambicana (Renamo), grupo anticomunista apoiado por Rodésia do Sul, África do Sul e Estados Unidos. Frelimo e Renamo travaram uma guerra civil que durou até 1992, quando foi assinado um acordo de paz. O caso de Moçambique é um exemplo que nos mostra a complexidade das lutas pela independência nas antigas colônias africanas.

154

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o trabalho inicial com a habilidade **EF09HI14**.

A crise do colonialismo

A construção dos impérios coloniais na África e na Ásia esteve ligada a discursos que transmitiam a ideia de superioridade cultural e racial dos brancos europeus (racismo) em relação aos colonizados. Contudo, as populações colonizadas sempre procuraram combater esses discursos imperialistas.

É importante notar, também, que a experiência dos africanos durante a Primeira Guerra Mundial, quando lutaram lado a lado aos europeus em diversas batalhas, pôs em xeque a sustentação dos discursos que professavam a ideologia da superioridade branca. Ficou evidente para todos que acompanhavam aquele momento histórico que a origem dos combatentes não influenciava sua capacidade de atuação.

A guerra possibilitou, também, aos milhares de africanos recrutados para as fileiras de soldados que comparassem suas condições de vida com as dos europeus. Ao fim do conflito, a esperança de ver seus esforços recompensados foi frustrada quando a metrópole não os reconheceu, nem simbolicamente, nas homenagens feitas aos combatentes, tampouco materialmente, por meio de programas de compensação financeira.

Já a Segunda Guerra Mundial expôs a vulnerabilidade das potências europeias. O recrutamento de europeus que exerciam atividades nas colônias para lutar na guerra obrigou as metrópoles a ampliar o emprego de africanos em seus quadros administrativos. Essa medida possibilitou flexibilizar a rigidez da política administrativa colonial e, em alguns casos, buscar estreitar seus laços com as elites nativas africanas.

O fim da Segunda Guerra e o início da Guerra Fria trouxeram também a ideia de que a era colonial chegava ao fim. As disputas ideológicas entre capitalismo e socialismo e os interesses da União Soviética e dos Estados Unidos em ampliar seus respectivos blocos de países aliados criaram um contexto internacional favorável aos movimentos de independência.

Soldados senegaleses do exército francês deixam quartel em Toulon e se dirigem a Marselha, na França, em 1939. A presença de soldados oriundos de territórios colonizados foi bastante comum nas duas guerras mundiais.



BELOTO, Gisele Maria; VITORINO, Artur José Renda. *Paradidático sobre a história da África: o ateliê do aluno*. São Paulo: Appris Editora, 2021. Com linguagem acessível para os jovens e rigor historiográfico, o livro contribui para a transmissão de conhecimentos e reflexões sobre a história da África na Educação Básica.

Ler a fotografia

- O que está sendo mostrado na fotografia e de que modo esse evento se relaciona com o contexto de independência das colônias africanas?

155

Orientações

Destacamos, a partir deste momento, no Capítulo, alguns dos fatores externos e internos que contribuíram para o fim do colonialismo na África. Entre os primeiros, merecem atenção: a participação das populações coloniais nas frentes de batalha durante a Primeira e a Segunda Guerra Mundiais; a formação de um ambiente internacional favorável ao reconhecimento do direito de autodeterminação dos povos, princípio reconhecido pela ONU; e o contexto da Guerra Fria.

Procure chamar a atenção dos estudantes para a participação das populações coloniais nas frentes de batalha na Europa nas duas guerras mundiais e o ponto de vista desses povos nos episódios, assim como em relação ao domínio colonial e à prática do racismo que estruturou e justificou a ação dos colonizadores.

▶ Resposta

Ler a fotografia: É esperado que os estudantes percebam que a fotografia mostra soldados senegaleses que faziam parte do exército francês. Eles estavam se dirigindo para a cidade de Marselha, na França, em 1939. Isso quer dizer que esse grupo de soldados do Senegal lutaria em combates da Segunda Guerra Mundial em favor da França. A presença de soldados originários de territórios colonizados foi algo bem comum nas duas guerras mundiais. A participação de soldados de origem africana em batalhas da Segunda Guerra Mundial ajudou a fortalecer a ideia de vulnerabilidade das potências europeias, ao mesmo tempo que levou as metrópoles a flexibilizar a rigidez da administração colonial e estreitar seus laços com as elites nativas africanas.

Observação

O conteúdo abordado nesta página apresenta uma ótima oportunidade de desenvolvimento da habilidade **EF09HI14**.



Sugestões para o professor:

MACEDO, José Rivair. *Antigas sociedades da África negra*. São Paulo: Contexto, 2021.

O livro apresenta um estudo sobre as antigas sociedades da África negra entre os séculos XIII e XVI.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

Nesse livro, o antropólogo Kabengele Munanga discute os significados de negritude e identidade no Brasil ao longo do tempo.

► Texto complementar

O texto a seguir traz algumas informações sobre o pan-africanismo.

A primeira geração de ativistas que construiu as bases do Pan-africanismo, na segunda metade do século XIX, era formada por intelectuais de tradição ocidental. Eles falavam e escreviam em línguas europeias, além de atuarem em instituições tipicamente “modernas”, como as Igrejas protestantes, as universidades, e os campos literários e jornalísticos. Em particular, na nascente Imprensa Negra à época, na África e na América. [...]

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. [...] Por outro lado, tal fato revela o massacre que as políticas antinegro – 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. O pouco conhecido ensaio de Lima Barreto, *Elogio da morte*, é um dos mais fortes testemunhos deste fato.

BARBOSA, Muryatan Santana. Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica. *África*, São Paulo, v. 31-32, p. 135-155, 2011/2012. p. 135-136, 140.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita desenvolver a habilidade **EF09HI14**.

O pan-africanismo: uma conquista ideológica

A constituição de uma elite intelectual africana contribuiu para o desenvolvimento das bases ideológicas dos movimentos pela independência. Esses movimentos seguiram duas vertentes principais, chamadas **pan-africanismo** e **negritude**.

As lutas de resistência contra o colonizador já haviam sido organizadas e atuaram durante todo o período de dominação europeia na África. Exemplos dessa resistência foram as lutas dos herero, dos ashanti e dos maji-maji, entre o final do século XIX e o início do século XX.

Essas lutas, porém, eram realizadas espontaneamente, sem um direcionamento ou um projeto político que aglutinasse forças para o enfrentamento direto e combinado de toda a estrutura colonial. O pan-africanismo foi o primeiro a assumir esse papel. Criado no início do século XX por intelectuais negros das Antilhas e dos Estados Unidos, o movimento pregava a solidariedade dos oprimidos pela segregação racial nessas regiões.

Foi a partir do V Congresso Pan-Africano de Manchester, realizado em 1945, na Grã-Bretanha, que o pan-africanismo deixou de ser um movimento de intelectuais afro-americanos para se transformar em um instrumento de luta pela independência dos povos africanos, principalmente da África Ocidental Britânica.

A maior expressão do pensamento anticolonialista na África francesa foi o movimento denominado **negritude**. O conceito nasceu entre estudantes negros nascidos em colônias da África e da América, como Léopold Senghor, do Senegal, Aimé Césaire, de Martinica, e Léon Damas, da Guiana Francesa. Em Paris, onde estudavam, esses jovens francófonos descobriram que tinham em comum com muitos outros afrodescendentes a identidade negra africana reprimida pelo racismo e pela dominação colonial. Movidos por essa nova consciência, esses intelectuais fundaram, em 1934, em Paris, o jornal *Letudiant noir* (*O estudante negro*) para ser o porta-voz da cultura e da identidade negras.

O termo “negritude” foi empregado pela primeira vez em uma das publicações do jornal, em 1935. Ao mesmo tempo que afirmava o orgulho negro e negava a hegemonia da cultura europeia, também se voltava contra a dominação capitalista. Originalmente exprimindo o sentimento de resistência ao colonialismo francês, o termo foi apropriado pelos movimentos de independência na África e pela luta dos povos negros contra o racismo, dentro e fora do continente.

O martinicano Aimé Césaire, um dos principais líderes do movimento da negritude, fala durante manifestação contra o colonialismo europeu na África, em 1947.



GRANGER/FOTOBANKA

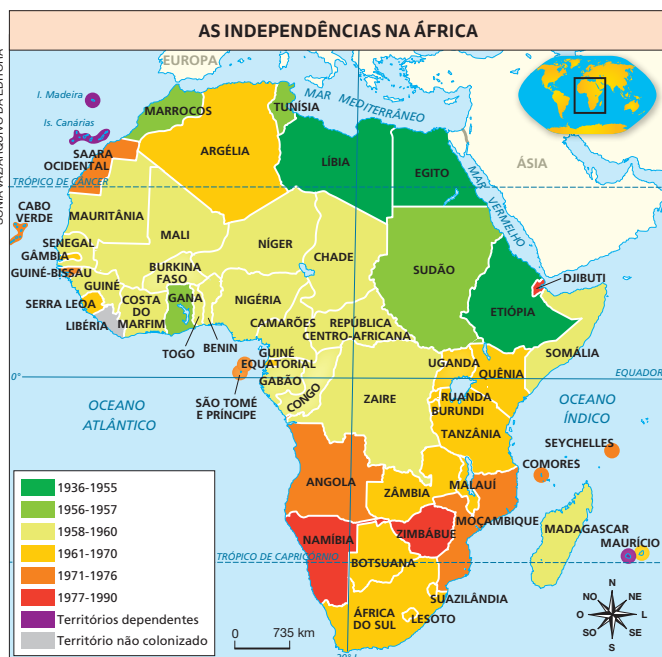
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Orientações

Vale destacar aos estudantes que as condições internas nas colônias foram fundamentais para a construção dos processos de independência africanos, em particular a constituição de uma elite intelectual nativa que forneceu aos povos africanos as bases ideológicas dos movimentos pela independência. É importante ressaltar ainda que, além de fatores externos, as características das relações que foram sendo estabelecidas pelas metrópoles europeias nas colônias africanas também influenciaram as especificidades de cada processo, impulsionando, assim, em cada caso, um tipo de estratégia de enfrentamento para as lutas independentistas.

As lutas pela independência na África

As lutas dos povos colonizados, a fragilidade das metrópoles europeias, exauridas pelos custos da Segunda Guerra, e a independência das colônias asiáticas aceleraram os processos de independência na África. Assim, até o fim da década de 1960, o colonialismo europeu no continente reduzia-se a algumas pequenas possessões francesas e às colônias portuguesas, que foram as últimas a conquistar a independência. Observe no mapa a seguir as datas das independências de diversos países do continente africano.



A Etiópia foi ocupada pela Itália entre 1936 e 1941, único período de sua história em que esteve sob domínio estrangeiro direto. Vale notar que o atual Sudão do Sul não aparece neste mapa porque esse país só veio a se tornar um Estado independente em 9 de julho de 2011, em um contexto relativamente diverso daquele das independências africanas do começo do século XX.

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 219.

O caso do Quênia

O Quênia, que corresponde à região conhecida como África Oriental Britânica, viveu entre 1952 e 1960 uma grande revolta do povo kikuyu, conhecida como **Revolta dos Mau-Mau**. A colonização britânica nessa área caracterizou-se pela expropriação dos camponeses e pela formação de uma elite branca de grandes fazendeiros. A rebelião eclodiu após a Segunda Guerra Mundial, quando uma nova leva de imigrantes ingleses afluiu para o território, intensificando os conflitos pela terra e piorando as condições de vida dos camponeses.

A repressão movida pelas autoridades britânicas contra a revolta causou milhares de mortes, além da prisão de Jomo Kenyatta, um dos líderes do movimento e fundador da União Africana do Quênia (KAU). Pressionada pelos principais grupos nacionalistas do Quênia, a Coroa britânica libertou Kenyatta e, sob sua liderança, a independência foi declarada, de forma pacífica, em 1962, além de ter sido implementado um programa de conciliação nacional.

157

Atividade complementar

Os conteúdos discutidos neste Capítulo proporcionam uma reflexão sobre os diferentes mecanismos de dominação no passado e no presente. Você pode solicitar aos estudantes que desenvolvam uma pesquisa em grupo com base nas seguintes perguntas: Se até meados do século XX o domínio territorial foi determinante para o controle econômico de várias regiões do mundo pelos países mais desenvolvidos, hoje essa estratégia está superada? Quais são as novas formas de controle em curso na atualidade? Depois, peça a eles que apresentem o resultado da pesquisa para o restante da turma. A atividade proporciona a prática de **observação, tomada de nota e construção de relatórios, análise documental e análise de mídias sociais**.

Orientações

Ao trabalhar a observação do mapa “As independências na África”, desta página, vale destacar com os estudantes que, em 2010, comemorações em vários países africanos lembraram o histórico ano de 1960, conhecido como o Ano da África. Somente naquele ano, 17 países se tornaram independentes, a maior parte deles situada na África Ocidental Francesa.

É importante destacar também que a longa duração do Império Colonial Português na África está associada ao longo período do salazarismo, regime instalado em Portugal nos anos 1930, de caráter ditatorial e inspirado no fascismo italiano.

Observação

O conteúdo apresentado nesta página propicia um amplo trabalho com as habilidades **EF09HI14** e **EF09HI31**.



Sugestão para o estudante:

SANKOFA: a África que te habita. Direção: Rozane Braga. Brasil, 2020. Duração: 10 episódios de 26 min cada um.

O documentário apresenta o mergulho de um fotógrafo e um escritor em dezenas de cidades e países do continente africano em busca de lugares de memória do tráfico transatlântico de pessoas escravizadas e de conexões entre a cultura afro-brasileira e africana.

Orientações

Durante a guerra da Argélia, embora os combatentes argelinos operassem em diversas localidades, particularmente ao longo das fronteiras da então colônia, os combates mais decisivos ocorreram na cidade de Argel e seus arredores. Era ali que os combatentes da Frente de Libertação Nacional (FLN) passaram a lançar uma série de violentos ataques urbanos. No ano de 1959, o político francês Charles de Gaulle declarou que os argelinos poderiam ter o direito de determinar o próprio futuro quanto à emancipação política. Posteriormente, em 1962, foi assinado um acordo, e a Argélia finalmente se tornou um país independente.

Observação

O conteúdo desta página possibilita aprofundar o desenvolvimento das habilidades EF09HI14 e EF09HI31.

A África Ocidental Francesa

As pressões pela independência dos povos colonizados levaram o governo francês a permitir, em 1945, a participação de delegados dos territórios além-mar na Assembleia Nacional Constituinte, encarregada de elaborar uma nova Constituição para o Estado francês. Com uma expressiva bancada de comunistas e socialistas, fortalecida pela delegação colonial, a Constituição criou a União Francesa, que substituiu o Império Colonial Francês. A mudança, no entanto, foi principalmente formal, pois a política colonialista continuou em vigor, sendo ditada pelas autoridades da metrópole.

Em 1958, um referendo popular propôs a criação da Comunidade Francesa, que concedia maior autonomia às colônias, mas mantinha em mãos francesas o controle da economia e a defesa dos territórios. Contudo, os planos do governo francês de evitar a ruptura definitiva fracassaram. Primeiro a Guiné e depois as demais colônias da África Ocidental Francesa declararam a sua independência.

A guerra da Argélia

Enquanto a maioria das colônias da África Ocidental Francesa tornou-se independente sem a necessidade de luta armada, a Argélia, no norte da África, enfrentou forte resistência dos colonizadores. A França resistia às aspirações de independência dos argelinos porque o país era um grande produtor de petróleo e responsável pelo fornecimento de cerca de 60% da sua produção agrícola.

BETTMANNGETTY IMAGES



Em 1º de novembro de 1954, uma série de atentados realizados em vários pontos do território argelino marcou o início da luta armada da **Frente de Libertação Nacional (FLN)**, um partido de orientação socialista. A adesão ao movimento iniciou-se nas áreas rurais e, aos poucos, espalhou-se pelas cidades.

A violenta repressão francesa fez com que as lutas pela independência durassem oito anos e deixassem mais de um milhão de mortos. Apenas em março de 1962, acordos assinados determinaram o cessar-fogo entre as partes. Em plebiscito realizado em julho desse mesmo ano, a maioria da população argelina optou pela independência.

Argelinos acompanham a grande parada do exército da FLN em Argel, no dia 5 de julho de 1962, data da independência da Argélia.

158



Sugestão para o professor:

O RÁDIO nas independências africanas. [Apresentação]: Caetano Manenti e Mônica Lima. Rio de Janeiro: Rádio UFRJ – Sikiliza, África!, 25 out. 2020. *Podcast*. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/47SblbFD6zivfMglaJ55iM?si=CuyH_p0lRViNbf0k5Kj3w&utm_source=copy-link. Acesso em: 20 maio 2022. Nesse episódio, historiadores especialistas em estudos sobre a África discutem a importância do rádio nas independências de Angola e Moçambique.

As independências das colônias portuguesas

O surgimento de uma elite de jovens intelectuais foi essencial para a criação de um projeto político para a independência das colônias portuguesas. Líderes como o angolano Agostinho Neto, o moçambicano Marcelino dos Santos e o cabo-verdiano Amílcar Cabral combinaram, em sua luta política, as ideias da revolução socialista e da negritude com uma produção literária de resistência ao colonizador.

Os Estados Unidos, preocupados com a crescente influência das ideias socialistas nos movimentos de emancipação, passaram a pressionar o governo português para libertar as suas colônias. Este, porém, adotou uma política de intensificação da repressão para combater os movimentos que lutavam pela independência.

Em 1973, após mais de dez anos de guerrilha, o **Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde** proclamou a independência da Guiné Portuguesa, que passou a se chamar Guiné-Bissau. Em 1974, após a Revolução dos Cravos, o governo português reconheceu a independência da Guiné e, em dezembro, nomeou um governo de transição para a independência de Cabo Verde.

A independência de Angola

Em Angola, a luta pela independência foi travada por três grupos rivais: o **Movimento Popular pela Libertação de Angola** (MPLA), com um programa comunista, a **Frente Nacional de Libertação de Angola** (FNLA) e a **União Nacional pela Independência Total de Angola** (Unita), ambos anticomunistas. Em 1975, o MPLA proclamou a independência e instituiu a República Popular de Angola, sob um regime socialista.

As divergências étnicas e políticas entre o MPLA e a Unita levaram a uma guerra civil que se estendeu até 2002. No contexto da Guerra Fria, a Unita recebeu o apoio dos Estados Unidos e da África do Sul, enquanto o MPLA teve ajuda da União Soviética, da China e de Cuba.

Revolução dos Cravos

A Revolução dos Cravos foi um levante de jovens oficiais das Forças Armadas portuguesas que em 25 de abril de 1974 derrubou um regime autoritário que governava Portugal desde os anos 1920. O movimento levou esse nome porque, no dia do levante, a população oferecia cravos aos soldados nas ruas.

Enfraquecido pelo desgaste das guerras coloniais na África, o regime caiu sem praticamente nenhum disparo.

O cabo-verdiano Amílcar Cabral, um dos principais líderes do movimento de independência da Guiné Portuguesa e de Cabo Verde. Fotografia da década de 1950.



SHEVCHENKIN/AFAP

Orientações

As lutas pela independência nas colônias portuguesas na África já ocorriam desde o final da Segunda Guerra, mas foi apenas quando a Revolução dos Cravos (1974) deu fim à ditadura de Salazar, em Portugal, que Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola e Moçambique se tornaram independentes. Os dois últimos países passaram por longas guerras civis no período pós-emancipação, transformando-se em palco dos conflitos da Guerra Fria, como já havia ocorrido na Coreia e no Vietnã.

O escritor moçambicano Mia Couto, que participou das lutas pela independência de Moçambique, acredita que ao romper com o colonialismo o país também deu um passo para a sua maior integração ao sistema capitalista em fase de globalização. No entanto, nesse sentido, os países africanos permaneceram em desvantagem em relação às grandes potências econômicas mundiais. Ainda segundo o autor, a imagem da África na contemporaneidade continuou sendo construída e propagada para o restante do mundo como o lugar da miséria, do atraso, das doenças e das guerras.

Observação

O conteúdo desta página propicia aprofundar o desenvolvimento das habilidades **EF09HI14** e **EF09HI31**.



Sugestão para o estudante:

LÍNGUA: vidas em português. Direção: Victor Lopes. Brasil/Portugal, 2004. Duração: 105 min.

O Império Português se estendeu por três continentes: África, Ásia e América. Em todos, os colonizadores lusos deixaram marcas significativas nas culturas locais. O documentário apresenta um painel sensível e bastante completo do mundo lusófono na atualidade, com foco sobre a permanência da língua portuguesa nos antigos domínios coloniais.

Orientações

Ao trabalhar os conteúdos desta página, procure discutir com os estudantes as seguintes questões: Como as fronteiras de um país são definidas? O que leva um grupo de pessoas a se sentir parte de uma mesma nação? Seria o fato de todas elas falarem a mesma língua, ou compartilharem valores, costumes e uma tradição? Ou as fronteiras são determinadas por fatores geográficos, como rios e cadeias de montanhas? No caso do continente africano, nenhum desses fatores foi decisivo. A discussão após as independências girou em torno das fronteiras políticas estabelecidas pelos colonizadores.

A formação dos novos países africanos foi marcada por várias dificuldades e impasses, dos quais destacamos o confronto entre duas propostas para a organização política da África pós-colonial: a de formar vários Estados nacionais com base nas fronteiras já estabelecidas pelo colonialismo ou a de caminhar na direção da unidade africana. A primeira opção foi vencedora, e os ideais do pan-africanismo foram praticamente abandonados.

Se desejar, você pode acrescentar que, apesar disso, na atualidade os países africanos mantêm organizações para promover o desenvolvimento regional ou mesmo desenvolver ações em comum visando à estabilidade política.

Observação

O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI14**.

FELIX LIPOVSHUTTERSTOCK – MEMORIAL KWAME NKRUMAH, ACRA, GANA



Escultura em bronze que homenageia o líder ganês Kwame Nkrumah, vista no Memorial Kwame Nkrumah, na cidade de Acra, em Gana. Fotografia de 2010. A estátua foi erguida no mesmo local em que Nkrumah pronunciou seu discurso de independência, em 6 de março de 1957.



COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015. Escrito pelo moçambicano Mia Couto, o romance tem como pano de fundo a instabilidade política de Moçambique após o processo de independência política.

160

Desafios após as independências

Nos congressos pan-africanos realizados nas cidades ganenses de Kumasi, em 1953, e de Acra, em 1958, a discussão política centrou-se na definição das fronteiras africanas após a independência. Os **minimalistas** defendiam a manutenção das fronteiras coloniais, incentivando a construção de Estados nacionais com base nos limites já estabelecidos. Os **maximalistas** defendiam a construção de uma unidade econômica, política e militar no continente, o que representava, na prática, a radicalização das ideias do pan-africanismo. O grande defensor de uma África livre e unida foi o líder ganês Kwame Nkrumah.

A principal resistência à proposta de uma África unida vinha dos países da antiga África Ocidental Francesa. As elites econômicas desses novos Estados nacionais acreditavam que o alinhamento político com a França lhes garantiria ajuda financeira.

A formação da **Organização da Unidade Africana (OUA)**, em 1963, acabou com os últimos resquícios do movimento pan-africanista ao reafirmar os Estados africanos como autônomos, independentes e iguais no conjunto dos Estados mundiais.

A nova diáspora africana

O termo “diáspora”, de origem grega, significa “dispersão” e é utilizado para nomear o deslocamento, normalmente forçado, de grandes contingentes populacionais em várias regiões do planeta.

No caso dos povos africanos, a expressão **diáspora negra** ou **diáspora africana** passou a ser utilizada para se referir à saída forçada de homens e mulheres do continente, durante quase quatro séculos, na condição de mão de obra escravizada em direção às colônias americanas.

Atualmente, o termo também é utilizado para se referir ao movimento migratório de africanos para a Europa e América, onde esperam encontrar melhores condições de vida. Na maioria dos casos, os antigos vínculos coloniais determinam a escolha do destino final dessas pessoas.

Nos últimos anos, o Brasil também se converteu em um importante destino dessas migrações. A familiaridade com o idioma leva o nosso país a atrair imigrantes da África de língua portuguesa, como Angola, Moçambique e Cabo Verde.

Atividade complementar

Apesar da derrota dos ideais do pan-africanismo, desde a última década do século XX, os países africanos organizam blocos econômicos com o objetivo de promover o desenvolvimento de diversas regiões do continente. Você pode pedir aos estudantes que façam uma pesquisa sobre o tema, para descobrir quais são as organizações que reúnem países africanos na atualidade, a data de sua fundação, as nações integrantes e os objetivos de cada uma. Esta atividade pode ser feita com o apoio do professor de Geografia.



Integrar conhecimentos

História e Geografia

Migrações africanas na atualidade

O mapa a seguir apresenta um intenso fluxo migratório interno na África, que expressa as inúmeras dificuldades enfrentadas por vários povos no continente, como a fome, a pobreza, o avanço de doenças e as guerras civis ou tribais. Apesar de existir também um grande fluxo migratório para o exterior, tendo como destino sobretudo a Europa e a América, também podemos perceber uma significativa movimentação dentro do próprio continente, com vários focos de expulsão e atração. Esses deslocamentos ajudam a identificar os problemas políticos e as disputas pelo poder nos diversos países da África, assim como as economias mais prósperas e as que enfrentam mais dificuldades.

Observe o mapa a seguir e depois faça às atividades em grupo.



1. O mapa mostra as migrações no interior da África e que há um grande fluxo populacional em direção à África do Sul. Levantem uma hipótese: O que explicaria essa movimentação?
2. Pesquise informações que possam explicar as causas das migrações no Sudão e redijam um breve texto sobre a situação atual desse país.

161

Calcula-se que, atualmente, existam milhares de pessoas vivendo em campos de refugiados da ONU dentro do país e até mesmo em países vizinhos. O Sudão é ainda palco de outro conflito, no oeste, na região de Darfur. Populações não muçulmanas que lutam para se separar do Sudão são alvos de ataques promovidos por milícias islâmicas, causando uma grave crise humanitária, agravada por alterações climáticas.

Observação

A abordagem proposta nesta seção contribui para o desenvolvimento da **Competência Específica de História** n. 5, levando o estudante a analisar o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço.

Orientações

Oriente os estudantes a fazer uma leitura minuciosa do mapa “Migrações no continente africano (2015)” e das legendas, atentando ao fato de que os dados são de 2015. O conteúdo pode ser trabalhado com o componente curricular Geografia.

▶ Respostas

1. O intenso deslocamento populacional no interior do continente pode ser explicado pelo quadro de instabilidade política, pobreza, guerras civis e dificuldades climáticas que caracteriza grande parte da África nos dias atuais. Esse difícil cenário em grande parte remonta à política de espoliação promovida pelo colonialismo. Mas esse não seria o único motivo. A política de favorecimento de grandes empresas e dos interesses econômicos das potências internacionais, que em muitos casos continua sendo colocada em prática pelas elites nacionais governantes, tem colaborado para criar no continente um cenário permanente de exclusão social, guerras civis e pobreza. Por ser a primeira economia do continente, a África do Sul converteu-se no principal destino de angolanos, moçambicanos e zimbabuianos que buscam fugir de secas, falta de trabalho e outras dificuldades encontradas em seus países. A proximidade geográfica e o fim do regime do *apartheid* também ajudam a explicar esse deslocamento populacional em direção à África do Sul.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes verifiquem que, no Sudão, conflitos étnicos e religiosos vêm provocando grandes migrações populacionais em direção ao sul e aos países vizinhos desde 1956, quando o Sudão se tornou independente do domínio anglo-egípcio. Em 2011, um referendo popular separou o norte, de maioria muçulmana, do sul, de maioria cristã. No entanto, os conflitos étnicos e as fronteiras ainda indefinidas ajudaram a criar uma massa de deslocados e refugiados dos dois lados.

Orientações

O regime do *apartheid* foi oficializado na África do Sul durante os anos 1940, mas as práticas e as leis segregacionistas já existiam desde o final do século XIX. Pode-se dizer que a história desse país, ao longo do século XX, se confunde com a história da segregação e da luta pela sua superação.

Destacamos, a esse respeito, o papel de organizações como o Congresso Nacional Africano e o Congresso Pan-Africano na resistência ao regime segregacionista, bem como a atuação de Nelson Mandela. Cabe lembrar que a África do Sul apresenta, até a atualidade, as marcas da segregação e da violência, bem como da pobreza em que foi mantida a maior parte de sua população pelo regime do *apartheid*.

O conteúdo desta página possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

Observação

O conteúdo desta página possibilita mais uma vez desenvolver a habilidade **EF09HI14**.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

CESAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.

O livro, escrito pelo criador da palavra negritude e originalmente lançado em 1950, traz um texto contundente sobre o colonialismo e o racismo.

FANON, Frantz. *Por uma revolução africana*: textos políticos. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

O psiquiatra e filósofo Frantz Fanon analisa os efeitos profundos do colonialismo e do racismo sob a psicologia dos colonizados e discute a importância dos movimentos pan-africanistas, de negritude e de descolonização na África.

MBEMBE, Achille. *Sair da grande noite*: ensaio sobre a África descolonizada. São Paulo: Vozes, 2019.

Nesse livro, o filósofo Achille Mbembe analisa a descolonização como um evento marcante da história da modernidade.

CIDADANIA E CIVISMO

O apartheid na África do Sul

Commonwealth

Organização de Estados independentes, em sua maioria ex-colônias britânicas, que tem como chefe de Estado a rainha da Inglaterra.

Bantustões

A legislação referente ao *apartheid* também estabeleceu áreas separadas dentro do território, chamadas bantustões, onde os não brancos deveriam viver. Para saírem dessas áreas e circularem nas cidades sul-africanas, os habitantes dos bantustões deveriam ter um passe especial.

Colonizada por holandeses desde o século XVII, a porção sul da África teve uma história diferente do restante do continente. No início do século XX, após duas guerras contra os holandeses (Guerras dos Bôeres), os africanos da região do sul da África tiveram suas terras conquistadas por britânicos que, reconciliando-se com os africânderes (descendentes dos holandeses), fundaram a **União Sul-Africana**, a qual passou a fazer parte da **Commonwealth** em 1910.

A partir de então, brancos passaram a ter mais privilégios no país, enquanto negros e mestiços eram excluídos e só tinham acesso a 8% das terras, em geral as menos férteis e pobres em recursos minerais. Mas a situação pioraria.

Em 1948, o Partido Nacional ganhou as eleições. Convidado a compor o novo governo, o sociólogo Hendrik F. Verwoerd criou, entre 1949 e 1953, um aparato legal para segregar os negros e mestiços, que ficou conhecido como *apartheid*. A legislação classificou os sul-africanos em brancos, mestiços, negros e indianos (pois muitos imigrantes indianos viviam no país) e segregou as etnias nativas. Estabeleceu acessos separados para negros nas escolas, praias, clubes, ônibus, universidades e outros espaços de convivência e proibiu os casamentos inter-raciais.



Banheiro público na Cidade do Cabo, na África do Sul, durante o regime do *apartheid*. Fotografia de 1985. Nas placas da fotografia, é possível observar a distinção do banheiro público para brancos e para negros.

162

Sugestões para o estudante:

MALAVAZZI, Leonardo. *Mandela*. São Paulo: Mostarda, 2019. (Col. Black Power).

O livro integra uma coleção de biografias de personalidades negras voltada para crianças e jovens e narra a história de vida do líder sul-africano Nelson Mandela.

SERRES, Alain. *Mandela*: o africano de todas as cores. 2. ed. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2013.

O livro conta a história de luta contra o *apartheid* na África do Sul e a resistência durante os anos de prisão daquele que depois se tornou presidente de seu país, Nelson Mandela.

A resistência e o fim do *apartheid*

As primeiras manifestações contra as leis segregacionistas foram organizadas pelo **Congresso Nacional Africano (CNA)**, partido político fundado em 1913 por ativistas negros e indianos. A partir de sua criação, o CNA passou a organizar vários atos de desobediência civil, como greves e manifestações.

No final da década de 1950, setores descontentes com a política do CNA fundaram o **Congresso Pan-Africano (CPA)**. O novo partido defendia ações mais ostensivas contra o *apartheid*. Orientados pelo partido, os negros passaram a ocupar os lugares reservados aos brancos e a circular em áreas proibidas para eles. Em março de 1960, uma manifestação pacífica convocada pelo CPA contra a lei que obrigava os negros a portar um passe para circular nas ruas foi brutalmente reprimida pela polícia. O Massacre de Sharpeville, como ficou conhecido, resultou na morte de 69 manifestantes e na prisão das principais lideranças dos dois partidos.

Depois da tragédia de Sharpeville, o jovem advogado Nelson Mandela, um dos líderes do CNA e até então contrário à luta armada, convenceu-se de que era necessário radicalizar a resistência para derrotar o regime. Identificado em um protesto em 1962, Mandela foi detido, julgado e condenado à prisão. Dois anos depois, teve um novo julgamento e foi condenado à prisão perpétua.

A prisão de Mandela repercutiu no mundo todo. Por pressões da comunidade internacional, a África do Sul foi banida dos Jogos Olímpicos de 1972. Em 1989, o novo partido eleito prometeu formar um governo de conciliação. Em 1990, após forte pressão internacional, Mandela foi libertado. Em 1992, um plebiscito determinou o fim do *apartheid* e, no ano seguinte, Mandela foi eleito presidente da África do Sul.

Com o gesto tradicional do movimento negro, Nelson Mandela saúda os milhares de sul-africanos reunidos no estádio de Soweto, na África do Sul, para celebrar a sua libertação, em fevereiro de 1990.



AP PHOTO/IMAGEPLUS

CIDADANIA E CIVISMO



▶ **GANG**, Seong Eun. *Nelson Mandela, o prisioneiro mais famoso do mundo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. Este livro traz uma biografia bastante completa de Nelson Mandela.



▶ **INVICTUS**. Direção: Clint Eastwood. Estados Unidos, 2009. Duração: 132 min. Este filme aborda o desejo de Nelson Mandela em unir a África do Sul por meio do esporte, no período em que ele havia acabado de assumir a presidência do país.

Atividade complementar

Você pode pedir aos estudantes que se organizem em grupos para realizar uma pesquisa, na internet, sobre Nelson Mandela. Cada grupo poderia ficar responsável por um dos seguintes aspectos da vida do líder sul-africano: infância e adolescência (local e data de nascimento, família, condições econômicas, vida escolar etc.), militância política (vida na universidade, causas que defendia, participação em manifestações, criação de organizações etc.), período de prisão (motivo de sua prisão, julgamento, ativismo na prisão etc.), saída da prisão e período de mandato como presidente da África do Sul (Nobel da Paz, campanha política etc.), principais projetos após deixar a presidência até sua morte, em 2013. Para finalizar a atividade, os estudantes podem construir um painel com pequenos textos, citações e imagens sobre a história de Nelson Mandela e a luta pelo fim do *apartheid* na África do Sul e, se possível, expor o trabalho para toda a comunidade escolar.

Dessa maneira, a atividade proporciona as práticas de **análise documental, análise de mídias sociais e observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

O conteúdo desta página possibilita aprofundar o trabalho com o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece mais uma ótima oportunidade de desenvolver as habilidades **EF09HI14** e **EF09HI31**.

Orientações

A África do Sul é hoje um Estado de Direito que respeita os órgãos internacionais. É também uma democracia e não há mais leis racistas no país. Apesar disso, o longo período do *apartheid* deixou marcas profundas, que são difíceis de apagar. Os negros, excluídos das escolas por muito tempo ou segregados em escolas com menos recursos, têm pouca escolaridade e geralmente exercem atividades profissionais mal remuneradas. Ou seja, a divisão racial que estruturou a sociedade no passado pode ter acabado, mas deixou como saldo uma desigualdade social bastante marcante entre brancos e negros que ainda precisa ser reparada para que as condições sejam de fato igualitárias para toda a população no país.

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- *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.*

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF09HI14
- EF09HI31

► Respostas

1. O processo de independência é interpretado como uma ação conduzida pelos povos africanos, que expulsam do continente os colonizadores europeus.

2. A França saiu da Segunda Guerra muito enfraquecida, uma vez que enfrentou a ocupação nazista e, por isso, não tinha condições de conter os movimentos de libertação na colônia. Além disso, a França apoiou a luta contra o totalitarismo na Europa, o que criava uma contradição difícil de sustentar.

3. O regime do *apartheid*, progressivamente implantado na África do Sul a partir de 1913, proibia os negros de terem acesso à propriedade da terra e à participação política, obrigava-os a viver em guetos, impedia os casamentos inter-raciais e criava escolas e outros espaços exclusivos para brancos. O fim do regime do *apartheid*, a libertação de Mandela e sua eleição à presidência da república na década de 1990 resultaram principalmente da luta da população sul-africana, fortalecida pela pressão internacional.

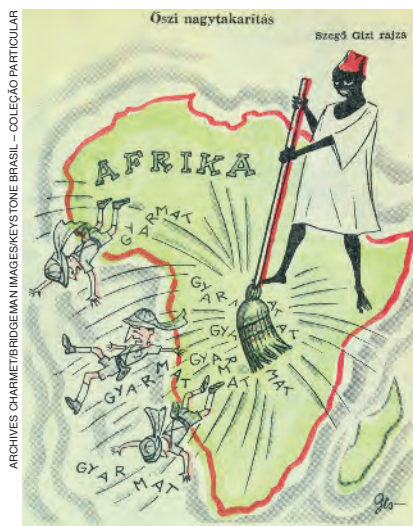
4. O movimento criou identidade e solidariedade entre os africanos, possibilitando a união em torno das lutas pela independência.

5. a) A enorme dívida que a Europa tem com a África começou com o escravismo moderno e prosseguiu com a partilha do continente e a exploração colonialista.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Observe a charge a seguir.



GIZI, Szegő. *Intenso outono de limpeza*. 1960. Charge.

- Com base em seus conhecimentos, explique: Como foi representado nesta charge o processo de independência das colônias africanas?
2. Explique a relação existente entre a independência da Argélia, no norte da África, e a debilidade dos impérios coloniais europeus após o fim da Segunda Guerra Mundial. Depois disso, compare a política do governo francês para a Argélia com a adotada para as suas colônias na África Ocidental.
 3. Redija um texto expositivo sintetizando a história do *apartheid* na África do Sul, desde a sua legalização e a organização da resistência contra o regime até a eleição de Nelson Mandela para a presidência da república do país.
 4. Leia o texto a seguir.

A negritude, aos meus olhos, não é uma filosofia. A negritude não é uma metafísica. A negri-

tude não é uma pretensiosa concepção do Universo. É uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas. [...] Vale dizer que a negritude, em seu estágio inicial, pode ser definida primeiramente como tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e como solidariedade.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

- Com base nos argumentos utilizados no texto, explique por que o movimento da negritude teve importância fundamental nas independências africanas.

5. Leia o texto a seguir e faça as atividades em grupo.

É muito difícil discordar que a Europa tem uma enorme dívida para com a África pela escavidão atlântica, pela partilha do continente e pelo colonialismo e suas heranças que constituem obstáculos para a construção de uma longa estrada de combate à miséria e às extremas desigualdades, assim como de enfrentamento dos vários conflitos presentes no continente.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 69.

- a) Por que, segundo a autora, a “Europa tem uma enorme dívida para com a África”?
- b) Como seria possível “pagar” essa dívida?
- c) Qual é a posição da autora sobre as razões que explicam as desigualdades sociais e o quadro de pobreza extrema que caracterizam as condições de vida em grande parte do continente africano? Vocês concordam com ela? Com base no estudo feito neste Capítulo e nos conhecimentos que vocês já tinham sobre o assunto, formulem argumentos para defender sua posição, a favor ou contra a visão da autora.

b) Existem propostas de perdão da dívida externa de países africanos e ações promovidas por órgãos internacionais de ajuda humanitária. Porém, não há nenhuma proposta de superação completa dos problemas gerados pela colonização.

c) A autora aponta o colonialismo como principal responsável pela pobreza extrema e desigualdade social no continente africano. Outros autores, porém, ressaltam que esses problemas resultam de fatores externos e internos. Parte da resposta é pessoal.

INDEPENDÊNCIAS NA ÁSIA

Como você já sabe, durante e após a Segunda Guerra Mundial, o domínio dos países europeus sobre regiões da África e da Ásia passou a ser duramente questionado pelos povos colonizados. Nesse cenário, surgiram movimentos nacionalistas de independência em ambos os continentes, que seguiram diferentes caminhos de libertação, conforme os fatores internos e externos predominantes em cada região.

Em algumas regiões da Ásia, o processo de retirada dos colonizadores ocorreu de modo mais pacífico, enquanto em outras, como na Palestina (que estudamos na Unidade V) e na Índia, a saída dos dominadores estrangeiros causou sérios conflitos pela posse dos territórios.

Algumas das independências foram negociadas, como em parte do Oriente Médio, mas muitas delas se deram por meio de guerras, como na Indonésia. Em alguns casos, como já estudamos, a interferência das duas superpotências da Guerra Fria no processo de libertação levou à divisão do território de alguns países, como ocorreu na Coreia e no Vietnã.

Na historiografia, esse processo ficou conhecido como descolonização. O termo passou a ser repensado recentemente pela teoria decolonial, que sustenta a ideia de que os diversos

processos de emancipação se completam lentamente, em longo prazo, com a descolonização inclusive do pensamento, das visões de mundo e das experiências dos povos colonizados. Em relação à Ásia, especificamente, os estudos a partir da década de 1970 buscaram valorizar a participação ativa dos povos nativos na construção dos processos emancipatórios.



Revolucionários indonésios em manifestação a favor da independência do seu país. Fotografia de c. 1946.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda os movimentos de libertação no Oriente Médio, na Índia, na Indonésia e no Timor Leste. Para desenvolver esse trabalho, é recomendável retomar o tema das lutas pela independência ocorridas na Indochina, já estudadas na Unidade V deste Volume.

Na Índia, destacamos a liderança de Mahatma Gandhi e a estratégia da desobediência civil e resistência pacífica, bem como os conflitos que se sucederam à emancipação, em 1947, e que resultaram na formação de mais dois países: Paquistão e Bangladesh.

Observação

O conteúdo desta página oferece uma boa oportunidade para continuar o trabalho com a habilidade **EF09HI31**, aprofundando-o.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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.*

EF09HI31: *Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.*

► Texto complementar

O texto a seguir trata do nacionalismo árabe.

[...] entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, o nacionalismo árabe fortaleceu-se em virtude de cinco fatores principais: 1) a norma da autodeterminação, que legitimou e reforçou o desejo dos nacionais árabes por independência; 2) as promessas e garantias de autonomia feitas tanto pelo Império Otomano quanto pelas forças aliadas, durante a Primeira Guerra; 3) o estabelecimento do Sistema de Mandatos e a divisão dos territórios árabes sob controle britânico e francês, desconsiderando tanto as divisões geográficas e históricas da região quanto as lideranças locais; 4) o sentimento de traição despertado pelas potências ocidentais nas populações árabes, fruto do reconhecimento do Império Britânico da legitimidade do movimento sionista; e 5) o desenvolvimento dos sistemas de comunicação. [...]

FERABOLLI, Sílvia.

Relações internacionais do mundo árabe (1954-2004): os desafios para a realização da utopia pan-arabista. *Contexto Internacional*, v. 29, n. 1, p. 63-87, jan./jun. 2007. p. 67-68.

Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita mais uma vez o desenvolvimento da habilidade EF09HI31.

Independências no Oriente Médio

Os processos de independência no Oriente Médio tiveram início ao final da Primeira Guerra Mundial. Com a derrota e a desagregação do Império Turco-Otomano após o conflito, grande parte dos seus domínios no Oriente Médio passou a ser administrada pela Grã-Bretanha e pela França. A Palestina e os atuais Iraque e Jordânia, por exemplo, tornaram-se áreas tuteladas pelos ingleses, enquanto a Síria e o Líbano ficaram subordinados à jurisdição francesa.

O processo de independência das nações do Oriente Médio ocorreu de forma gradual. Teve início com a independência do Iraque em 1932 e do Egito em 1936, estendendo-se pela década de 1940.

A independência do Líbano se deu em 1943, quando dirigentes políticos libaneses foram libertados pelos franceses e a emancipação do país foi reconhecida. A Jordânia conquistou sua independência em 1946, ao ser assinado o Tratado de Londres entre o governo do Reino Unido e o governo de Abdúlá I. Nesse mesmo ano, as últimas tropas francesas se retiraram da Síria, selando a independência do país.

Com o início do processo de independência dos Estados Árabes, principalmente a partir da década de 1940, a insistência das potências mandatárias em se manter na região gerou um ambiente de instabilidade. As disputas entre os principais atores regionais e a transição da ordem mundial da multipolaridade para a bipolaridade trouxe novos atores à cena, sendo França e Reino Unido substituídos pelos Estados Unidos e a União Soviética.

[...] em 10 de maio de 1945, a Liga Árabe é formalmente criada. Ela [...] desempenharia papel relevante como veículo para cooperação nos campos político, econômico e cultural nas relações inter-árabes.

ZAHREDDINE, Danny; TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. A ordem regional no Oriente Médio 15 anos após os atentados de 11 de Setembro. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 23, n. 53, mar. 2015. p. 77-78.

Em 1948, Egito, Líbano, Síria, Jordânia e Iraque, membros da **Liga Árabe**, aliaram-se na guerra contra o recém-criado Estado israelense, inaugurando os intensos conflitos no Oriente Médio em torno da Questão Palestina.



Reunião da Liga Árabe, em 8 de fevereiro de 2021.

166

Orientações

Em 1922, a Grã-Bretanha formalizou a independência nominal do Egito, mas alguns anos se passaram até que um acordo concreto para a independência do país fosse alcançado. Posteriormente, o Tratado Anglo-Egípcio, assinado em Londres no ano de 1936, proclamava o Egito um Estado soberano independente, mas, ao mesmo tempo, permitia que as tropas britânicas continuassem estacionadas na zona do Canal de Suez para proteger seu interesse estratégico e financeiro na região. Essa permissão duraria até 1956, quando a necessidade de sua presença no Canal de Suez seria reexaminada e, se necessário, renegociada.

A Índia e a desobediência civil

A região correspondente aos atuais Paquistão, Bangladesh, Mianmar e Índia foi, durante a era moderna, alvo de disputas territoriais e comerciais entre portugueses, holandeses e ingleses. No século XVIII, essa área foi dominada pela Companhia Britânica das Índias Orientais e, a partir de 1858, a Coroa britânica assumiu o controle do território.

Com o avanço da industrialização na Inglaterra, a Índia se transformou em um grande mercado consumidor para os produtos têxteis ingleses. Incapaz de concorrer com a indústria britânica, que produzia tecidos muito mais baratos, a tradicional produção têxtil indiana entrou em colapso.

A oposição ao domínio colonial britânico era realizada pelo **Partido do Congresso**, fundado em 1885 por membros da elite intelectual indiana. Nos primeiros anos do século XX, o movimento pela independência da Índia passou a ser liderado por Mohandas Karamchand Gandhi, que ficou conhecido como *Mahatma* ("grande alma"). Gandhi formou-se em Direito na Grã-Bretanha e viveu um tempo na África do Sul, onde trabalhou como advogado.

Ao conhecer de perto a segregação racial no país africano, Gandhi experimentou na prática os princípios da resistência pacífica e da desobediência civil. Ao retornar à Índia, ele se tornou um dos principais líderes do Partido do Congresso, fazendo a defesa dos princípios de não violência.



GANDHI, Arun. *A virtude da raiva: E outras lições espirituais do meu avô Mahatma Gandhi.* São Paulo: Editora Sextante, 2018. Escrito pelo neto de Mahatma Gandhi, o livro trata de ensinamentos transmitidos por seu avô sobre como usar a raiva com sabedoria e a prática da não violência.

Ler a fotografia

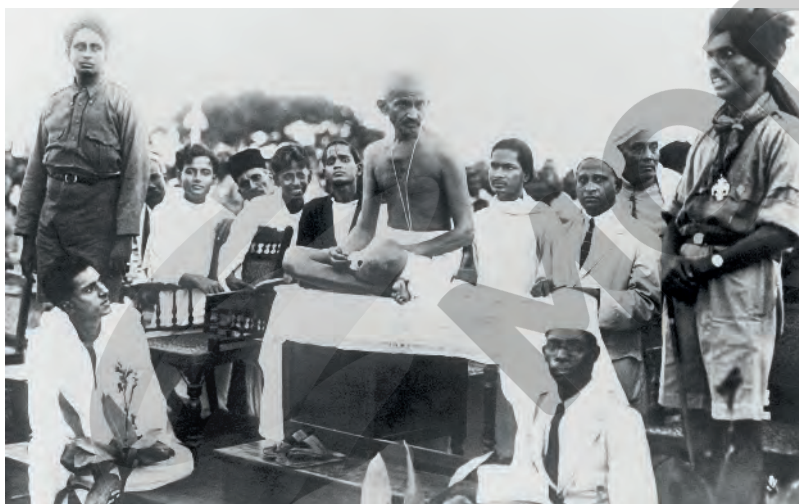
- Observe a fotografia e elabore uma descrição para ela, relacionando a postura e a imagem de Gandhi aos princípios de não violência que ele defendia.

Resposta

Ler a fotografia: Gandhi, que pode ser considerado um pacifista, defendia que a luta contra a colonização britânica deveria ser conduzida por meio de ações não violentas, que incluíam a desobediência civil, e do boicote aos produtos ingleses comercializados na Índia. Gandhi defendia, portanto, o princípio da não violência como forma de combater a violência (brutalidade). É esperado que, ao observarem a fotografia, os estudantes percebam que Gandhi foi retratado sentado, com as pernas cruzadas, com vestes simples e em uma postura que expressa calma e tranquilidade.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita ampliar o trabalho com as habilidades **EF09HI14** e **EF09HI31**.



Mahatma Gandhi em Madras, na Índia. Fotografia de c. 1915.



Sugestão para o estudante:

HYEON, Jang. *Gandhi, a arte da luta.* São Paulo: Pallas, 2001.

Com um texto sensível e interessante, esse livro apresenta uma completa biografia de Gandhi.

► Texto complementar

Leia, a seguir, um trecho escrito pelo próprio Mahatma Gandhi, que expressa aspectos da desobediência civil.

A primeira coisa, portanto, é dizer-vos a vós mesmos: não aceitarei mais o papel de escravo. Não obedecerei mais às ordens como tais, mas desobedecerei quando estiverem em conflito com a minha consciência. O assim chamado patrão poderá sorrir-vos e tentar forçar-vos a servi-lo. Direis: não, não vos servirei por vosso dinheiro ou sob ameaça. Isso poderá implicar sofrimentos. Vossa prontidão em sofrer acenderá a tocha da liberdade que não pode jamais ser apagada.

MAHATMA Gandhi. In: CANÊDO, Letícia Bicalho. *A descolonização da Ásia e da África*. São Paulo: Atual, 1985. p. 45.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o desenvolvimento da habilidade EF09HI31.

A conquista da independência e os conflitos internos

Uma das maiores mobilizações lideradas por Gandhi foi a **Marcha do Sal**, em 1930, realizada em protesto contra as leis que proibiam os indianos de produzir o próprio sal. Empregando mais uma vez o princípio da resistência pacífica, Gandhi percorreu durante cerca de 24 dias quase 400 quilômetros em direção ao mar, atraindo, durante a caminhada, milhares de seguidores. Cerca de 50 mil pessoas foram presas no protesto sem reagir à violência policial.

Ao encerrar a Segunda Guerra Mundial, o enfraquecido Império Britânico já não podia atender às reivindicações dos colonos nem suportar a pressão realizada pelos movimentos de emancipação. Em agosto de 1947, a independência indiana foi finalmente reconhecida.

Após a independência, conflitos entre hindus e muçulmanos levaram à divisão do país em dois Estados independentes: a Índia, de maioria hindu, e o Paquistão, de maioria muçulmana. O Paquistão ficou dividido em duas partes, uma oriental e outra ocidental, muito distantes uma da outra.

Mesmo separados, os dois países continuaram em conflito. Em 1971, o governo indiano apoiou a separação do território oriental do restante do Paquistão. O novo país passou a se chamar Bangladesh.

As tensões entre indianos e paquistaneses agravaram-se ao longo dos anos, sobretudo em razão da disputa pela Caxemira, região de maioria muçulmana que abriga as nascentes dos rios Ganges e Indo, principais fontes de recursos hídricos dos dois países. Atualmente, a região encontra-se dividida entre a Índia, o Paquistão e a China.





Cultura e identidade na Índia

O dia do nascimento de Gandhi, 2 de outubro, é feriado na Índia. Na ocasião, todos os anos, homenagens e preces ao líder da independência acontecem por todas as partes do país. Em escolas, universidades e sedes dos governos de todas as cidades há comemorações, cerimônias, palestras e discursos enfocando sua memória e a **não violência**. Cinemas exibem filmes biográficos sobre o líder e diversas instituições culturais realizam exposições de arte sobre a independência da Índia e a participação de Gandhi nesse processo.

Além disso, monumentos e estátuas em homenagem a Gandhi são decorados com flores e enfeites. Grande parte da população evita o uso de bebidas alcoólicas nesse dia. A data é tão significativa que, em 2007, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou o dia 2 de outubro como o “Dia Internacional da Não Violência”.



Pessoas prestam homenagem a Mahatma Gandhi, em Bhubaneswar, na Índia, no Dia Internacional da Não Violência, também data de seu aniversário, comemorado em 2 de outubro. Fotografia de 2021.

1. Mais do que uma data cívica oficial, o dia 2 de outubro parece ter um significado especial e profundo para o povo indiano. Com base em seus conhecimentos, na fotografia e nas informações desta seção, explique por que isso acontece.
2. Você consegue se lembrar de alguma data cívica brasileira que seja comemorada de forma semelhante ao 2 de outubro indiano?

Observação

A abordagem proposta nesta seção possibilita o desenvolvimento de aspectos da **Competência Geral n. 9**, levando o estudante a *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 [...]*.

Orientações

A seção propicia ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

▶ Respostas

1. Gandhi, além de ter sido um dos líderes do processo que levou à independência da Índia e um dos idealizadores do Estado Indiano tal qual conhecemos hoje, destacou-se pelos seus valores, seus discursos e suas atitudes. Ao divulgar e defender o princípio da não agressão como forma de protesto e ao incorporar muitos dos valores da crença tradicional hindu em sua luta (como a “verdade” e a “não violência”), inspirou o povo indiano e ativistas em todas as partes do mundo. Desse modo, é possível dizer que, para o povo indiano e para boa parte da comunidade internacional, Gandhi é bem mais do que um simples político ou uma simples figura burocrática lembrada em livros de História: sua figura incorpora valores caros à sociedade indiana, e o modo como organizou os ideais do processo de independência da Índia é, até hoje, muito valorizado e lembrado. A relação dos indianos com a figura de Gandhi é tão peculiar e significativa que o fato de enfeitar suas estátuas com colares de flores, por exemplo, indica o desejo de proximidade entre as pessoas comuns e esse líder político, chamado não oficialmente de “Pai da Nação”.

2. É esperado que grande parte dos estudantes diga que não: de modo geral, as datas cívicas como a Independência do Brasil, no dia 7 de setembro, e a Proclamação da República, no dia 15 de novembro, constam como “feriados oficiais” e as comemorações nessas datas não têm o significado e o sentimento atribuídos ao 2 de outubro indiano. Há, porém, algumas datas cívicas regionais que são extremamente importantes e que são comemoradas com muito entusiasmo pela população local, como o 2 de julho, que marca o dia da independência da Bahia. Essa data é, até hoje, comemorada com muitos festejos em todo o estado.

► Texto complementar

O texto a seguir oferece algumas informações sobre a independência de colônias na Ásia.

Uma série de fatores externos foi fundamental para a descolonização portuguesa na Ásia, principalmente levando-se em conta o sistema mundial estabelecido no pós-Segunda Guerra Mundial e condicionado durante a Guerra Fria. A pressão que os Estados ocidentais (e a própria ONU) fazia pela descolonização não chegou a redimensionar efetivamente a posição estratégica das colônias portuguesas orientais [...].

Diferente da descolonização africana, no sudeste asiático a colônia portuguesa não entrou em luta armada contra as forças imperialistas através de movimentos de libertação (como em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau). As forças portuguesas mantiveram-se nos territórios em número reduzido, ampliando a vulnerabilidade local (houve permanência do efetivo militar português em Angola e Moçambique), o território não se mostrou como local estratégico (e área de influência) para as duas superpotências e seus aliados e, também, não detinha amplas reservas minerais que causassem interesse entre facções internas e vizinhas.

RIZZI, Kamilla R. A construção do Estado no Timor-Leste: colonização, ocupação e independência. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 48, p. 51-75, jul./dez. 2010. p. 58-59.

Observação

O conteúdo desta página possibilita dar continuidade ao desenvolvimento das habilidades **EF09HI14** e **EF09HI31**.

A Indonésia: de colonizada a colonizadora

A Indonésia é o maior arquipélago do mundo. Colonizada por holandeses no século XVII, a região foi ocupada por forças japonesas em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial. Interessado nos recursos naturais do arquipélago, o Japão aproveitou a fragilidade da Holanda, ocupada pela Alemanha nazista, e invadiu o território.

A ocupação japonesa despertou o nacionalismo indonésio. Com os dois países debilitados pela guerra, a população indonésia teve a oportunidade de conquistar sua independência em 19 de agosto de 1945, dez dias após a explosão da bomba atômica em Nagasaki, no Japão.

Com o fim da guerra, os holandeses tentaram recuperar sua antiga colônia. Apoiados pelos Estados Unidos e pela Grã-Bretanha, eles invadiram o território indonésio, desencadeando uma guerra que se prolongou por quatro anos. No final, os holandeses reconheceram a independência da Indonésia e retiraram suas tropas do arquipélago.

Timor Leste

A Ilha de Timor (observe o mapa a seguir) começou a ser colonizada, no século XVI, por Portugal, interessado nas especiarias da região. No século XIX, Portugal e Holanda dividiram a ilha. A parte leste ficou com os portugueses e recebeu o nome de Timor Português.

A declaração da independência do Timor Português, em 1975, pouco mais de um ano após a Revolução dos Cravos, teve como resposta a invasão da ilha pelo exército indonésio. Seguiu-se um período de violenta repressão à resistência local. Além disso, interessado em destruir a identidade cultural do povo timorense, o governo indonésio proibiu o ensino do português nas escolas do Timor.

A ocupação se prolongou até 1999, quando a população timorense, no referendo popular organizado pelos governos de Portugal e da Indonésia, decidiu pela independência. Os conflitos, porém, não haviam terminado. Milícias pró-Indonésia espalharam o terror e a destruição pela ilha, obrigando a ONU a intervir com uma força internacional de paz. Em 2002, a ONU transferiu o controle do país a um governo eleito democraticamente.



Elaborado com base em dados obtidos em: FERREIRA, Graça M. Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 95.

SONIA VAZ/ARQUIVO DA EDITORA

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



Sugestão para o professor:

CUNHA, João Solano Carneiro da. *A questão de Timor Leste: origens e evolução*. Brasília, DF: Funag: IRBr, 2001. O texto traz informações bastante relevantes sobre a história do Timor Leste.



Sugestão para o estudante:

JUNQUEYRA, Beto. *Quem tem boca vai ao Timor! uma aventura pelo mundo de língua portuguesa*. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

O livro, escrito para jovens leitores, conta a história de dois personagens que fazem uma interessante viagem pelos diversos países de língua portuguesa.

A conferência de Bandung

Em abril de 1955, foi realizada na Indonésia a **Conferência de Bandung**. Participaram dessa reunião 23 países asiáticos e 6 africanos. Os principais propósitos da reunião eram consolidar uma nova força política global, o chamado **Terceiro Mundo**, e promover a cooperação econômica e cultural entre a Ásia e a África.

Diante da polarização do mundo pela Guerra Fria, Bandung fez surgir uma nova estratégia dos países recém-independentes ou que lutavam pela independência, baseada no neutralismo em relação aos blocos de poder existentes, criando o movimento dos países **não alinhados**.

O Movimento dos Não Alinhados (MNA) defendia uma postura anticolonialista, baseada no nacionalismo afro-asiático, e repudiava a inserção na lógica bipolar das duas superpotências – Estados Unidos e União Soviética.

Representantes de países asiáticos e africanos se reúnem na Conferência de Bandung, Indonésia, em 1955.



LISA LARSEN/THE LIFE PICTURE COLLECTION/SHUTTERSTOCK

Os dez princípios de Bandung

- 1) Respeito aos direitos fundamentais, de acordo com os fins e os princípios da Carta das Nações Unidas;
- 2) Respeito à soberania e integridade territorial de todas as nações;
- 3) Reconhecimento da igualdade de todas as raças e de todas as nações, grandes e pequenas;
- 4) Não intervenção e não ingerência nos assuntos internos dos demais países;
- 5) Respeito do direito de cada nação a defender-se, individual e coletivamente, de acordo com a Carta das Nações Unidas;
- 6) Rejeição do recurso aos acordos de defesa coletiva destinados a servir os interesses particulares das Grandes Potências, sejam quais sejam elas;
- 7) Abstenção de atos ou de ameaças de agressão ou do emprego da força contra a integridade territorial ou a independência política de um país;
- 8) Solução de todos os conflitos por **meios pacíficos**, tais como a negociação ou a conciliação, a arbitragem, ou o recurso perante os tribunais, assim como outros meios pacíficos que possam adotar os países interessados, de conformidade com a Carta das Nações Unidas;
- 9) Fomento dos interesses mútuos e da cooperação;
- 10) Respeito da justiça e das obrigações internacionais.

BISSIO, Beatriz. *De Bandung aos BRICS: continuidade ou ruptura?* 37º Encontro anual da ANPOCS - 2013, Águas de Lindoia, 2013. Anais dos encontros. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/st/st32/8611-de-bandung-aos-brics-continuidade-ou-ruptura/file>. Acesso em: 28 abr. 2022.

171

Orientações

No final da Conferência de Bandung, os líderes dos países participantes assinaram uma espécie de comunicado que incluía uma série de objetivos concretos. Entre eles, estavam a proteção dos direitos humanos, o incentivo à cooperação econômica e cultural, o princípio da autodeterminação, o apelo pelo fim da discriminação racial e a coexistência pacífica. Os líderes esperavam, assim, estimular o potencial de colaboração entre as nações do chamado Terceiro Mundo, promovendo esforços para reduzir sua dependência em relação aos países da Europa e aos Estados Unidos.

Segundo estudiosos, a motivação inicial para o movimento dos países não alinhados foi a promoção da paz. Na década de 1970, esse movimento intensificou suas críticas em relação às políticas praticadas pelas superpotências da Guerra Fria: Estados Unidos e União Soviética.

De todo modo, a solidariedade inaugurada pelo “espírito de Bandung” enfraqueceria até o final da década de 1960, época em que a maioria dos líderes que participaram da conferência não estavam mais no poder.

Observação

O conteúdo abordado nesta página sobre a formação da Conferência de Bandung possibilita desenvolver com os estudantes as habilidades **EF09HI14** e **EF09HI31**.

► Texto complementar

O texto a seguir expõe brevemente alguns aspectos relacionados ao conceito de Terceiro Mundo.

Duas vertentes trabalham o conceito de Terceiro Mundo de modo distinto. A primeira delas, totalmente inserida no contexto da Guerra Fria, propõe uma divisão entre Primeiro Mundo – capitalista; uma espécie de Segundo Mundo, constituído pelo bloco socialista; e o Terceiro Mundo, reunindo países não alinhados. A segunda interpretação para o termo Terceiro Mundo tende a considerar os países subdesenvolvidos, economicamente dependentes, que têm papel periférico na configuração mundial.

Ambas as hipóteses apresentam alguns problemas. A primeira porque desconsidera a influência que determinados países sofreram de uma ou outra superpotência, colaborando para a manutenção da guerra – constituindo-se como mercado consumidor do bloco capitalista ou do socialista. Na segunda hipótese, a generalização encobre diferenças estruturais entre países enquadrados na mesma categoria, como ao comparar África e América Latina.

MOVIMENTOS revolucionários na América Latina. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, 6 fev. 2018. Disponível em: <https://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/18/3/movimentos-revolucionarios-na-amrica-latina>. Acesso em: 18 maio 2022.

Observação

O conteúdo desta página possibilita aprofundar o desenvolvimento da habilidade EF09HI31.

Desdobramentos de Bandung

A Conferência de Bandung foi considerada um marco nas relações internacionais por discutir os problemas dos países que haviam ficado na esfera do imperialismo europeu e firmar um compromisso entre esses países de apoio à luta pela liberdade e soberania dos povos, o que contribuiu para a liquidação dos impérios coloniais que ainda persistiam na África.

Bandung também consagrou a expressão Terceiro Mundo, que denotava um registro de identidade naquele momento histórico e mostrava a explícita intenção dos países pobres de não se alinharem aos grandes interesses estadunidenses e soviéticos, predominantes no cenário internacional.

A reunião procurou definir novas relações de força entre o Terceiro Mundo e os dois blocos hegemônicos. E, a partir dos anos 1960, o Terceiro Mundo passou a ter significação política na ONU e fez realçar as suas dificuldades e aspirações no sentido de ajudar os países economicamente dependentes a se desenvolverem.

Bandung criou o conceito de **conflito Norte-Sul**, expressão de um mundo dividido entre países ricos e industrializados e países pobres e exportadores de produtos primários. Contudo, em relação à reconstrução econômica e ao desenvolvimento, poucos avanços foram alcançados.

Outra proposta da conferência que não foi efetivada diz respeito à criação de um Tribunal da Descolonização, que julgaria práticas imperialistas, vistas como um crime contra a humanidade.



Representantes da Índia, da Birmânia e da Indonésia conversam durante a Conferência de Bandung, Indonésia, em 1955.

172



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

GANDHI, Mohandas K. *Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade*. 11. ed. São Paulo: Palas Athena, 2019.

Essa narrativa autobiográfica escrita pelo líder da resistência pacífica na Índia, Mahatma Gandhi, revela em detalhes as dificuldades enfrentadas por ele em 40 anos de luta pela independência de seu país.

HOBBSAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. O historiador Eric Hobsbawm faz uma análise contundente dos acontecimentos que marcaram o século XX.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Observe o mapa “A divisão da Índia”, apresentado anteriormente, para responder às questões.

- a) Identifique o conflito político e religioso que levou à divisão territorial representada no mapa.
b) Que dificuldades demográficas essa divisão causou para quem vivia no território?
c) Como é a relação entre os dois Estados atualmente? Ainda há conflitos entre eles?

2. Explique o significado do termo “descolonização” no contexto histórico estudado neste Capítulo e como ele tem sido repensado.

3. Descreva e avalie a situação política do Oriente Médio entre 1919 e 1949.

4. Leia o texto a seguir e responda às questões.

A não violência é a maior força e a mais ativa do mundo. Não se pode ser passivamente não violento... Uma pessoa que sabe expressar *ahimsa* (não violência) em sua vida exerce uma força superior a todas as forças da brutalidade. [...]

Uma lei injusta é uma espécie de violência. Prender alguém por causa da infração dessa lei injusta é, ainda mais, um ato de violência. Ora, a lei da não violência declara que se deve resistir à violência não por uma oposição violenta, mas pela não violência... Isso eu faço, infringindo as leis e submetendo-me pacificamente à detenção e à prisão.

GANDHI, Mahatma *apud* MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio; FARIA, Ricardo. *História do tempo presente*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 55-57.

- a) Quais são os princípios defendidos pelo autor do texto?
b) Escreva um parágrafo expondo sua opinião sobre a utilização desses princípios como estratégia política.
5. A Indonésia foi colonizada por dois países, em períodos diferentes. Quais eram os interesses de cada um deles na colonização da Indonésia?

6. Leia o texto a seguir, sobre a Liga Árabe, e responda às questões.

A 22 de março de 1945, então, os representantes da Síria, Egito, Líbano, Transjordânia, Iraque, Arábia Saudita e Iêmen anunciaram a criação de um “pacto de solidariedade”. Outros países seriam convidados a integrar a aliança, assim que conquistassem sua independência.

O grupo, entretanto, enfrentou divergências internas. A Síria e o Iraque defendiam a formação de uma unidade política. A Síria ainda não via no Líbano uma nação soberana, enquanto os libaneses brigavam entre si pela conquista do poder. Já a Arábia Saudita e o Iêmen tinham muitas afinidades, mas desenvolveram características próprias que os distanciaram entre si.

[...]

O Egito, por exemplo, foi expulso da aliança em 1979, depois de assinar o acordo de paz com Israel em Camp David. A partir daí, a organização transferiu sua sede do Cairo para a Tunísia. Somente alguns anos mais tarde, com a reconciliação, retornaria à capital egípcia.

PHILIPP, Peter. 22 de março de 1945. *Deutsche Welle*, [s. l.], 22 mar. 2017. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/1945-era-fundada-a-liga-%C3%A1rabe/a-305962>. Acesso em: 7 mar. 2022.

- a) Retomando o que você aprendeu neste Capítulo, qual seria o objetivo dos países que fundaram a Liga Árabe?
b) Quais eram as divergências internas no grupo?
c) Faça uma pesquisa na internet e registre no caderno: Quais são as principais linhas de atuação da Liga Árabe hoje?
7. Algumas décadas após declarar sua independência, a Indonésia iniciou a colonização de outra região. Mencione qual foi ela e quais fatores contribuíram para esse processo.
8. Responda: Em que consistiu a Conferência de Bandung?

173

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- *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.*

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF09HI14** (atividades 1, 3, 4, 5, 6, 7)
- **EF09HI31** (atividades 2, 8)

► Respostas

1. a) O conflito entre hindus e muçulmanos na Índia, que provocou a divisão do país em três partes após a independência e a formação, em 1971, de um novo país, Bangladesh.

b) Causou o deslocamento da população hindu residente na área onde se constituiu o Paquistão para o território indiano e de muçulmanos que habitavam a parte que coube à Índia para o Paquistão.

c) As relações continuam tensas devido à disputa pela região da Caxemira. Os dois países, além da China, têm o controle de parte do território.
2. A palavra “descolonização” é empregada para tratar do processo de independência das colônias asiáticas e africanas após a Segunda Guerra Mundial. Atualmente, o termo é usado pela teoria decolonial, em sentido mais amplo, para se referir aos processos de longa duração de descolonização do pensamento, das visões de mundo e das experiências dos povos submetidos ao passado colonial.

3. Com a desagregação do Império Turco-Otomano, grande parte de seus domínios no Oriente Médio passou a ser administrada pela Grã-Bretanha e pela França. As independências das nações do Oriente Médio ocorreram de forma gradual entre as décadas de 1930 e 1940.

4. a) O princípio da não violência como forma de combater a violência e a desobediência a certas leis (dado seu caráter injusto), posturas que caracterizam a resistência pacífica.

b) Espera-se que os estudantes considerem que as estratégias defendidas por Gandhi tiveram sucesso na independência da Índia.

5. A Indonésia foi colonizada por holandeses no século XVII, interessados nas especiarias da região. Em 1942, foi ocupada por japoneses que buscavam explorar os recursos naturais do arquipélago.

6. a) Promover a cooperação entre os países árabes.

b) A Síria e o Iraque defendiam a formação de uma unidade política, os libaneses disputavam poder e a Arábia Saudita e o Iêmen desenvolviam características diferentes entre si.

c) A Liga Árabe tem como objetivo principal incentivar a colaboração entre os países-membros e proteger sua soberania.

7. A Indonésia invadiu o Timor Português. A independência do país facilitou a colonização da região.

8. Foi uma reunião de líderes de países asiáticos e africanos, realizada em 1955, com o propósito de consolidar uma nova força política e econômica global, pelo chamado Terceiro Mundo.

Seção Para refletir

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1, n. 2 e n. 9, esta seção incentiva o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]* (1), a *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 [...]* (2), bem como a *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* (9).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1 e n. 2, os conteúdos trabalhados nesta seção pretendem levar o estudante a *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* (1), bem como *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (2).

A abordagem proposta nesta seção, no texto e nas atividades, favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Educação financeira**.



Para refletir

ECONOMIA

Os processos de independência política da África foram acompanhados de autonomia econômica?

Praticamente todos os países africanos tornaram-se independentes politicamente de suas metrópoles europeias entre as décadas de 1950 e 1960. A exceção foram as colônias que pertenciam a Portugal: elas obtiveram a independência na década de 1970.

Você já sabe que as décadas de imperialismo europeu no continente africano deixaram heranças muito negativas para a África como um todo. Algumas delas persistem entre os povos africanos até hoje, como a falta de infraestrutura, a baixa qualidade de ensino (voltado principalmente para os valores ocidentais) e a falta de incentivos ao desenvolvimento econômico interno.

Quando identificamos esse legado como fruto do imperialismo, é inevitável pensar sobre a situação econômica da África no pós-independência. Afinal, o que a independência política foi capaz de fazer pelas economias africanas? Tornar-se independente politicamente significa obter uma rápida melhoria nas condições de vida dos habitantes de um país? Os processos de independência política da África garantiram, também, sua autonomia econômica? Reflita sobre essas questões com base nos trechos a seguir.



Moradias populares em Luanda, capital de Angola. Fotografia de 2019.

174

Habilidades

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.

EF09HI31: Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

Trecho 1

A indústria dos países mais avançados, como Estados Unidos, França e Inglaterra, havia tomado impulso após a Segunda Guerra Mundial como um salto no aperfeiçoamento tecnológico e um decorrente aumento na produtividade. Com a ampliação dos mercados de consumo de bens industrializados, que veio associada à expansão e barateamento da produção, a África era um mercado promissor. A Inglaterra e a França, as duas potências coloniais da época, amadureciam o projeto de deixar de atuar como administradores diretos de suas colônias, mantendo o controle sobre as relações comerciais e extrativistas que lá tinham. Por outro lado, cresciam os movimentos de libertação de movimentos africanos, que uniam populações urbanas e rurais, litorâneas e do interior, assim como intelectuais de dentro e de fora do continente.

[...] A retirada dos administradores coloniais [...] não significou a retirada dos comerciantes e interesses econômicos estrangeiros. [...]

[...] As economias [africanas] se endividaram com os empréstimos feitos para a montagem de uma infraestrutura modernizadora. [...] a produção interna foi ainda mais enfraquecida diante da oferta de mercadorias importadas, de baixa qualidade e que reforçavam a dependência do exterior.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 165-168.

Trecho 2

[...] o capitalismo ocidental não sofrera com a descolonização política da África, na [medida] que este processo não se acompanhou de uma descolonização econômica. A história mostrou que ao capitalismo internacional não [...] era imprescindível plantar pavilhões imperiais, em impérios territoriais, para poder alimentar-se da substância de outras sociedades, ele é perfeitamente capaz de parasitá-los, sem erguer a bandeira nacional.

CHINWEIZU. A África e os países capitalistas. In: MAZRUI, Ali A. (ed.). *História Geral da África, VIII: África desde 1935*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 962.

1. A autora do trecho 1 aborda o momento imediatamente anterior às independências políticas dos países africanos. O que ela quis dizer ao afirmar que “a África era um mercado promissor”?
2. Qual passou a ser o “projeto” das potências, como Inglaterra e França, para o continente africano logo depois da Segunda Guerra Mundial?
3. Que interesses econômicos permaneceram na África após as independências políticas? E o que ocorreu, de modo geral, com as economias africanas após o processo de independência?
4. Agora, com base em seus conhecimentos de História, nas informações desta seção e na leitura atenta do trecho 2, escreva uma pequena redação para desenvolver a seguinte questão: Os processos de independência política da África foram acompanhados de autonomia econômica? Compartilhe a redação com os colegas e o professor.

175

3. Os interesses econômicos estrangeiros permaneceram na África após as independências, ou seja, mesmo independentes, as jovens nações africanas ainda se viram dependentes das potências europeias. As nações africanas contraíram dívidas na tentativa de se modernizar e suas produções internas tornaram-se cada vez mais enfraquecidas em razão da grande oferta de mercadorias importadas.
4. Incentive a produção das redações e a elaboração de argumentos que justifiquem a interpretação dos estudantes. É esperado que eles discutam a contraposição entre independência política e dependência econômica das nações africanas que tiveram de lidar com inúmeros desafios, como a dependência econômica em relação às potências da Europa Ocidental.

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Qual era o contexto internacional durante os processos de independência das colônias africanas?
2. Por que a proposta de uma África livre e unida não se concretizou após as independências?
3. Qual é o significado da Liga Árabe e em que contexto ela se formou?
4. Quais eram as características do movimento de resistência pacífica e desobediência civil adotado na luta pela independência da Índia?
5. Quais foram os principais pontos discutidos na Conferência de Bandung?

▶ Respostas

1. A autora considera que a África era um mercado promissor para se tornar consumidor dos produtos industrializados de países desenvolvidos. O termo “promissor” não está sendo usado, no texto, de forma positiva; significa, no caso da África, tornar-se cada vez mais dependente das importações de produtos industrializados estrangeiros.
2. Depois da Segunda Guerra Mundial, seria mais vantajoso para as potências coloniais se elas deixassem de administrar politicamente suas colônias e passassem a manter controle sobre suas relações comerciais e sua produção econômica. Com o crescimento industrial e a necessidade de ampliar os mercados consumidores de seus produtos, essas potências perceberam que seria mais vantajoso manter a dependência econômica dos países africanos em relação aos empréstimos estrangeiros e à oferta dos produtos industrializados europeus.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “Democracia e ditadura na América do Sul”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 9º ano: *Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 e A história recente.*

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1, n. 2, n. 9 e n. 10, esta Unidade incentiva os estudantes a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]* (1); *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 [...]* (2); *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 [...]* (9); *além de agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação [...]* (10).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1 e n. 2, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar o estudante a *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* (1), bem como *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (2).



DEMOCRACIA E DITADURA NA AMÉRICA DO SUL



Você verá nesta Unidade:

- ▲ O governo de JK e a prosperidade econômica no Brasil
- ▲ A crise política no início da década de 1960
- ▲ A instalação da ditadura civil-militar no Brasil
- ▲ As contestações e a resistência aos governos da ditadura civil-militar no Brasil
- ▲ O processo de redemocratização do Brasil
- ▲ As experiências ditatoriais em outros países da América do Sul

Manifestação em frente ao Congresso Nacional, em Brasília, pelas eleições diretas para presidente organizada por entidades de defesa dos direitos da mulher. Fotografia de 1984.



Manifestantes acendem velas em Santiago, no Chile, em homenagem a Rafael e Eduardo Vergara Toledo, assassinados em março de 1985 pelos agentes da polícia chilena durante o regime ditatorial. Fotografia de 2021.



Manifestação, em Buenos Aires, na Argentina, de parentes de desaparecidos durante a ditadura argentina. Fotografia de 2021.

O período da história do Brasil que se estendeu de 1945 a 1964 caracterizou-se, por um lado, pela manutenção do regime democrático e, por outro, por um acalorado debate acerca dos projetos de desenvolvimento para o país.

Esse debate foi acompanhado de uma intensa radicalização ideológica que, no contexto da Guerra Fria, teve como desfecho a instalação de uma ditadura civil-militar, que suprimiu a democracia no país a partir de 1964. Foram 21 anos de ditadura, de perseguições, prisões e mortes dos opositores ao regime.

A difícil experiência de uma ditadura não foi vivida apenas pelos brasileiros. Nas décadas de 1960 e 1970, foram instalados regimes ditatoriais em diversos países da América do Sul.

O que você sabe sobre esses regimes e como eles acabaram? E sobre a censura, as mobilizações contra as ditaduras em todos esses países e a campanha “Diretas Já” no Brasil?

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- 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?
- A ditadura civil-militar e os processos de resistência.
- As questões indígena e negra e a ditadura.
- O processo de redemocratização.
- A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).
- A questão da violência contra populações marginalizadas.
- O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.
- As experiências ditatoriais na América Latina.

Nesta Unidade

Esta Unidade trata do período da história do Brasil compreendido entre meados da década de 1940 e a década de 1980, abordando o governo de Juscelino Kubitschek, passando pelo início da ditadura civil-militar em 1964 e, posteriormente, pela redemocratização do país. Também aborda algumas experiências ditatoriais em países da América Latina, a partir das décadas de 1950, 1960 e 1970.

A Unidade apresenta, assim, informações sobre um período conturbado e de muitas transformações no Brasil e na América Latina como um todo. Vale notar as enormes mudanças pelas quais o Brasil passou em pouco mais de 40 anos. Nesse intervalo, a população urbana ultrapassou a população rural, a indústria teve um significativo desenvolvimento, a agricultura se modernizou, a televisão se transformou no principal veículo de comunicação do país. Diferentes projetos para a nação foram discutidos, e também atravessou-se uma fase histórica de ditadura civil-militar e de redemocratização.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo traz conteúdos relacionados aos governos de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart e ao início da ditadura civil-militar no Brasil.

Se desejar, comente com os estudantes que, de maneira geral, os governos democráticos das décadas de 1950 e 1960, no Brasil, foram marcados pela disputa, cada vez mais acirrada, entre diferentes projetos para o país: de um lado, desenvolvimento econômico e modernização baseados na abertura para os capitais estrangeiros; e, de outro, desenvolvimento econômico impulsionado pelo Estado e proteção dos interesses nacionais. A descontinuidade nos projetos dos diferentes governos causou muita instabilidade durante todo o período, desestimulando novos investimentos.

A proximidade no tempo faz com que muitos dos temas tratados neste Capítulo, e nesta Unidade como um todo, estejam ainda em pleno debate, vivos na memória dos brasileiros. O historiador Eric Hobsbawm definiu o tempo presente como aquele do qual a memória ainda se recorda. Assim, os temas que serão tratados a seguir correspondem ao nosso presente e provavelmente estão vivos na memória dos pais ou avós dos estudantes.

Observação

O conteúdo desta página possibilita dar início ao desenvolvimento da habilidade EF09HI17.



BRASIL: DOS "ANOS DOURADOS" À DITADURA

Você sabe quem foi JK? Essa é a maneira pela qual muitas pessoas se referem a Juscelino Kubitschek, mineiro que ocupou a presidência da república entre janeiro de 1956 e janeiro de 1961.

O governo de Juscelino foi marcado por uma grande euforia em razão do crescimento econômico, resultado, em grande parte, dos incentivos ao desenvolvimento industrial e da construção de uma nova capital. O *slogan* usado em sua campanha presidencial resumia o objetivo de seu governo: fazer o Brasil progredir "**cinquenta anos em cinco**".

Nesse mesmo período, o país obteve grandes conquistas no mundo do esporte: em 1958, a seleção brasileira de futebol se sagrou campeã mundial. No tênis feminino, Maria Esther Bueno foi reconhecida como a melhor do mundo em 1959.

Na música, o destaque foi o surgimento da **bossa nova**. Esse novo ritmo musical, derivado do samba e com forte influência do *jazz*, teve grande projeção internacional. Os compositores da bossa nova encantaram o mundo com músicas como "Chega de saudade" e "Garota de Ipanema", que foram, e ainda são, regravadas por artistas de vários países.

De modo geral, a euforia e o clima de otimismo foram as marcas que caracterizaram o país em seus "anos dourados".

Carlos Lyra, Nara Leão e Vinícius de Moraes em apresentação na cidade do Rio de Janeiro, em março de 1963.



Cantora e compositora Alaíde Costa em apresentação na cidade do Rio de Janeiro, em março de 1963.



178

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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.

O desenvolvimentismo

Determinado a promover o desenvolvimento do país, Juscelino criou o **Plano de Metas**, um programa com trinta objetivos a serem alcançados ao longo dos cinco anos de governo. Várias facilidades foram criadas para estimular a entrada de investimentos estrangeiros, como: concessão de terrenos para a instalação de fábricas, redução de impostos e permissão para a remessa de lucros ao exterior.

Tais medidas estimularam a entrada de multinacionais, sobretudo no setor automobilístico, e facilitaram a criação de empresas nacionais, fabricantes de bens de consumo duráveis, como eletrodomésticos.

O desenvolvimento da indústria também exigiu grandes investimentos por parte do governo. Os recursos foram direcionados prioritariamente aos setores de energia, indústria de base, transportes, alimentação e educação. O governo construiu, por exemplo, as usinas hidrelétricas de Furnas e de Três Marias, em Minas Gerais, e ampliou o refino de petróleo. No setor de transportes, portos e ferrovias foram modernizados, mas privilegiou-se a construção de rodovias para receber os carros e caminhões produzidos no país.

A construção de Brasília

Ao assumir a presidência da república, Juscelino se comprometeu a concretizar uma ideia existente desde o século XIX: levar a administração federal para uma nova capital, que seria construída na região central do Brasil. A construção da nova capital representava tanto a integração das diversas regiões do território brasileiro quanto a modernização em curso no país. Projetada pelo urbanista Lúcio Costa e pelo arquiteto Oscar Niemeyer, a cidade recebeu o nome de Brasília e foi inaugurada em 21 de abril de 1960.

O trabalho e os sindicatos nos tempos de JK

Segundo a historiadora Ângela de Castro Gomes, Juscelino considerava que uma união sólida entre seu governo e os trabalhadores (seguindo, de modo geral, as linhas do trabalhismo getulista) poderiam sustentar sua eleição como presidente do Brasil. Além disso, João Goulart, o vice-presidente eleito com Juscelino, soube usar o trabalhismo de forma bastante efetiva durante os anos de governo JK.

[...] é preciso entender a razão da importância política que João Goulart assumiu no governo JK. Foi ele que na condição de ex-ministro do Trabalho de Vargas e de líder maior do PTB se encarregou dos contatos na área trabalhista e sindical. Pode-se dizer que Jango foi o principal contato e o grande negociador do governo com o conjunto das lideranças sindicais da época [...].

A manutenção da “paz e da tranquilidade” dentro das regras democráticas foi assim uma conquista permanente do governo, para a qual as figuras de Juscelino e Jango muito contribuíram.

[...] houve sobretudo a atuação dos sindicalistas, que se utilizaram do momento de distensão política e da posição estratégica do vice-presidente para conseguir ganhos materiais e simbólicos para os trabalhadores. Nesse período, a presença dos sindicatos se afirmou no curso das negociações trabalhistas, com suas lideranças ganhando visibilidade e prestígio em função de uma conjuntura política e econômica favorável.

GOMES, Ângela de Castro. Conheça mais sobre Jango, o presidente que não quis a guerra. GGN, Brasília, 29 mar. 2014. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/cidadania/conheca-mais-sobre-jango-o-presidente-que-nao-quis-a-guerra/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

179

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que um grande otimismo marcou os anos do governo de Juscelino Kubitschek, em parte devido ao sucesso de sua política econômica, sendo um de seus maiores símbolos a instalação da indústria automobilística no ABC paulista. No entanto, a inflação e o endividamento externo se agravaram na década seguinte, além das questões sociais, que não foram contempladas. Nas eleições seguintes, em 1961, a vitória de João Goulart para a vice-presidência evidenciou a permanência dos ideais trabalhistas e do nacionalismo econômico. À intensa radicalização política que marcou o início da década de 1960 no Brasil somou-se o contexto da Guerra Fria, formando, assim, o cenário que favoreceu o início da ditadura civil-militar, em 1964, que suprimiu a democracia no país.

Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece uma boa oportunidade de desenvolvimento das habilidades **EF09HI17** e **EF09HI18**.

► Texto complementar

Para mais informações sobre o Plano de Metas e sobre alguns dos resultados do governo de JK, leia o trecho a seguir.

O Plano de Metas mencionava cinco setores básicos da economia, abrangendo várias metas cada um, para os quais os investimentos públicos e privados deveriam ser canalizados. Os setores que mais recursos receberam foram energia, transportes e indústrias de base, num total de 93% dos recursos alocados. Esse percentual demonstra por si só que os outros dois setores incluídos no plano, alimentação e educação, não mereceram o mesmo tratamento dos primeiros. A construção de Brasília não integrava nenhum dos cinco setores.

[...]

Ao final dos anos JK, o Brasil havia mudado. Muitos foram os avanços, e muitas foram as críticas à opção de JK pelo crescimento econômico com recurso ao capital estrangeiro, em detrimento de uma política de estabilidade monetária. [...]

PLANO de Metas. *CPDOC FGV*. Rio de Janeiro, 2013.

Disponível em: <https://jkc.pdoc.fgv.br/fatos-eventos/plano-de-metas>. Acesso em:

19 maio 2022.

Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece uma ótima oportunidade de aprofundamento do trabalho com as habilidades **EF09HI17** e **EF09HI18**.

Desigualdades regionais

O projeto do governo de JK de integrar as diversas regiões do país, bem como o de modernizá-lo, não previa alterar as bases da desigualdade regional e social. Dessa forma, o processo de crescimento econômico foi concentrado nas regiões Sudeste e Sul. Como consequência, as disparidades entre as regiões aumentaram.

Na região Nordeste, por exemplo, a indústria têxtil entrou em crise em razão da concorrência das empresas do Sudeste, cujos produtos eram mais baratos e transportados com maior facilidade ao mercado nordestino pela rodovia Rio-Bahia. A crise no setor têxtil provocou desemprego nas cidades, enquanto o campo sofria com a grande seca de 1958 e 1959.

O debate sobre a necessidade da implantação de políticas públicas que promovessem a superação das desigualdades regionais impulsionou a criação da **Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste** (Sudene), no final de 1959. A Sudene tinha como objetivo viabilizar a industrialização do Nordeste, dotando a região de uma boa infraestrutura de energia e transportes. Mas as diferenças entre o Nordeste e o Sul-Sudeste não foram superadas. O número de empregos criado no setor industrial foi insuficiente para resolver os problemas estruturais da região, e as migrações para o Centro-Sul não cessaram.

As desigualdades sociais continuaram a existir

Em relação às desigualdades sociais, de forma geral, a situação de carência das camadas mais pobres da população permaneceu inalterada. Faltavam escolas, o saneamento básico e o acesso à saúde eram precários, e o trabalhador rural continuava excluído da legislação trabalhista.

Contudo, os benefícios do crescimento acelerado eram usufruídos pelas classes média e alta. Os moderníssimos eletrodomésticos e produtos para a casa alteraram o cotidiano desses grupos sociais. Além disso, a ênfase na indústria automobilística criou uma “civilização do automóvel”, deixando-se de lado a ampliação dos meios de transporte coletivos para a grande massa.



CASTRO, Ruy. *A onda que se ergueu no mar: novíssimos mergulhos na bossa nova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. A obra traça um completo panorama a respeito da bossa nova no Brasil, com base em relatos, depoimentos e entrevistas realizadas com os artistas ligados ao movimento.

Celso Furtado (em pé, no centro), em reunião da Sudene em Recife, Pernambuco, em 1963. O economista colaborou na criação da Sudene e chegou a exercer o cargo de superintendente no órgão.

ESTABELECIMENTO



180



Sugestões para o professor:

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Nessa obra, Celso Furtado analisa a história do Brasil sob o prisma de sua economia.

MOTTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

O livro apresenta uma interpretação histórica das ideias no Brasil no século XX.



Os candangos

O sonho de muitos brasileiros de erguer a capital do país no Planalto Central não teria sido realizado sem o esforço dos operários que ficaram conhecidos como **candangos**. Eles saíram de diversas partes do Brasil, principalmente do Nordeste, para trabalhar na construção de Brasília. Ao concluírem a obra, muitos decidiram permanecer na nova capital. O depoimento a seguir é de Eronildes Guerra de Queiroz, um pernambucano que deixou sua cidade e mudou-se para Brasília no final dos anos 1950.

Aí eu vim num caminhão mais um primo meu. Aí disse que estava arrastando um dinheiro com rodo aqui. A notícia era essa: que tinha visto falar no jornal, no rádio, a notícia que a gente pegava de interior era quando a gente ia na cidade... A gente escutava as notícias: ouvindo falar isso e tal. E lá na cidadezinha tem um rádio, tem uma coisa, de pilha, de pilha não, de bateria. Não existia pilha nessa época. Se existia, ninguém sabia que existia. Muito atrasado, muito atrasado. Aí a gente pegava aquelas notícias lá, e eu fiquei doido pra vim pra Brasília pra ganhar dinheiro.

QUEIROZ, Eronildes Guerra de *apud* CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. Narrativas de um candango em Brasília. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, 2004.



Pessoas em visitação ao Palácio do Congresso Nacional, no dia da inauguração de Brasília. Fotografia de Thomaz Farzas, em 1960.

1. Quem é Eronildes? Em que estado ele nasceu? Por que migrou para Brasília? Qual tipo de trabalho ele realizou na futura capital do Brasil?
2. Que informações apresentadas por Eronildes caracterizam a vida de grande parte dos brasileiros nos anos 1950?
3. Por que depoimentos como esse auxiliam no trabalho do historiador?

Observação

O conteúdo apresentado nesta seção oferece mais uma oportunidade de desenvolvimento das habilidades **EF09HI17** e **EF09HI18**.

Orientações

Se possível, mostre aos estudantes fotografias da escultura *Os guerreiros*, também conhecida como *Os candangos*. As imagens são encontradas com facilidade na internet. Essa obra, de autoria do escultor Bruno Giorgi, produzida em 1959, faz homenagem aos cerca de 80 mil operários que participaram da construção de Brasília.

A abordagem proposta nesta seção possibilita o desenvolvimento do tema contemporâneo **Trabalho**.

Respostas

1. O depoente é Eronildes Guerra de Queiroz, nascido no estado de Pernambuco. Em Brasília, Eronildes trabalhou nas obras de construção da futura capital. Ele foi um dos muitos candangos que ajudaram a erguer a cidade. Migrou justamente em busca de trabalho, almejando ganhar mais e melhorar sua condição de vida.

2. A importância do rádio como meio de difusão de notícias e o abismo que separava o modo de vida do brasileiro dos grandes centros do país dos do interior.

3. Os depoimentos orais representam uma fonte de pesquisa para o historiador. Coletá-los possibilita preservar a memória dos trabalhadores e perceber o significado que as experiências do passado tiveram em suas vidas e como elas são recordadas no presente. Quais eram os sonhos dos trabalhadores que se mudaram para Brasília? Como eles justificam hoje a realização desses sonhos ou as expectativas não realizadas? Que balanço eles fazem da decisão de mudar-se para Brasília? São questões como essas que afloram na relação do entrevistador com o entrevistado e possibilitam perceber como o presente recria, na memória, as experiências do passado.

Orientações

Comente com os estudantes que as leis eleitorais da época constituíram um fator de desestabilização, pois os votos para presidente e vice-presidente eram desvinculados, o que possibilitou a eleição de Jânio Quadros (candidato a presidente por uma coligação de partidos dirigida pela UDN) e João Goulart (candidato a vice-presidente pelo PTB), representantes de forças políticas muito distintas.

O cenário internacional da Guerra Fria também desempenhou um papel importante nas crises políticas que marcaram o governo de Jânio Quadros e, principalmente, de João Goulart, contribuindo para aprofundar as lutas políticas entre os conservadores e os grupos de esquerda que apoiavam o presidente.

Atendendo ao pedido de dom Armando Lombardi, núncio apostólico no Brasil, Jânio Quadros solicitou a Che Guevara que libertasse 20 sacerdotes católicos que estavam presos em Cuba e que haviam sido condenados à morte por se oporem ao governo recém-instalado na ilha. Por ter seu pedido atendido, Jânio Quadros condecorou o guerrilheiro argentino com a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul.

O breve governo de Jânio Quadros

Apesar do crescimento econômico e do clima de otimismo no Brasil, no governo de JK, os gastos para sustentar o crescimento foram enormes e resultaram no aumento da dívida externa e da inflação no país. Além disso, várias denúncias de corrupção recaíram sobre o governo, principalmente envolvendo a construção de Brasília.

Foi explorando essas dificuldades do governo de JK que Jânio Quadros foi eleito presidente da república. Durante sua campanha, Jânio se apresentou como um político que governava para o povo, sem compromissos partidários. Utilizando uma vassoura como símbolo de campanha, Jânio prometeu “varrer” a corrupção e acabar com a dívida externa.

Ao assumir o cargo, em janeiro de 1961, Jânio tomou medidas extremamente polêmicas no plano interno, como a proibição do uso de biquínis, do uso de maiôs cavados em desfiles de concursos de beleza, do uso de lança-perfume nos bailes de Carnaval e das brigas de galo.

No plano externo, visando demonstrar independência em relação aos Estados Unidos, Jânio condecorou Ernesto Che Guevara com a Ordem do Cruzeiro do Sul, apoiou a luta pela independência das colônias portuguesas na África, restabeleceu relações diplomáticas com a União Soviética e abriu relações comerciais com a China.

Até a eleição de Jânio, o Estado brasileiro subsidiava parte das despesas com a importação de trigo e de petróleo para favorecer o consumo interno. No entanto, com o intuito de controlar os gastos públicos, Jânio reduziu a participação do Estado nessas despesas. Resultado: logo no início de seu governo, o preço do pão e dos combustíveis aumentou 100%.



Jânio Quadros cumprimenta Ernesto Che Guevara, representante do governo de Cuba, em Brasília. Fotografia de 1961.



Campanha eleitoral de Jânio Quadros, na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo, em março de 1960.

182

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita ampliar o trabalho com a habilidade **EF09HI17**.

A renúncia de Jânio Quadros

As medidas adotadas por Jânio desagradaram militares e lideranças políticas que apoiavam seu governo. Isolado politicamente, o presidente renunciou a seu mandato em 25 de agosto, alegando que “forças ocultas” o impediam de governar. Acredita-se que, com isso, Jânio esperava mobilizar a população em defesa de seu governo. Porém, o Congresso Nacional aceitou o pedido de renúncia e a população não se manifestou.

Com a renúncia de Jânio, o vice-presidente João Goulart deveria assumir. Entretanto, Jango, como era conhecido, tinha ligação com movimentos de trabalhadores e era visto com desconfiança pelas elites conservadoras e pelos militares, que o identificavam com a “ameaça comunista”. Por isso, tentaram impedir sua posse.

A crise sucessória e a Campanha da Legalidade

No Rio Grande do Sul, o então governador Leonel Brizola iniciou uma campanha exigindo o cumprimento da Constituição e a posse de Jango. A chamada **Campanha da Legalidade** recebeu apoio de vários políticos e setores da sociedade.

Com o impasse, o Congresso votou uma proposta: Goulart assumiria a presidência, mas com poderes limitados. Instaurou-se no país um regime parlamentarista, no qual um primeiro-ministro seria o chefe de governo. O nome indicado foi o do mineiro Tancredo Neves. Assim, Jango assumiu a presidência da república. Uma consulta popular a ser realizada em 1965 definiria a permanência do parlamentarismo ou o retorno ao presidencialismo.

O vice-presidente João Goulart, entre um militar de farda e o primeiro-ministro Tancredo Neves, durante a solenidade da entrega da faixa presidencial, em frente ao Palácio do Planalto, Brasília, em 1961.



Ler a charge

- De que maneira o artista representou a renúncia de Jânio à presidência da república?



APPE. *A renúncia*. 1961. Charge. Essa charge foi originalmente publicada na revista *O Cruzeiro*, de 7 de outubro de 1961.

Orientações

É importante comentar com os estudantes que a renúncia de Jânio Quadros desencadeou uma grave crise institucional, porque a posse do vice-presidente João Goulart não foi aceita pelas elites conservadoras e pelos militares. Ao mesmo tempo, os estudantes devem compreender que a chamada Campanha da Legalidade tinha como um de seus objetivos garantir o cumprimento da Constituição, a manutenção da ordem legal e a preservação do sistema político como um todo.

► Resposta

Ler a charge: A charge representa, de maneira bem-humorada, a busca de apoio por parte de Jânio Quadros ao renunciar à presidência. Jânio se joga do alto de um prédio, em direção a uma espécie de rede, utilizada em resgates. No entanto, frustrando as expectativas do presidente, o povo presente foge do local, deixando Jânio entregue à própria sorte.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita desenvolver mais uma vez a habilidade **EF09HI17**.

► Texto complementar

O texto a seguir fala sobre a relação de João Goulart com a ideia de trabalhismo.

O período do nacional-desenvolvimentismo no Brasil tem sido contemplado por produção historiográfica bastante significativa, com destaque especial para a atuação dos presidentes Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, analisados, de forma recorrente, pela historiografia. A mesma ênfase não acontece em relação a João Goulart, que tem sido relegado a um segundo plano pela produção historiográfica e também pela memória coletiva nacional. Todavia, Jango foi um dos principais líderes trabalhistas brasileiros. [...]

Seu mandato presidencial, contudo, foi marcado por forte efervescência e instabilidade política relacionadas:

– ao fato de que ao se tornar o principal depositário da tradição trabalhista de Vargas também herdou seus opositores. Além disso, as forças oposicionistas não lhe davam nenhuma trégua, pois Jango amalgamou ao trabalhismo varguista real preocupação com um reformismo social amplo e transformador da realidade;

– às condições excepcionais que predominaram durante todo o seu mandato presidencial. Sua posse aconteceu em um contexto de crise, deflagrada pela ação de seus adversários políticos. Sob a égide da crise governou por três anos. [...]

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia – Dossiê. *Tempo*, Niterói, v. 14, n. 28, p. 125-126, jun. 2010.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita desenvolver a habilidade **EF09HI17**.

O papel das Ligas Camponesas

As Ligas Camponesas foram associações de trabalhadores rurais. Organizadas inicialmente no estado de Pernambuco, exerceram atividades em outros estados, como Paraíba, Rio de Janeiro e Goiás. Esse movimento teve atuação marcante no meio rural, no período que se estendeu de 1955 até a queda de João Goulart, em 1964.

É importante notar que as Ligas Camponesas representaram a principal base social de apoio às reformas estruturais de Jango, sobretudo a reforma agrária. Esta previa a desapropriação de terras improdutivas, mediante indenização dos proprietários, e sua distribuição aos trabalhadores rurais.

O governo de Jango

Graças à campanha movida pelo partido de Jango, o PTB, e apoiada por sindicatos e movimentos populares, o plebiscito que definiria a permanência ou a revogação do parlamentarismo foi antecipado em dois anos. A votação ocorreu em 6 de janeiro de 1963, e a maioria dos eleitores decidiu pelo retorno ao presidencialismo.

Ao recuperar os poderes presidenciais, Jango manifestou sua intenção de promover reformas que tinham como objetivo modernizar o capitalismo brasileiro e garantir justiça social. As **reformas de base**, como ficaram conhecidas, previam a extensão do direito de voto aos analfabetos e aos militares de baixa patente, a ampliação do monopólio da Petrobras, a nacionalização de empresas farmacêuticas e prestadoras de serviços públicos, a limitação da remessa de lucros das empresas para o exterior, entre outras medidas.

A mobilização popular e as Ligas Camponesas

Os primeiros anos do governo de Jango coincidiram com o aumento da participação popular na vida política do país. Os trabalhadores reuniam-se em sindicatos para organizar greves e reivindicar melhores condições de trabalho; os estudantes formavam organizações estudantis, como a **União Nacional dos Estudantes (UNE)**; e até militares de baixa patente, como soldados, cabos, sargentos e marinheiros, exigiam ser ouvidos por seus superiores.

No campo, também houve aumento da organização dos trabalhadores. Um dos movimentos de maior destaque foi o das **Ligas Camponesas**. Criado pelo advogado e político pernambucano Francisco Julião, esse movimento procurava defender os trabalhadores rurais de abusos praticados pelos donos de terras.



Manifestação de camponeses em 1970, em Recife.

184



Sugestão para o professor:

BADARÓ, Marcelo Mattos. O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/MGJcNHxhB6m6mJwKpk9g7nH/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2022.

O estudo apresenta uma análise da produção historiográfica sobre o período do governo de João Goulart até o golpe de 1964.

A ditadura civil-militar

As reformas propostas por Jango buscavam diminuir as desigualdades na sociedade brasileira, mas foram vistas pelos setores conservadores como o primeiro passo para a adoção do comunismo no Brasil.

As críticas ao governo de Jango tinham origem também nas dificuldades que atingiam a economia brasileira. A inflação anual, por exemplo, cresceu de 26,3% em 1960 para 78,4% em 1963. O crescimento do PIB, que tinha sido de 5,3% em 1962, caiu para 1,5% em 1963.

As dificuldades econômicas também fizeram crescer o número de greves, chegando a 172 em 1963, quase seis vezes mais do que em 1958. Os estudantes se mobilizavam defendendo uma aliança estudantil com os operários e os camponeses.

Ciente de que suas reformas não poderiam ser aprovadas no Congresso Nacional, Jango resolveu instituí-las por meio de decretos, anunciados em grandes comícios. Os dois primeiros, assinados em 13 de março de 1964, estatizavam as refinarias que ainda eram privadas e definiam as áreas sujeitas à desapropriação para fins de reforma agrária.

A resposta dos setores conservadores foi a organização da **Marcha da Família com Deus pela Liberdade**, uma manifestação realizada no dia 19 de março de 1964, em São Paulo, que mobilizou milhares de pessoas favoráveis à deposição de Jango. A radicalização dos setores da esquerda e da direita era cada dia maior.

No noite do dia 31 de março de 1964, tropas partiram de Minas Gerais com destino à cidade do Rio de Janeiro, onde estava o presidente. No Rio, Jango não aceitou os desdobramentos desse processo e foi para Brasília e depois para Porto Alegre para tentar articular a resistência. Mas não teve sucesso.

Na madrugada do dia 2 de abril, o Congresso Nacional declarou vaga a presidência da república, empossando o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, no lugar de Jango. Iniciava-se a ditadura civil-militar no Brasil.

Tanques do exército, na cidade do Rio de Janeiro, após o golpe, no dia 1º de abril de 1964.



Primeira página do jornal *Última Hora* mostrando a população nas ruas do Rio de Janeiro em março de 1964. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Orientações

Diversos estudiosos defendem que o processo que deu origem à ditadura civil-militar no Brasil, em 1964, pode ser entendido como um “processo político preventivo”. Entre eles, estão o sociólogo Florestan Fernandes e os historiadores Jacob Gorender, Caio Navarro de Toledo e Lucília de Almeida Neves Delgado. Para esses pesquisadores, a principal motivação do processo que depôs o governo constitucional, empossado em 1961, tinha origem no descontentamento dos setores conservadores da política brasileira. Os militares e os civis que depuseram João Goulart em 1964, desse modo, temiam a organização de uma revolução social e acabaram agindo impulsionados por uma perspectiva preventiva. Para o historiador Boris Fausto, esse momento histórico encerrou o período democrático que se constituiu no Brasil entre 1945-1964. Segundo ele, “Pela primeira vez na história do país, os militares assumiam o poder com a perspectiva de aí permanecer, começando a instaurar um regime autoritário” (FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp: FDE, 1994. p. 461-462).

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita iniciar o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF09HI19**.



Sugestão para o professor:

FICO, Carlos. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Nessa obra, o historiador Carlos Fico apresenta sua análise crítica das várias versões que explicam as razões do golpe de 1964.

Orientações

Sugerimos a abordagem de alguns temas fundamentais para o estudo da ditadura civil-militar entre 1964 e 1974: o fechamento progressivo do regime, com os Atos Institucionais e decretos-leis que fortaleceram o Poder Executivo em detrimento do Legislativo e mesmo do Judiciário; o aniquilamento da oposição, das organizações sindicais e estudantis e de outros movimentos populares; e a política econômica praticada no período.

É interessante, inclusive, estabelecer comparações com o Estado Novo, já visto na Unidade IV deste Volume, para que os estudantes identifiquem em linhas gerais algumas semelhanças, como: ausência de eleições para os cargos do Executivo federal e estadual, restrições severas às liberdades individuais e aos direitos de cidadania, violações aos direitos humanos etc.

É importante destacar que os temas abordados nos Capítulos desta Unidade possibilitam discutir os conceitos de democracia e de ditadura, assim como os meios necessários para garantir as liberdades e os direitos individuais e coletivos, bem como as diferentes formas de participação política, essenciais para o pleno funcionamento do regime democrático. Essa discussão possibilita aos estudantes desenvolver uma visão crítica diante dos valores e das regras sociais, refletindo sobre os princípios que devem pautar sua conduta social.



O ANO em que meus pais saíram de férias. Direção: Cao Hamburger. Brasil, 2006. Duração: 110 min. O filme aborda as perseguições políticas no período da ditadura no Brasil com base na história de um garoto que vê seus pais desaparecerem de forma inesperada.

Arrocho salarial

Contenção de aumento do salário dos trabalhadores para reduzir os custos de produção, ampliando, assim, a margem de lucro dos empregadores, além de ser um mecanismo usado para frear o consumo e impedir o aumento dos preços.

A democracia acuada

Após a instalação da ditadura, os militares passaram a governar o país por meio de decretos, chamados Atos Institucionais. O primeiro deles, o **AI-1**, foi editado em 9 de abril e permitiu ao governo cassar mandatos e suspender direitos políticos de diversas lideranças, como Juscelino Kubitschek e João Goulart. Os militares que faziam oposição foram expulsos das Forças Armadas.

O AI-1 também determinou a realização de uma nova eleição para a presidência da república, mas de forma indireta, ou seja, pelo Congresso Nacional, e não pelo povo. O marechal Humberto de Alencar Castello Branco, indicado pelos militares, foi então eleito.

Para conter os gastos do governo e reduzir a inflação, o novo governo cortou investimentos, elevou os impostos e congelou os aumentos de salário para os trabalhadores. A inflação baixou, mas a recessão provocou o fechamento de empresas, **arrocho salarial** e desemprego. Na política externa, Castello Branco alinhou-se aos Estados Unidos e firmou novos acordos com o **Fundo Monetário Internacional (FMI)**, o que permitiu ao governo receber novos empréstimos.

Nas eleições para governador, em outubro de 1965, a oposição conquistou vitórias em cinco dos dez estados onde houve a disputa eleitoral. Em resposta, os militares restringiram ainda mais a democracia por meio do **Ato Institucional nº 2, o AI-2**. O novo ato estabeleceu que as eleições presidenciais continuariam sendo feitas de forma indireta, reduziu as atribuições do Congresso Nacional e conferiu ao presidente o poder de baixar decretos sobre questões de **segurança nacional**. Além disso, extinguiu todos os partidos políticos e permitiu a criação de apenas dois: um de situação, a **Aliança Renovadora Nacional (Arena)**; e um de oposição, o **Movimento Democrático Brasileiro (MDB)**.

O marechal Humberto Castello Branco toma posse na presidência da república. Fotografia de abril de 1964. Ao ser empossado, Castello Branco assumiu as tarefas de reformar e desenvolver o capitalismo brasileiro e de conter a "ameaça comunista", reorganizando o aparelho do Estado.

AGÊNCIA O GLOBO



186

Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF09HI19**.

A “linha dura” chega ao poder

Indicado pelos militares, o general Arthur da Costa e Silva foi eleito presidente da república pelo Congresso Nacional em outubro de 1966 e empossado em março do ano seguinte. Na mesma data, começou a vigorar uma nova Constituição, a quinta da república, que incorporava as determinações dos Atos Institucionais.

O período do governo de Costa e Silva, da chamada “linha dura” do exército, ficou marcado pelo crescimento dos movimentos de oposição e pela repressão policial. O movimento estudantil, na clandestinidade, continuava atuando por melhores condições de ensino e contra a ditadura. Os estudantes **secundaristas** também reivindicavam aumento do número de vagas nas universidades públicas.

Em junho de 1968, o movimento estudantil organizou uma grande manifestação contra o regime militar. O protesto, que ficou conhecido como a **Passeata dos Cem Mil**, contou com a participação de artistas, estudantes, padres, intelectuais e outros setores da sociedade brasileira.

Após a Passeata dos Cem Mil, que havia sido organizada na cidade do Rio de Janeiro, muitos outros protestos estudantis se intensificaram em outros estados. No estado de Goiás, por exemplo, houve novos protestos e quatro estudantes chegaram a ficar feridos. Na cidade de São Paulo, cerca de 300 estudantes foram detidos e presos durante protestos. As manifestações estudantis continuaram ocorrendo em diversas cidades brasileiras até dezembro de 1968: naquele mês, um novo ato institucional, ainda mais repressivo, seria promulgado pelo governo.



Passeata dos Cem Mil, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1968.

Protestos do movimento estudantil

Em março de 1968, durante um protesto no centro da cidade do Rio de Janeiro, o estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto foi morto pela polícia. Milhares de pessoas acompanharam seu enterro e compareceram à missa de sétimo dia. Essas homenagens ao estudante se transformaram em manifestações de repúdio à violência da ditadura.

Secundarista

Estudante do antigo segundo grau, atual Ensino Médio.

Atividade complementar

Se possível, apresente aos estudantes o texto a seguir e, depois, peça à turma que se organize em pequenos grupos para realizar a atividade proposta, pesquisando e discutindo a questão levantada pelo autor e refletindo sobre ela. Dessa maneira, a atividade possibilita a prática de **observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

Nas primeiras semanas depois do golpe [de 1964] prendeu-se tanto que as cadeias foram insuficientes. O Maracanã virou presídio; navios da marinha receberam centenas de “subversivos”. Os quartéis em todo o Brasil lotaram de prisioneiros. [...] Cometeram-se tantos abusos que até a imprensa brasileira começou a denunciá-los. O governo Castello Branco, geralmente apresentado como “democrático”, prometia investigar, enquanto a violência ia se incorporando ao cotidiano nacional.

CHIAVENATO, Júlio José. *O golpe de 64 e a ditadura militar*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004. p. 178.

No texto, o autor afirma que o uso de formas de violência foi se incorporando ao cotidiano do país naquele período. O que você pensa sobre isso? *A violência, em suas mais diversas formas, tem lugar nos diversos períodos da história do Brasil e do mundo. Sempre inaceitável, é observada até mesmo na histórica impunidade de indivíduos privilegiados, herança da legalidade assimétrica reforçada em períodos menos democráticos. Nos jornais diários, há manchetes sobre balas perdidas, torturas, ameaças, impunidade diante de evidências de crimes cometidos pelo poder público em vários estados do Brasil.*

Observação

Os estudos sobre a ditadura civil-militar e as formas de resistência em relação ao regime instaurado possibilitam o trabalho com as habilidades **EF09HI19** e **EF09HI20**.

Atividades complementares

Os conteúdos desenvolvidos ao longo deste Capítulo, e desta Unidade como um todo, possibilitam recorrer ao depoimento de pessoas que participaram direta ou indiretamente dos acontecimentos em foco. Essa estratégia didática, além de promover o desenvolvimento de várias habilidades relacionadas à pesquisa e à organização de informações, tem o efeito de aproximar as gerações, valorizando os saberes e as experiências das pessoas com mais idade. Existem para isso várias formas, entre as quais destacamos:

- Entrevista: elaborar com a classe um roteiro de perguntas a serem feitas para pessoas que viveram o período da ditadura civil-militar, como familiares, amigos próximos ou conhecidos. Pode ser interessante valorizar aspectos do cotidiano, como formas de trabalho, diversão e organização familiar.
- Depoimento: convidar uma pessoa que tenha participado diretamente de alguns dos acontecimentos narrados na Unidade para contar sua experiência.
- Debate: convidar várias pessoas, com posições e experiências diferentes, para debater algum tema do período. Nesse caso, é preciso escolher um tema específico, que oriente a discussão, como os rumos da democracia na história recente do país ou as transformações culturais nas últimas décadas.

Dessa maneira, a atividade possibilita desenvolver com os estudantes as práticas de **construção e uso de questionários; observação, tomada de nota e construção de relatórios e entrevistas.**



▶ VENTURA, Zuenir. 1968: o ano que não terminou. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018. O livro narra a agitação política no Brasil em 1968, abordando especialmente a reação da sociedade civil à instalação do Ato Institucional nº 5.



▶ MEMÓRIAS reveladas – Arquivo Nacional. Disponível em: <http://www.memoriasreveladas.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2022. Site ligado ao Ministério da Justiça com textos, fotografias e vídeos a respeito do período da ditadura no Brasil.

Ato Institucional nº 5

Em setembro de 1968, o deputado da oposição Márcio Moreira Alves proferiu um discurso na Câmara dos Deputados clamando a população a boicotar os desfiles de 7 de setembro (feriado do Dia da Independência), além de chamar os quartéis de “covis de torturadores”. O ministro da Justiça pediu autorização ao Congresso para processar o deputado, mas não foi concedida.

Em dezembro, o governo militar, então, usou esse fato como pretexto para decretar o **Ato Institucional nº 5**, o AI-5. O ato dava ao presidente o poder de fechar o Congresso Nacional, cassar mandatos parlamentares, intervir em estados e municípios e suspender direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos. O Congresso ficou fechado até outubro do ano seguinte, e diversos políticos foram cassados. Além deles, ministros do Supremo Tribunal Federal, bem como diversos professores de universidades públicas, foram destituídos de seus cargos.

Como resposta à decretação do AI-5, grupos de esquerda aderiram à **luta armada** como meio de derrubar a ditadura. Para combater os grupos de esquerda, o governo criou novos órgãos de repressão, como a **Operação Bandeirante** (Oban) e o **Destacamento de Operações e Informação e Centro de Operações de Defesa Interna** (DOI-Codi). Esses órgãos se transformaram nos principais centros de tortura do regime militar.

Em agosto de 1969, Costa e Silva sofreu um derrame cerebral e foi afastado da presidência. Por meio do AI-12, uma junta militar assumiu o poder e declarou vaga a presidência da república. Em 30 de outubro de 1969, o general Emílio Garrastazu Médici foi eleito presidente pelo Congresso Nacional.

ACEVJO JORNAL DO BRASIL/FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



Capa do *Journal do Brasil*, de 14 de dezembro de 1968, com a manchete sobre a instauração do AI-5.

188

Observação

Compreender as características do AI-5 e o início das ações de grupos contrários à ditadura civil-militar constitui um caminho para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI20**.

O governo de Médici

A política econômica adotada pelo governo de Médici garantiu altos índices de crescimento ao país. Favorecido pelo bom momento da economia internacional, o governo conseguiu empréstimos no exterior a juros baixos e realizou investimentos na indústria, na agricultura, no setor energético e na construção civil. As usinas hidrelétricas de Itaipu e de Tucuruí, as usinas nucleares de Angra dos Reis e a Ponte Rio-Niterói foram construídas nesse período.

O resultado dessa política foi o chamado “**milagre econômico brasileiro**”. Entre 1968 e 1973, a economia brasileira cresceu, em média, 11,2% ao ano. Contudo, nem todos os brasileiros puderam desfrutar desse crescimento. A política de achatamento dos salários fez aumentar a concentração de renda e a desigualdade social no país. Além disso, com o aumento dos preços do petróleo, em 1973, os empréstimos diminuíram e os juros da dívida externa aumentaram. Do “milagre” passou-se à alta da inflação, à recessão e ao crescimento dos índices de desemprego.

O governo de Médici ficou marcado pelo aumento da repressão aos grupos que optaram pela luta armada para combater o regime. Muitos desses grupos cresceram com a adesão de jovens do movimento estudantil, que haviam perdido o direito de se organizar e se manifestar com a decretação do AI-5.

A repressão a esses movimentos foi brutal. Até o final do governo de Médici, as organizações guerrilheiras tinham sido eliminadas, e seus militantes estavam mortos, presos, no exílio ou desaparecidos.



LEME, Caroline Gomes. *Ditadura em imagem e som*. São Paulo: Ed. Unesp, 2013. Este livro traz uma análise sobre diversos filmes que têm como tema a ditadura civil-militar no Brasil, produzidos entre os anos 1979 e 2009.



HOJE. Direção: Tata Amaral. Brasil, 2011. Duração: 90 min. No ano de 1998, uma mulher muda-se para um novo apartamento, comprado graças a uma indenização que ganhou do governo brasileiro em razão do assassinato de seu marido durante a ditadura no Brasil. A personagem, então, se vê envolta em memórias a respeito do período do regime militar brasileiro.



ZIRALDO. *20 anos de prontidão*. Charge sobre a dívida externa durante o chamado “milagre econômico brasileiro”, produzida por Ziraldo em 24 de agosto de 1974.

189

Orientações

Segundo apontam diversos historiadores, o Estado brasileiro sob o comando dos militares iniciou uma profunda militarização aplicada no combate direto aos opositores. A doutrina de segurança nacional, elaborada na Escola Superior de Guerra, colocou o princípio de eliminação dos “inimigos internos” como uma questão de defesa e responsabilidade das próprias Forças Armadas. A institucionalização da tortura e a incorporação do Esquadrão da Morte no confronto com as organizações de esquerda atestam a violência empregada pelo regime.

Observação

O conteúdo desta página oferece mais uma oportunidade de ampliação do trabalho com a habilidade EF09HI19.



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FIGUEIREDO, Lucas. *Lugar nenhum*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

O livro investiga os arquivos secretos das Forças Armadas brasileiras no período da ditadura civil-militar.

NETTO, José Paulo. *Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2018.

A obra apresenta de forma densa e concisa uma análise dos anos que precederam o golpe de 1964 e das forças políticas que estavam em disputa.

Seção Atividades

▶ Objetos de conhecimento

- *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?*
- *A ditadura civil-militar e os processos de resistência.*

▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF09HI17** (atividades 2, 3, 4)
- **EF09HI18** (atividade 1)
- **EF09HI19** (atividade 5)

▶ Respostas

1. JK tentou implantar um projeto de modernização do país sem alterar as bases de desigualdade regional e social. Durante o governo dele houve um grande crescimento econômico nas regiões Sudeste e Sul. Como consequência, as disparidades entre as regiões aumentaram.

2. Jânio Quadros foi eleito por uma coligação conservadora, mas tomou medidas que desagradaram o setor. Pressionado tanto pela direita como pela esquerda, Jânio acabou renunciando ao poder. Acredita-se que ele pretendia dar um golpe e fechar o Congresso Nacional: o objetivo seria apresentar o pedido de renúncia, que não seria aprovado devido à falta de quórum, depois a notícia repercutiria pelo país e o povo defenderia a permanência do presidente no poder. No entanto, seu pedido foi aceito pelo Congresso e a população agiu com indiferença.

3. Jango optou por tentar colocar em prática aspectos da herança varguista, porém de forma renovada. As ações de seu governo visavam ampliar os direitos dos trabalhadores da cidade e do campo, bem como garantir o acesso à cidadania social e defender os interesses econômicos nacionais.

4. a) As Ligas Camponesas surgiram em Pernambuco, na

Atividades

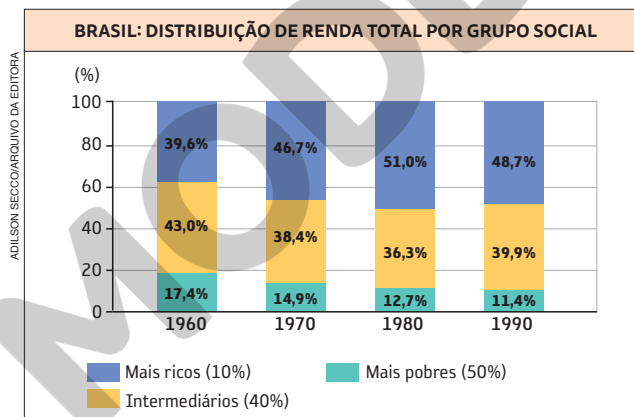
Faça as atividades no caderno.

1. Escreva um pequeno texto explicando o contexto das desigualdades regionais e sociais do Brasil durante o governo de JK.
2. Quais controvérsias e tensões com o Congresso Nacional marcaram o curto governo de Jânio Quadros? Quais motivos levaram o presidente a renunciar em 1961?
3. Muitos historiadores definem o trabalhismo no Brasil, cujo principal símbolo é Getúlio Vargas, como uma doutrina que mistura nacionalismo, forte intervencionismo estatal e desenvolvimentismo distributivo (projeto de desenvolvimento econômico atrelado à distribuição de renda entre as classes sociais). Essa mesma linha historiográfica identifica em João Goulart não apenas uma continuação do trabalhismo de Vargas, mas um aprofundamento dele. Identifique nos projetos e ações do governo de Jango argumentos que reforçam essa visão.
4. Leia o trecho da “Carta de alforria do camponês”, escrita por Francisco Julião, das Ligas Camponesas de Pernambuco, em fevereiro de 1961, e responda às questões.

Tu és com os teus irmãos quase todo o Brasil. És tu quem mata a nossa fome. E morre de fome. És tu quem nos veste. E vive de tanga. Dás o soldado para defender a Pátria. E a Pátria te esquece. Dás o capanga para o latifúndio. E o capanga te esmaga. [...] Muitos são os caminhos que te levarão à liberdade. Liberdade quer dizer terra. Quer dizer pão. Quer dizer casa. Quer dizer remédio. Quer dizer escola. Quer dizer paz. [...]

JULIÃO, Francisco. Carta de alforria do camponês. In: JULIÃO, Francisco. *Que são as Ligas Camponesas?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. p. 71-72.

- a) Explique o que eram as Ligas Camponesas.
 - b) Segundo o texto, o que significa liberdade?
5. Quais foram as medidas estabelecidas nos Atos Institucionais nº 2 e nº 5? O que essas medidas significaram para os brasileiros?
 6. Analise o gráfico com atenção.



- a) O que ocorreu com a renda dos 10% mais ricos e dos 50% mais pobres entre 1960 e 1980?
- b) Cite uma medida tomada pelo governo militar que explique o acontecimento mostrado no gráfico.

década de 1950. Reuniam trabalhadores rurais para lutar pela reforma agrária e melhoria de suas condições de vida.

b) Segundo o texto, liberdade significa terra, pão, casa, remédio, escola e paz, ou seja, condições para uma vida digna.

5. O AI-2 estabeleceu eleição indireta para presidente e vice-presidente, conferiu poder ao presidente para baixar decretos sobre questões de segurança nacional e limitou os partidos políticos ao MDB e Arena. O AI-5 estabeleceu o fechamento do Congresso Nacional e o direito de o presidente intervir em estados e municípios, cassar mandatos parlamentares e suspender direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos. Essas medidas significaram o aumento da repressão e da censura.

6. a) A renda dos 10% mais ricos do Brasil aumentou no período citado. A renda dos 50% mais pobres caiu de 17,4% para 12,7%.

b) O achatamento dos salários.

BRASIL: A RESISTÊNCIA À DITADURA E A REDEMOCRATIZAÇÃO

A estratégia da luta armada foi a forma mais radical no combate ao regime militar, mas não foi a única nem a mais capaz de atrair a atenção e conquistar o apoio da sociedade brasileira. Entidades estudantis, operários e artistas também lutaram pela mesma causa, manifestando, com seus próprios métodos, o repúdio ao governo ditatorial e o anseio por democracia.

Assim que tomaram o poder, em 1964, os militares promoveram intervenções nos sindicatos, criaram leis para impedir a organização dos trabalhadores e procuraram atrair lideranças sindicais para o campo do governo. Por meio de acordos com esses líderes, a ditadura visava controlar o movimento sindical.

Em 1968, no entanto, metalúrgicos de Contagem, em Minas Gerais, e de Osasco, em São Paulo, mostraram que era possível abrir uma brecha no sistema. Em abril, operários de Contagem paralisaram o trabalho por uma semana, reivindicando melhores salários e liberdades civis e políticas. A repressão foi violenta: polícia e exército ocuparam as ruas, tomaram as fábricas e proibiram as manifestações operárias. Em julho, inspirados no exemplo dos operários mineiros, metalúrgicos de Osasco cruzaram os braços e ocuparam as instalações de três fábricas. A repressão foi ainda mais violenta, com a desocupação armada das fábricas e dezenas de prisões.



Ação policial em fábrica ocupada por operários grevistas em Osasco, São Paulo, em julho de 1968. Muitos operários foram presos nessa ação.

191

Sobre o Capítulo

Este Capítulo dá continuidade aos estudos sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil, dando enfoque aos movimentos de resistência e à redemocratização.

Manifestações contrárias ao governo eram terminantemente proibidas e a coerção atingia limites inimagináveis. A presença de espões em empresas, universidades e instituições civis, a perseguição a entidades secretas, como a maçonaria, e a feroz censura à imprensa faziam parte do eficiente aparato repressivo do governo. Entretanto, nada disso impediu que movimentos de resistência ao regime militar acontecessem. Eles provinham de diversos setores da sociedade: jornais da imprensa alternativa, operários grevistas, como os de Contagem e de Osasco, movimentos estudantis e produções artísticas teatrais, cinematográficas e musicais.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF09HI20**.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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.

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.

► Texto complementar

O texto a seguir traz informações relevantes sobre a importância da atuação do movimento estudantil no período da ditadura civil-militar:

O ano de 1968 no Brasil ficou especialmente marcado por grandes manifestações de rua organizadas pelo movimento estudantil contra a ditadura, que se tornava cada vez mais truculenta na repressão aos estudantes e à sociedade em geral. Foi um ano de intensa ebulição social, liderada por esse movimento.

No dia 28 de março daquele ano, a morte de um jovem sacudiria o país. O secundarista Edson Luís foi assassinado a tiros pela PM durante uma passeata contra o fechamento do restaurante estudantil Calabouço, no centro do Rio de Janeiro. O corpo do jovem, ensanguentado, foi transportado por seus companheiros revoltados até a Assembleia Legislativa, onde ficou exposto. A cena de um jovem morto chocou e causou profunda comoção entre boa parte da população brasileira. Edson Luís, presente!

A cidade se inflamou. Seu cortejo fúnebre reuniu 50 mil pessoas indignadas. Passeatas se repetiram por várias outras cidades e a revolta se espalhou pelo país. Na missa de sétimo dia, a cavalaria da PM se abateu sobre as pessoas, aumentando a revolta. A partir de então, as manifestações de massa ganharam outra magnitude, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, onde a população começou a aderir às passeatas e aos confrontos com a polícia.

ESTUDANTES: primeiros golpes no movimento (1964-1968). *Memórias da ditadura*, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/estudantes>. Acesso em: 19 maio 2022.



► **REPARE** bem. Direção: Maria de Medeiros. Brasil/França/Itália, 2012. Duração: 95 min. O filme conta a história de três gerações de mulheres afetadas pela ditadura civil-militar no Brasil.

O movimento estudantil

Em abril de 1964, o prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro, foi incendiado. Nele funcionava o Centro Popular de Cultura (CPC), do qual participavam artistas e estudantes que levavam o teatro, a música, o cinema e a literatura a escolas, universidades, fábricas, favelas e sindicatos. Muitas produções artísticas do CPC tinham como tema a realidade social do país.

Com a implantação da ditadura, a UNE foi colocada na ilegalidade. Apesar disso, os estudantes continuaram se organizando na clandestinidade e realizando congressos anuais para eleger seus representantes, discutir os problemas da educação no país e definir formas de luta.

O último congresso clandestino da UNE aconteceu em 1968, no município de Ibiúna, no interior de São Paulo. Descobertos pela polícia, mais de 700 estudantes foram presos.

Depois disso, a repressão do governo militar ao movimento estudantil se intensificou. Muitos estudantes foram presos e mortos pela ditadura, e alguns tiveram de deixar o país.

Movimento estudantil: memória e história

O texto a seguir aborda a questão da importância da preservação das memórias do movimento estudantil no Brasil.

É necessário recuperar a história do movimento estudantil [e sua] participação na luta contra o regime militar. É necessário também apurar todas as mortes e desaparecimentos políticos que atingiram estudantes [...].

Os estudantes organizados tiveram um papel político de luta fundamental contra a ditadura militar. Foram às ruas protestar, participar de passeatas, integraram movimentos de luta armada, distribuíram panfletos, [lutando] contra o sistema repressivo vigente naquele momento. A participação dos estudantes foi expressiva, sendo que eles constituem uma grande parte dos mortos ou desaparecidos políticos brasileiros. Segundo estudo feito pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”, das 436 pessoas que constam no Dossiê dos Mortos e Desaparecidos Políticos, elaborado pela Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos, 125 eram estudantes.

[...]

Recomenda-se a criação de Memoriais (ou outro elemento simbólico análogo) em memória das vítimas da ditadura e em homenagem aos que a combateram nas universidades [e] nas instituições de ensino.

[...]

TOMO I: Parte II: grupos sociais e movimentos perseguidos ou atingidos pela ditadura. *Comissão da Verdade do Estado de São Paulo*. São Paulo, [2015]. Disponível em: <http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap6.html>. Acesso em: 11 mar. 2022.

192

Observação

O conteúdo desta página possibilita mais uma vez o desenvolvimento da habilidade **EF09HI20**.

Cantando a revolução

Muitos compositores e cantores fizeram de sua arte uma forma de protesto contra a opressão e a violência da ditadura. As músicas de protesto abordavam problemas sociais, econômicos e políticos e expressavam o ideal de construir uma sociedade igualitária e democrática.

Um dos principais artistas do período foi o cantor e compositor paraibano Geraldo Vandré. Em 1968, Vandré lançou o disco *Canto geral*, o quarto de sua carreira, considerado um dos discos mais contundentes de crítica à ditadura civil-militar, pois boa parte de suas letras trata do cotidiano do povo brasileiro, como a canção “Ventania”.

No mesmo ano, Vandré compôs a canção “Pra não dizer que não falei das flores” e a apresentou no III Festival Internacional da Canção, no Rio de Janeiro. A canção, que conquistou o segundo lugar, acabou se transformando em um hino de resistência à ditadura. Por causa disso, ela foi censurada pelo governo, e Vandré teve de deixar o país.

Outro artista que se destacou pelas canções de protesto foi Chico Buarque. Também ligado aos festivais das décadas de 1960 e 1970, suas composições ficaram marcadas por driblarem a censura prévia imposta pelo governo com o uso de letras de duplo sentido.

Chico Buarque produziu inúmeras canções de protesto em contraponto à ditadura civil-militar.



O cantor Geraldo Vandré apresenta a música “Pra não dizer que não falei das flores” durante o III Festival Internacional da Canção, no Rio de Janeiro, em 1968.



Driblando a censura

É interessante compreender os mecanismos que os artistas procuravam usar para “driblar” a censura. Um exemplo está em uma das canções mais conhecidas de Chico Buarque, intitulada “Apesar de você” e composta em 1970. A canção traz os seguintes versos: “Apesar de você/Amanhã há de ser/Outro dia”.

Os versos, que aparentemente retratam uma briga de namorados, na verdade fazem referência ao presidente Médici. Inicialmente liberada pela censura, foi proibida quando o governo se deu conta de seu verdadeiro significado.

O. CRUZEIRO/EMDA PRESS

ARQUIVO NACIONAL - RIO DE JANEIRO

Orientações

O Brasil tem uma longa tradição na charge política, que remonta aos tempos do império. Durante a ditadura civil-militar, essa modalidade de linguagem cumpriu também um papel de resistência, fazendo a crítica ao regime e expondo suas contradições. Devido às particularidades da charge política – como o uso de metáforas, alegorias, ironia e o recurso a situações paradoxais, resultando no efeito de humor –, era possível burlar a censura imposta à imprensa. Sugerimos que procure algumas obras de um importante chargista do período, Henfil, e as apresente aos estudantes.

O conteúdo abordado nesta página possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

Atividade complementar

Se possível, organize com a turma uma audição da música “Cálice”, composta por Chico Buarque e Gilberto Gil. A letra faz uma analogia entre a Paixão de Cristo e o sofrimento da população sob o regime autoritário. O refrão, que aparentemente faz uma alusão à agonia de Jesus no calvário, é um recurso literário utilizado para denunciar indiretamente o autoritarismo do regime militar. Como a censura se instalou em todas as formas de expressão (música, teatro, artes plásticas, cinema), os artistas procuravam formas de driblar a repressão utilizando, por exemplo, metáforas ou ambiguidades fonéticas para transmitir uma mensagem. A ambiguidade do som da palavra “cálice” em relação ao imperativo “cale-se” remete à atuação da censura. A atividade proposta favorece a prática de **Estudo de recepção**.

Observação

O conteúdo desta página possibilita ampliar o desenvolvimento da habilidade **EF09HI20**.

Orientações

Nesse período, as diversas expressões artísticas se relacionaram de uma maneira muito intensa entre si. A música talvez tenha sido a que mais conseguiu dialogar com as diferentes linguagens, reunindo a musicalidade popular, a música de protesto, a poesia, a tradição da cantoria e de contação de histórias etc. A canção popular ganhou destaque tanto no teatro político como no Cinema Novo. É possível analisar a produção da música popular e de protesto em musicais apresentados pelo Teatro de Arena e pelo Teatro Oficina (como o *show Opinião*, apresentado no Teatro de Arena, com Nara Leão – depois, Maria Bethânia –, Zé Ketti e João do Vale, e os musicais *Roda Viva* e *Calabar*, ambos de Chico Buarque, o primeiro montado pelo Teatro Oficina e o segundo censurado pela ditadura civil-militar).

O Cinema Novo também usou a música popular como uma linguagem fundamental da narrativa cinematográfica. É possível observar a importância que a música do compositor Sérgio Ricardo assume, por exemplo, no filme de Glauber Rocha *Deus e o Diabo na terra do Sol*: a história dos personagens no Sertão nordestino é conduzida por meio da cantoria. Outros diretores do movimento Cinema Novo também abordaram o samba, a cultura popular e a vida cotidiana nos morros cariocas em seus filmes.

O conteúdo abordado nesta página possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

Observação

O conteúdo desta página possibilita aprofundar novamente o desenvolvimento da habilidade **EF09HI20**.

O teatro

MULTICULTURALISMO

A cena teatral do período também produziu espetáculos que criticavam as injustiças sociais e exaltavam a luta contra a ditadura. Grupos teatrais, como o **Teatro de Arena** e o **Teatro Oficina**, realizaram montagens que defendiam a liberdade na política e nos costumes. As peças estimulavam o espectador a misturar-se aos atores e a participar da ação.

Em 1965, o Teatro de Arena apresentou *Arena conta Zumbi*, sobre a saga dos quilombolas no Brasil colonial em sua luta contra a escravidão. A peça, ao denunciar o nosso passado escravocrata, remetia à opressão social e política daquele momento, criticando, sutilmente, o regime militar. Os atores iniciavam a peça com a seguinte frase: “O elenco dedica a obra a todos os homens e mulheres que morreram e morrem na luta pela liberdade”.



Cena da peça *Roda viva*, escrita por Chico Buarque e dirigida por José Celso Martinez Corrêa. Apresentação no Rio de Janeiro, em janeiro de 1968. A obra se tornou um símbolo da resistência do teatro à repressão do regime militar.

Teatro de Arena e a proximidade com o público

O Teatro de Arena foi fundado em 1953, na cidade de São Paulo. O texto a seguir aborda aspectos de seu funcionamento e de sua história.

Em 1953, o Teatro de Arena vem com essa proposta em sua nomenclatura buscando engendrar-la à sua mediação comunicacional: coloca-se o público em um mesmo nível que os atores em volta de uma arena circular, o que dispensa cenários realistas, podendo ser criado pela luz e pelo trabalho dos atores. [...]

Dessa forma, o diretor José Renato, um dos precursores do movimento dessa companhia, coloca: “[...] preocupamo-nos com um espetáculo mais puro. Com ausência de cenários e a proximidade do palco, toda atenção se concentra sobre a peça e o desempenho. Nos teatros comuns, uma rica montagem pode iludir o espectador”.

[...]

Em 1964 o teatro começou a sentir as consequências da alteração no rumo político do país. As encenações do Teatro Arena não são aceitas pelo novo regime. [...] O Arena esteve marcado por mudanças muito significativas para o teatro em nosso país, traçando assim, parte do perfil cultural-artístico brasileiro. [...]

MORAES, Ricardo. A descentralização do Arena e sua resistência. Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, UFBA, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24471.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

194



Sugestões para o professor:

FAVARETTO, Celso. *Tropicália; alegoria; alegria*. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2021.

O autor apresenta um panorama do contexto em que o movimento Tropicália se desenvolveu e de suas características.

FICO, Carlos; GARCIA, Miliandre (org.). *Censura no Brasil republicano (1937-1988)*: governo, teatro e cinema. São Paulo: Saggua Editora, 2021. v. 1.

Os artigos dessa coletânea tratam dos diversos aspectos que permearam as práticas de censura ao universo cultural no período da ditadura civil-militar no Brasil.

O Cinema Novo

Na década de 1950, um grupo de jovens cineastas iniciou um movimento que combatia o predomínio da produção industrial de filmes inspirados no cinema estadunidense. Esse movimento, que ficou conhecido como **Cinema Novo**, defendia a produção, a baixo custo, de filmes que abordassem criticamente os problemas sociais no Brasil, além de se preocupar em renovar a estética do cinema nacional.

Com uma linguagem cinematográfica inovadora, o Cinema Novo obteve reconhecimento de público e de crítica, e vários filmes do movimento foram premiados em festivais internacionais. Como os cineastas dessa nova estética atuavam à margem do circuito industrial do cinema, eles conseguiram, na medida do possível, furar o bloqueio da censura e da repressão.

Com poucos recursos técnicos e utilizando a miséria do povo como pano de fundo para suas histórias, os cineastas Glauber Rocha, com *Deus e o Diabo na terra do Sol* (1964), Nelson Pereira dos Santos, com a adaptação para o cinema do romance *Vidas secas* (1969), de Graciliano Ramos, e o moçambicano Ruy Guerra, com *Os fuzis* (1964), marcaram o ponto alto do movimento.

Partindo de uma redefinição do que seria a cultura popular e de uma associação entre os conceitos de popular e de identidade nacional, o Cinema Novo não se limitou a realizar filmes mas também a desenvolver uma literatura sobre cinema iniciando um processo de recuperação e interpretação do passado cinematográfico brasileiro. Em outras palavras, os cineastas do chamado Cinema Novo não apenas filmavam mas teorizavam sobre o cinema com ênfase no cinema latino-americano e brasileiro em particular.

[...]

Neste sentido, o resgate das práticas e representações populares tinha uma dupla função para o cinema: era imprescindível para que o cinema aqui produzido pudesse ser chamado de Cinema Nacional e atuava como forma de recuperação de uma “memória popular” de resistência política à maciça entrada no país de produtos culturais estrangeiros e particularmente norte-americanos.

LINO, Sônia Cristina. Humberto Mauro e o Cinema Novo. *Locus*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, 2000, p. 119-120.

MULTICULTURALISMO



DUARTE, Rogério. *Deus e o Diabo na terra do Sol*. 1964. Cartaz de filme homônimo, dirigido por Glauber Rocha, 74 x 108 cm. Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro.



Nelson Pereira dos Santos, um dos principais nomes do Cinema Novo. Fotografia de 1967.

REPRODUÇÃO COPACABANA FILMES - MUSEU DE ARTE MODERNA, RIO DE JANEIRO

EVERETT COLLECTION/EASYPix BRASIL

195



Sugestão para o professor:

SIMONARD, Pedro. *A geração do Cinema Novo*: para uma antropologia do cinema. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

O livro traz um estudo sobre a produção cinematográfica e entrevistas com cineastas que marcaram o período entre as décadas de 1960 e 1970.

Orientações

O conteúdo abordado nesta página possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

► Texto complementar

O texto a seguir trata brevemente do surgimento do Cinema Novo.

Não é casual que o desabrochar do movimento cinemavista tenha se concretizado a partir da exibição de dois documentários, *Arraial do Cabo* (1959), de Paulo César Sarraceni, e *Aruanda* (1960), do paraibano Linduarte Noronha, durante a Bienal de São Paulo de 1961. Ambos os filmes retratam o universo de populações populares e miseráveis em sua difícil luta para sobrevivência. O estilo de filmar, principalmente em *Aruanda*, é seco e pouco glamouroso, como o objeto com que trabalha. O conhecido lema de Glauber Rocha, “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, sintetiza a experiência inovadora de filmagem, tornada possível a partir dos novos equipamentos que permitiram a aparição do “*direct cinema*”, do “*cinema vérité*” e de movimentos similares por todo mundo. No caso brasileiro, além da forte atividade documentarista, este estilo livre de filmar deu origem à produção ficcional do Cinema Novo, que teve amplo reconhecimento internacional em sua época.

RAMOS, Fernão Pessoa. Breve panorama do Cinema Novo. *Olhar*, São Carlos, ano 2, n. 4, dez. 2000.

Observação

O conteúdo desta página possibilita mais uma vez ampliar o desenvolvimento da habilidade **EF09HI20**.

Orientações

O conteúdo apresentado nesta página possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

► Texto complementar

O texto a seguir traz uma síntese das leis que tratam da igualdade racial no país; se desejar, compartilhe-o com os estudantes.

Iniciando as batalhas jurídicas contra o racismo no Brasil, foi estabelecida a lei 1390/51 (1951), conhecida como “Lei Afonso Arinos”, proibindo qualquer tipo de discriminação racial no país. Sua aplicabilidade não demonstrava qualquer eficácia, visto que as punições não eram aplicadas, mesmo em casos claros de discriminação.

A “Lei Caó”, de 1989, tipificou o crime de racismo no Brasil. Hoje, esse crime é imprescritível e inafiançável no país. Além da “Lei Caó”, há a injúria racial (Art. 150, CP), utilizado nos casos de ofensa à honra pessoal, valendo-se de elementos ligados à cor, raça, etnia, religião ou origem.

No caso da inclusão dos negros no sistema educacional brasileiro, foi criada a Lei 12711/12, que determina a criação de cota de vagas em universidades públicas para a população negra.

Para maior presença no campo de trabalho, foi determinada, também, uma cota relacionada a concursos públicos, através da Lei 12990/14. 20% das vagas oferecidas nos concursos são destinadas aos negros.

FAHS, Ana C. Salvatti. Movimento negro: história, conquistas e polêmicas! *Politize!*, Florianópolis, 20 nov. 2019. Disponível em: <https://www.politize.com.br/movimento-negro/>. Acesso em: 20 maio 2022.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o desenvolvimento das habilidades **EF09HI19**, **EF09HI21** e **EF09HI26**.

Os movimentos negros e populares na ditadura

A luta dos afrodescendentes brasileiros contra a discriminação racial e por mais direitos sociais iniciou-se bem antes da ditadura, mas, durante esse período, os movimentos negros atuaram significativamente na resistência ao regime.

A ditadura reprimiu os movimentos negros, que se organizavam basicamente em duas frentes de luta: no campo cultural e no campo político. Valorizar a cultura afro-brasileira e combater o racismo eram os objetivos de grupos como o Bloco Ilê Aiyê, surgido na cidade de Salvador, na Bahia, e que continua até hoje bastante ativo. No campo político, vale ressaltar a ação dos operários por melhores condições de trabalho e a criação do **Movimento Negro Unificado** (MNU), no final da década de 1970, na cidade de São Paulo. Esse movimento aglutinou diversos grupos na luta pela igualdade étnico-racial no Brasil.

Nas áreas rurais, na década de 1970, muitas comunidades formadas por quilombolas e camponeses foram expulsas das terras onde viviam, em decorrência da construção de barragens, usinas e estradas e da exploração mineral e agropecuária. A ação desenvolvimentista do Estado brasileiro não ofereceu garantias a essas populações. Conseqüentemente, diversos movimentos sociais começaram a ser organizados no campo para lutar por direitos, pelo reconhecimento dos modos de vida e das terras tradicionalmente ocupadas por diferentes comunidades, como também contra as desigualdades e a violência que até hoje atingem populações que vivem em áreas rurais.

As mobilizações sociais e a conquista de direitos

As pressões e as mobilizações dos movimentos negros do fim da década de 1970 culminaram na incorporação de diversas reivindicações fundamentais para as comunidades negras na Constituição de 1988. No documento, a prática do racismo passou a ser considerada crime, e, além disso, comunidades tradicionais formadas por afrodescendentes passaram a ser reconhecidas como quilombolas, isto é, como remanescentes de quilombos e com direito à propriedade das terras que historicamente ocupam. Os movimentos sociais, com o tempo, conquistaram muitos direitos e colaboraram para diminuir, mesmo que parcialmente, muitas das desigualdades sociais que assolam o país até os nossos dias.

Apesar do avanço alcançado, muitas terras quilombolas ainda devem ser reconhecidas. Além disso, a questão do racismo estrutural deve ser discutida e problematizada em todos os espaços possíveis, o que demonstra o importante papel dos movimentos negros na atualidade.

Manifestantes do Movimento Negro durante passeata por igualdade racial, em São Paulo, em 20 de novembro de 1979.



Sugestão para o professor:

MOVIMENTOS negros na ditadura militar e na luta pela redemocratização – Especial negros na política. [Apresentação]: Carolina Martins e Luiz Noronha. [S. l.]: Geração 4P, 2 ago. 2021. *Podcast*. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/2DOYt2cVNfsYN8aks3ndF9?si=ftGz7Yj35Y6yrBKqN_DKiw&utm_source=copy-link. Acesso em: 20 maio 2022.

O episódio aborda a trajetória do movimento negro durante o período da ditadura e da redemocratização.

Os indígenas na ditadura

CIDADANIA E CIVISMO

Você sabia que, além de estudantes, intelectuais, políticos, artistas e ativistas sindicais, os indígenas também foram alvo da repressão e da violência dos governos militares? Recentes investigações revelaram que ao menos 8350 indígenas foram mortos, presos, torturados ou expulsos de seus territórios entre 1964 e 1985.

Em 1969, por exemplo, os militares fundaram, no estado de Minas Gerais, o Centro de Reeducação Indígena Krenak. Indígenas de diferentes etnias, como os Ashaninka, os Krenak, os Kaingang e os Guarani, foram enviados a esse local sob a alegação de abandonar sua área tribal, carregar arco e flecha, e até mesmo promover atos descritos como vadiagem. Lá, eles eram forçados a realizar diversos trabalhos braçais, recebiam pouca alimentação, eram proibidos de se comunicar em sua língua e eram submetidos a torturas e espancamentos. Muitos nunca retornaram a suas comunidades e foram declarados desaparecidos.

Além disso, com o apoio dos militares, vários indígenas foram mortos e removidos de seus territórios. Os Waimiri Atroari, que habitavam uma área na divisa dos estados do Amazonas e de Roraima, por exemplo, foram massacrados e suas terras foram afetadas pela abertura de rodovias e pela construção da hidrelétrica de Balbina. O governo militar ainda financiou atividades agropecuárias e obras de infraestrutura no território desse povo. Outro exemplo são os Akrätikatejê, no Pará, expulsos de suas terras por causa da construção da usina de Tucuruí, durante o governo de Médici.

Muitas lideranças indígenas e pessoas que apoiavam a sua causa foram investigadas, perseguidas e até mesmo assassinadas. Organismos como a **União das Nações Indígenas** e o **Conselho Indigenista Missionário** (Cimi) foram acusados de promover atividades subversivas e comunistas.

Apesar da violência e da repressão, os movimentos indígenas resistiram e tiveram papel fundamental na definição do texto da Constituição de 1988, que reconheceu a organização social, os costumes, as línguas, as tradições e as crenças indígenas, além do direito desses povos às terras que tradicionalmente ocupam.

Indígenas assistem à sessão da Assembleia Constituinte, em Brasília, que aprovou a Constituição de 1988.



Líderes indígenas da etnia Ashaninka reunidos na margem do rio Amônia, em Marechal Thaumaturgo, no Acre. Fotografia de 2021.



Sugestão para o estudante:

#19 DE ABRIL: A questão indígena na ditadura civil-militar, com João Gabriel Ascenso. [Apresentação]: Marcelo Leite. [S. l.]: História para você, 19 abr. 2022. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7qx8RgcNkZuxwCHaQ3m9rK?si=zlQrX8T6TICxLSjAfWCadQ>. Acesso em: 20 maio 2022.

O episódio da série “Ensinar História na democracia” apresenta a pesquisa do professor João Gabriel Ascenso sobre as memórias do movimento social indígena na ditadura civil-militar e as ameaças aos direitos humanos enfrentadas por esses povos no período.

Orientações

O conteúdo apresentado nesta página possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

Atividade complementar

O site Memórias da Ditadura (disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br>; acesso em: 12 jul. 2022) constitui um dos maiores e mais bem organizados acervos sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil.

O site apresenta uma ótima navegação. Seus conteúdos estão organizados nas seguintes seções: “História da ditadura”; “Contexto internacional”; “A repressão”; “Resistências”; “Educação e ditadura”; “Arte e cultura”; “Anistia e abertura”; “Comissão Nacional da Verdade”; “Justiça de transição”; “Violências de Estado”; “Identidades e resistências”; “Apoio ao educador”. Cada seção conta com uma série de textos, depoimentos, fotografias, documentos e vídeos que aprofundam cada tema.

Sugerimos, aqui, organizar os estudantes para que todos acessem o site e realizem uma visita à seção “Resistências”, dirigindo-se para a aba “Indígenas”. Nessa aba é possível encontrar textos detalhados e atualizados sobre a questão dos indígenas durante a ditadura no Brasil. Os estudantes podem, em grupos, escolher um dos textos para leitura e escrever, coletivamente, uma síntese do texto escolhido, para ser apresentada ao restante da turma. A atividade proposta possibilita desenvolver as práticas de **análise documental e observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

Observação

O conteúdo trabalhado nesta página possibilita aprofundar o desenvolvimento das habilidades **EF09HI19, EF09HI21 e EF09HI26**.

Orientações

Do início do regime militar até 1973, o presidente da república era escolhido pelo Congresso Nacional. Em 1973, os militares instituíram o Colégio Eleitoral, composto do Congresso Nacional e de delegados das Assembleias Legislativas Estaduais. A participação de delegados estaduais na escolha do presidente visava conferir certa legitimidade ao processo e ampliar a base de apoio ao regime. Foram eleitos pelo Colégio Eleitoral os generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo.

O jornalista Elio Gaspari começou a publicar em 2002 um volumoso trabalho sobre a ditadura civil-militar. Elaborada por quase duas décadas, a obra tem um atrativo especial: utiliza fontes de arquivos privados de pessoas diretamente envolvidas na concepção e na condução do regime, entre elas os generais Ernesto Geisel e Golbery do Couto e Silva. No terceiro volume da série, *A ditadura derrotada*, revela-se por meio da análise de documentação, como gravações e outros registros, que o general Geisel sabia e apoiava a política de extermínio dos opositores. Apesar de ter ficado conhecido como um ditador da fase mais branda e de transição para a abertura política, muitos assassinatos e prisões ainda foram praticados em seu governo e com seu conhecimento.

Para que a abertura política fosse enfim completada, primeiro teriam de ser eliminados os opositores que restavam e aniquiladas as últimas organizações de esquerda ainda atuantes a fim de que a transição fosse feita sob o controle dos militares.

O processo de abertura e o fim da ditadura

Em março de 1974, o general Ernesto Geisel assumiu a presidência da república com a promessa de promover o retorno do país à democracia. De acordo com as palavras do próprio Geisel, a abertura política deveria se dar de forma “lenta, gradual e segura”. Era uma forma de os militares deixarem o poder sem alterar a ordem vigente.

Apesar da promessa de abertura política, os militares da chamada “linha dura” não aceitavam a ideia do retorno à democracia. Os órgãos de repressão continuavam prendendo pessoas suspeitas de subversão, que eram torturadas e, em muitos casos, mortas após longas sessões de tortura.

Dois casos ganharam destaque. O primeiro deles foi o do chefe de jornalismo da TV Cultura de São Paulo, Vladimir Herzog. O jornalista foi encontrado morto em uma cela do DOI-Codi, em São Paulo, em outubro de 1975. Em janeiro do ano seguinte, o metalúrgico Manuel Fiel Filho foi morto no mesmo local e nas mesmas condições. A versão oficial de suicídio por enforcamento de ambos não se sustentava.

O crescimento da oposição

A divulgação das denúncias de torturas e assassinatos de militantes políticos e os primeiros sinais de recessão econômica tiveram como efeito o crescimento do MDB nas eleições legislativas de 1974 e nas eleições municipais de 1976.

Atemorizado com o crescimento da oposição, o governo recuou no processo de abertura. Em abril de 1977, os militares lançaram uma série de medidas que ficaram conhecidas como **Pacote de Abril**, e o Congresso ficou fechado por catorze dias, período em que o presidente governou por meio de decretos-leis. Entre esses decretos estavam a ampliação do mandato do presidente de cinco para seis anos e a determinação de que um terço dos senadores deveria ser eleito por meio do voto indireto.



TELES, Edson (org.).
O que resta da ditadura.
São Paulo: Boitempo, 2010.
Este livro apresenta ensaios que analisam o legado deixado pela ditadura na política, na estrutura jurídica, na cultura e em outras áreas da vida dos brasileiros.

O jornalista Vladimir Herzog, em fotografia de 1975. Instituto Vladimir Herzog, São Paulo. Segundo a tradição judaica, os suicidas devem ser enterrados separados dos demais, longe da área central do cemitério. No entanto, o rabino Henry Sobel se recusou a enterrar Herzog, que era judeu, como suicida.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, SÃO PAULO



198

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF09HI22**.

Novas mobilizações

No final da década de 1970, as mobilizações de estudantes e de trabalhadores retornaram ao cenário nacional.

O centro dessa nova fase do movimento sindical foi a região do ABC paulista, importante parque da indústria automobilística e berço do sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. Em 1979, os metalúrgicos do ABC paulista entraram em greve por melhorias salariais e contra a ditadura, realizando a primeira greve geral de uma categoria depois da instalação do regime ditatorial em 1964.

O período também foi marcado pelo renascimento do movimento estudantil, com mobilizações principalmente nas universidades do estado de São Paulo. Os estudantes reivindicavam a democratização das universidades e o fim da ditadura.

Em março de 1979, o general João Baptista de Oliveira Figueiredo assumiu a presidência prometendo continuar o processo de abertura política.

Lei da Anistia

Por todo o Brasil cresciam os movimentos pela redemocratização. Pressionado, o presidente promulgou, em agosto do mesmo ano, a **Lei da Anistia**, que libertou todos os presos políticos do país e permitiu a volta dos exilados. A lei também anistiou os agentes do Estado que praticaram crimes de tortura e assassinato no exercício da função.

Atualmente, vários perseguidos políticos, familiares de vítimas da ditadura, grupos de defesa dos direitos humanos e entidades da sociedade civil pedem a revisão da Lei da Anistia. O argumento é que a extensão da anistia aos crimes praticados pelo Estado fere uma série de acordos internacionais, dos quais o Brasil é signatário. Segundo eles, o crime de tortura constitui crime contra a humanidade, sendo, portanto, imprescritível.

Assembleia de metalúrgicos do ABC, em 1979, no estádio de Vila Euclides, São Paulo.



JUCA MARTINS/OLHAR IMAGEM

Os novos partidos

Em novembro de 1979, uma nova lei eleitoral permitiu a organização de vários partidos políticos. A Arena tornou-se o Partido Democrático Social (PDS), e o MDB passou a se chamar Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Formaram-se também o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que agrupava antigas lideranças ligadas ao trabalhismo de João Goulart e Getúlio Vargas; o Partido dos Trabalhadores (PT), criado por novas lideranças sindicais, especialmente da Grande São Paulo e da região do Grande ABC; o Partido Democrático Trabalhista (PDT), criado a partir de uma dissidência do trabalhismo, e cuja figura principal era Leonel Brizola; e o Partido Popular (PP), de orientação moderada, mais tarde incorporado ao PMDB.

Orientações

Sugerimos, neste momento, destacar o papel desempenhado por vários setores sociais pela volta da democracia ao país, além dos sindicatos e das organizações estudantis. Igrejas, intelectuais, artistas, imprensa, organizações de classe e outros grupos participaram ativamente das campanhas pela anistia, pela restauração das liberdades democráticas e pela realização de eleições diretas para presidente da república. É importante dar atenção especial, novamente, à participação dos indígenas nesse período, mostrando que eles também foram alvos da repressão, mas que, apesar disso, resistiram e contribuíram ativamente para conquistar direitos na Constituição de 1988.

Caso considere interessante, você pode produzir, com os estudantes, uma pequena linha do tempo abarcando alguns dos principais pontos estudados ao longo dos Capítulos 15 e 16. A produção de uma linha do tempo, mesmo que simples, constitui uma boa ferramenta para a construção do conhecimento histórico pelos estudantes. Sugerimos, aqui, alguns pontos (do começo da década de 1960 até o ano de 1988):

- 1960: Inaugurada Brasília, a nova capital do Brasil.
- 1961: Jânio Quadros renuncia, poucos meses após assumir a presidência da república.
- 1964: Início da ditadura civil-militar.
- 1968: Decretado o AI-5.
- 1979: A Lei da Anistia é promulgada no Brasil.
- 1985: Tancredo Neves é eleito pelo Colégio Eleitoral.
- 1988: Promulgada a atual Constituição do Brasil.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita mais uma vez desenvolver a habilidade **EF09HI22**.

Atividades complementares

Proponha aos estudantes uma reflexão sobre as mobilizações ocorridas no período inicial e final da ditadura civil-militar: *Marcha da Família com Deus pela Liberdade* e *Diretas Já*, respectivamente. Peça a eles que se organizem em grupo e pesquisem informações e imagens das duas mobilizações, com base nas perguntas propostas a seguir. A atividade possibilita as práticas de **análise documental**, **análise de mídias sociais** e **observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

1. Compare a capacidade de mobilização do evento *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, ocorrido em 1964, e as mobilizações pelas *Diretas Já*, vinte anos depois, que chegaram a reunir milhares de pessoas em comícios em grandes cidades do país. Qual é a diferença entre os dois acontecimentos?

Enquanto a Marcha da Família com Deus pela Liberdade foi uma manifestação conservadora, o comício pelas Diretas Já fazia parte de uma campanha democrática, pela restauração do direito de eleger, por via direta, o presidente da república.

2. É possível afirmar que o movimento pelas *Diretas Já* representou um protesto contra o regime militar?

Sim. As eleições indiretas para presidente foram instituídas pelos militares. A campanha pelas Diretas Já, portanto, inseria-se no movimento pela derrubada da ditadura.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o aprofundamento do trabalho com as habilidades **EF09HI22** e **EF09HI23**.

Constituição de 1988

A Assembleia Nacional Constituinte foi encarregada de elaborar uma nova Constituição. Aprovado em 5 de outubro de 1988, o novo texto constitucional reconheceu as liberdades individuais negadas aos cidadãos brasileiros durante a ditadura civil-militar, como a liberdade de expressão e de organização política.

A Constituição também criou normas de proteção ambiental e reconheceu direitos dos povos indígenas e das comunidades quilombolas. Os crimes de tortura e de racismo passaram a ser inafiançáveis e imprescritíveis.

O fim da ditadura

Em fevereiro de 1983, o deputado federal Dante de Oliveira, do PMDB, apresentou ao Congresso uma emenda constitucional que restabelecia as eleições diretas para presidente. Inúmeras manifestações populares foram organizadas no país pela aprovação da emenda, campanha que logo recebeu o nome de **Diretas Já**. Ao todo, a campanha contou com 32 comícios, ocorridos entre março de 1983 e abril de 1984, e realizados em cidades por todo o Brasil.

A emenda, porém, foi derrotada na Câmara Federal e o próximo presidente da república seria escolhido, mais uma vez, pelo Colégio Eleitoral, em janeiro de 1985.

Os candidatos inscritos para disputar as eleições foram Paulo Maluf, político do PDS apoiado pelos militares, e Tancredo Neves, governador de Minas Gerais pelo PMDB. Apoiado por dissidentes do PDS e por partidos da oposição ao regime militar, Tancredo foi eleito presidente, mas não assumiu o governo. Na véspera da posse, em março, o presidente eleito adoeceu e foi internado. Em abril foi anunciada a notícia do seu falecimento. Em seu lugar assumiu o vice-presidente eleito, José Sarney.

O restabelecimento da ordem democrática

Sarney assumiu a presidência tomando medidas para conter o aumento dos preços e retomar a ordem democrática no país.

As principais medidas foram a convocação de uma **Assembleia Constituinte** e a execução de um plano econômico para controlar a inflação, o **Plano Cruzado**. Esse plano previa o congelamento dos preços e dos aluguéis e reajustes automáticos dos salários sempre que a inflação atingisse 20%.

O congelamento dos preços promoveu a elevação do poder de compra dos salários, o que gerou um grande aumento do consumo. Com os preços congelados, industriais e comerciantes começaram a boicotar o plano. Tais medidas provocaram o retorno da inflação, que chegou a 85% ao mês.

MAURÍCIO SIMONETTI/PIUS SAR IMAGENS



Milhares de pessoas se reúnem no Vale do Anhangabaú, na cidade de São Paulo, na campanha das Diretas Já. Fotografia de abril de 1984.

200



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

MALTA, Márcio. *Henfil: o humor subversivo*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

O livro aborda a trajetória do cartunista e ativista político Henfil.

MONTELEONE, Joana; SEREZA, Haroldo Ceravolo *et al.* *À espera da verdade: empresários, juristas e elite transnacional: histórias de civis que fizeram a ditadura militar*. São Paulo: Alameda, 2016.

A obra revela reflexões que resultaram de pesquisas recentes sobre o período da ditadura e coloca em discussão a participação de civis na manutenção do regime.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Durante a ditadura, futebol e política estavam associados: o governo militar procurava mostrar o sucesso da seleção brasileira como mais uma conquista de um Brasil vitorioso e próspero. Observe a charge a seguir e responda às questões.



ZIRALDO. *Copa do Mundo de 1970*. Charge. Essa charge foi publicada no livro *20 anos de prontidão*, de 1984, p. 51.

- Qual é a visão do chargista em relação ao período? Você acha que esse tipo de expressão artística pode ser considerado uma forma de resistência à ditadura? Justifique.

2. Leia o trecho a seguir sobre ações empreendidas pelos militares no período da ditadura.

Os militares tinham um projeto de desenvolvimento em grande escala [...] que pretendia realizar a integração completa do território nacional. Isso incluía um ambicioso programa de colonização que implicava no deslocamento de quase um milhão de pessoas com o objetivo de ocupar estrategicamente a região amazônica, não deixar despovoado nenhum espaço do território nacional e tamponar a área de fronteiras. Para seu azar, as populações indígenas estavam posicionadas entre os militares e a realização do maior projeto estratégico de ocupação do território brasileiro. Pagaram um preço altíssimo em dor e quase foram exterminados por isso.

STARLING, Heloisa. Ditadura militar e populações indígenas. *Brasil Doc*. Belo Horizonte, [2001]. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

- a) Identifique no texto os objetivos dos militares na ocupação da região amazônica.
- b) Em 2014, a Comissão Nacional da Verdade divulgou documentos que comprovam as violações dos direitos humanos dos povos indígenas pelo Estado durante o período

ditatorial. Na sua opinião, ao darmos visibilidade para fatos ocorridos no passado, podemos contribuir para que alguns acontecimentos não se repitam no futuro?

3. Leia o texto a seguir para responder às questões. Faça esta atividade em dupla.

A resistência democrática no Brasil teve força suficiente para convocar uma Assembleia Constituinte e aprovar uma Constituição adequada ao fim da ditadura. [...]

A primeira das características novas da Constituinte foi a convocação dos movimentos populares a levar suas propostas, ao longo de todo um ano, antes do funcionamento propriamente dito da Assembleia Constituinte. Foi um dos momentos mais bonitos da redemocratização brasileira. A nova Carta foi, segundo as palavras [de] Ulysses Guimarães, a Constituição Cidadã, porque afirmava direitos, cassados pela ditadura. Foi o último impulso da luta democrática brasileira.

SADER, Emir. *A Constituição cidadã. Carta Maior*, São Paulo, 5 out. 2013.

- De acordo com o texto, a Constituição foi feita de modo democrático? Ela expressou o anseio de quais grupos sociais?

201

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- *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.*
- *A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).*
- *A questão da violência contra populações marginalizadas.*
- *O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.*

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF09HI19** (atividade 2)
- **EF09HI20** (atividade 1)
- **EF09HI21** (atividade 2)
- **EF09HI22** (atividade 3)
- **EF09HI26** (atividade 2)

► Respostas

1. Na charge, Ziraldo aborda a conquista do tricampeonato brasileiro na Copa do Mundo de Futebol, disputada no México, além de expressar sua visão sobre o aumento do custo de vida e da concentração de renda. A família parece pobre, com uma mesa improvisada. O menino está descalço, enquanto seus pais usam chinelos. No lugar do almoço, que é aguardado por todos, a mãe traz uma bandeja com a taça Jules Rimet, que era dada ao vencedor da Copa. Ziraldo transmite uma visão crítica e satírica da situação. A charge mostra que a vitória na Copa do Mundo foi explorada pelo governo militar para despertar o orgulho nacional nos brasileiros e, assim, ocultar o arrocho salarial e o aumento do custo de vida, que afetavam principalmente as famílias mais pobres. Pela maneira como o chargista retratou os membros da família, podemos perceber que as dificuldades materiais, como a falta de alimentos, não são fáceis de serem encobertas ou ignoradas.

2. a) Segundo o texto, os militares pretendiam realizar uma completa integração do território nacional. Para isso, queriam ocupar a região amazônica e “tamponar” a área de fronteiras, expulsando as populações indígenas que lá viviam.

b) Resposta pessoal. É esperado que os estudantes considerem que sim: o conhecimento de fatos ocorridos no passado, e a visibilidade dada a alguns deles, pode contribuir para que alguns acontecimentos (como a perseguição aos povos indígenas) não se repitam no futuro.

3. De acordo com o texto, sim, a Constituição foi feita de modo democrático. Segundo Emir Sader, a elaboração dela teve ampla participação dos movimentos populares.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda algumas experiências ditatoriais em países da América Latina, a partir das décadas de 1950, 1960 e 1970. Os casos de Paraguai, Uruguai, Chile e Argentina são estudados em detalhe.

É possível estabelecer paralelos entre esses regimes militares, não apenas pela simultaneidade. O clima de radicalização política, a disputa entre forças conservadoras e forças progressistas, entre direita e esquerda, entre o apoio ao capital internacional e a opção pelo nacionalismo econômico marcaram boa parte dos países latino-americanos entre as décadas de 1960 e 1970. O cenário da Guerra Fria e a influência estadunidense também estiveram presentes nos acontecimentos que determinaram, por exemplo, a queda do presidente Salvador Allende, no Chile, em 1973. Estudos indicam que havia, também, colaboração entre os aparatos repressivos das ditaduras sul-americanas.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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.*

CAPÍTULO 17

DITADURAS NA AMÉRICA DO SUL

Na década de 1950, grande parte dos países da América Latina era governada por políticos nacionalistas que tinham apoio massivo dos trabalhadores. Muitos estudiosos caracterizam esses líderes como **populistas**, identificando neles algumas práticas comuns, como a implantação de políticas em prol dos trabalhadores. Essas políticas dirigidas aos trabalhadores, contudo, acabavam por não oferecer uma alternativa de transformação social que realmente melhorasse as estruturas vigentes, marcadas por desigualdades sociais. Mesmo assim, as ações dos governos populistas incomodavam as elites, que viam nelas influências de ideias socialistas.

O contexto internacional era marcado pela Guerra Fria, e as ideias socialistas avançavam em alguns países. A China adotou o comunismo em 1949, e Cuba, em 1961. Em diversos outros países multiplicavam-se os grupos guerrilheiros de esquerda. Muitos jovens aderiam à luta armada para combater as desigualdades sociais atribuídas ao sistema capitalista.

Os Estados Unidos temiam o avanço dos ideais comunistas e contribuíram para derrubar os governos populistas latino-americanos e implantar ditaduras civil-militares em diferentes países do continente. Nos anos 1960 e 1970, ditaduras semelhantes à do Brasil se instalaram por quase toda a América Latina.



Pessoas acendem velas no Estádio Nacional, em homenagem aos desaparecidos ou mortos na ditadura chilena, no 48º aniversário do golpe, em 2021. O Estádio Nacional, em Santiago, no Chile, foi um centro de tortura durante a ditadura.

202

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o trabalho inicial com a habilidade **EF09HI29**.

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

Regimes militares e Guerra Fria

Alinhados com os Estados Unidos, os regimes ditatoriais implantados nos anos 1960 e 1970 na América Latina estabeleceram uma política de perseguição às lideranças de esquerda, vistas como inimigas internas da nação. Aplicava-se a **doutrina da segurança nacional**, pela qual cabia às Forças Armadas pôr fim à “anarquia” populista e conter “a expansão do comunismo”, garantindo, assim, a segurança e o desenvolvimento do país.

Nessa guerra contra o comunismo foram usadas diferentes armas. A **propaganda ideológica**, por exemplo, espalhou o medo do “perigo vermelho” por meio do cinema, da televisão, do rádio e da imprensa.

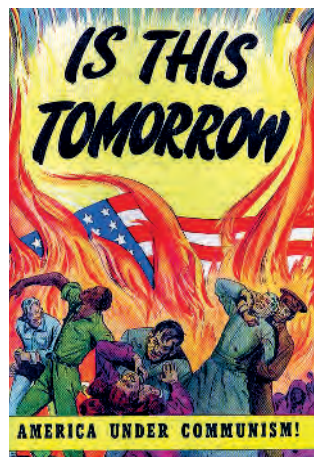
Os Estados Unidos usaram várias estratégias, desde manipulação de informações, boicotes econômicos, pressões diplomáticas e acordos secretos com a oposição local até fornecimento de grandes quantidades de armas para as Forças Armadas para desestabilizar os governos que contrariavam os seus interesses políticos e econômicos no continente.

Além disso, as Forças Armadas da América Latina eram treinadas por organizações estadunidenses, como a Escola das Américas, onde militares argentinos, chilenos, brasileiros e bolivianos, entre outros, aprenderam táticas antiguerrilha, de interrogatórios e tortura de presos políticos.

Após a instalação das ditaduras, a perseguição política, a anulação dos direitos civis, a tortura e o assassinato de opositores se tornaram comuns na vida da população dos diversos países do continente. De modo geral, as ditaduras na América do Sul foram extremamente autoritárias e violentas.



Soldados bolivianos abrem fogo contra estudantes e trabalhadores que protestavam contra o golpe militar. Fotografia de 1979.



Propaganda estadunidense anticomunismo, da década de 1920.



Sugestão para o estudante:

MACHUCA. Direção: Andrés Wood. Chile/Espanha, 2004. Duração: 120 min.

O filme se passa no Chile, em 1973. Os garotos Gonzalo Infante (de classe média alta) e Pedro Machuca (de origem humilde) vivem na cidade de Santiago e frequentam a mesma escola, dirigida por um padre que segue a política educacional de Salvador Allende. Com o passar do tempo, os garotos testemunham as transformações na sociedade chilena decorrentes da entrada de Pinochet no poder.

Orientações

Ao longo deste Capítulo, é possível realizar comparações entre os regimes ditatoriais latino-americanos, respeitando os diferentes contextos e as características específicas de cada país. Tanto o Brasil quanto a Argentina, por exemplo, tiveram como característica principal a violência contra os opositores do regime.

No caso do Brasil, a Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi criada pela Lei nº 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, com o objetivo de apurar graves violações dos direitos humanos ocorridas no país no período compreendido entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Os trabalhos da comissão foram encerrados em 10 de dezembro de 2014, com a produção e divulgação de um relatório final. Mais informações sobre os trabalhos desenvolvidos pela CNV podem ser obtidas em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2022. Vale lembrar que outros países da América Latina também instalaram suas respectivas comissões da verdade, como a Bolívia (1982), a Argentina (1983) e o Chile (1986 e 2003).

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita dar prosseguimento ao trabalho com a habilidade **EF09HI29**.

► Texto complementar

Segundo estudiosos, o governo de Alfredo Stroessner apoiou-se em um “tripé”: as forças de segurança (Forças Armadas e policiais), o Partido Colorado e a obtenção de financiamentos e investimentos externos.

As forças de segurança, detentoras do monopólio da violência, eram responsáveis pela repressão e perseguição dos inimigos do regime [...]. Todos os oficiais eram obrigados a pertencerem aos quadros do Partido Colorado e jurar lealdade a Stroessner. [...]

Fora isso, o controle estatal sobre as informações e os veículos de imprensa impedia a circulação de ideias dissonantes do repertório oficial. Dificultava, ainda, a organização da oposição [...].

ESPÓSITO NETO, Tomás. As possibilidades e os limites do “realismo periférico”: a política externa do Paraguai de 1954 a 1989. In: ENCONTRO NACIONAL ABRI, 3., 2011, São Paulo. *Anais* [...]. São Paulo: Associação Brasileira de Relações Internacionais Instituto de Relações Internacionais – USP, 2011. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000122011000300051&script=sci_arttext. Acesso em: 20 maio 2022.

Sob a ditadura

Apesar das particularidades de cada país, as ditaduras na América Latina tinham em comum a centralização do poder, o emprego da censura aos meios de comunicação e às manifestações artísticas, as práticas de tortura e repressão aos opositores. Além disso, em todos os países, as ditaduras contaram com o apoio das elites econômicas e adotaram uma política de favorecimento a elas, marginalizando ainda mais as camadas populares com o aumento do desemprego e o arrocho salarial. Vamos conhecer, a seguir, alguns casos.

Paraguai

No início da década de 1950, o general Alfredo Stroessner tomou o poder no governo do Paraguai. A ditadura de Stroessner foi a mais longa da América do Sul. Durou de 1954 a 1989. Nesse período, o general foi eleito sucessivamente em eleições fraudulentas, nas quais era candidato único. Seu governo desrespeitou constantemente os direitos humanos, executando prisões extrajudiciais, tortura e assassinato de presos políticos. Como as demais ditaduras da América do Sul, a de Stroessner teve apoio dos Estados Unidos por meio de empréstimos e do envio de agentes treinados em táticas militares e paramilitares de combate e repressão aos movimentos de esquerda.

Durante a ditadura de Stroessner, o Paraguai vivenciou um crescimento econômico: tanto o setor industrial como o setor de agropecuária se fortaleceram por meio dos investimentos estrangeiros (vindos, especialmente, dos Estados Unidos). Esse crescimento econômico, porém, beneficiou as elites e não alcançou a maioria da população paraguaia. Na verdade, a concentração de riquezas nas mãos de poucos grupos da elite aumentou, juntamente com a desigualdade social. Ao longo do período da ditadura no Paraguai, estudos indicam que somente 1% da população detinha 80% de toda a riqueza nacional. Historiadores consideram que o “crescimento econômico” atenuava, em parte, a miséria em que a maior parte da sociedade vivia.



Alfredo Stroessner (à esquerda) e o general Francisco Franco, ditador espanhol, em cerimônia em Madri, Espanha, 1973.

204

Observação

O estudo de experiências ditatoriais em diversos países da América Latina, atentando para aspectos econômicos e sociais e para as formas de opressão e resistência, possibilita o desenvolvimento de um amplo trabalho com as habilidades **EF09HI29** e **EF09HI30**.

Uruguai

No Uruguai, a ditadura foi precedida por um cenário de intensa polarização política. De um lado, governos civis autoritários e, de outro, o grupo guerrilheiro de esquerda **Tupamaros**.

O Movimento de Libertação Nacional Tupamaros foi um movimento político de esquerda uruguaio que atuou como guerrilha urbana durante os anos 1960 e início dos anos 1970. Esse movimento surgiu impulsionado pela crise econômica pela qual o país passava e pela crescente insatisfação popular. Desde 1989, os Tupamaros integraram-se à coalizão política Frente Ampla, da qual faziam parte muitos representantes do Movimento de Participação Popular.

Em 1965, para reprimir as ações dos guerrilheiros, a polícia e o serviço secreto uruguaio passaram a ser treinados por membros da Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos (CIA). Entre 1968 e 1972, governos civis autoritários decretaram estado de sítio no país, suspenderam vários direitos dos cidadãos e intensificaram o combate aos Tupamaros.

Então, em 1973, os militares impuseram uma ditadura que perdurou até 1985. Nesse período, os direitos civis foram frequentemente desrespeitados, os partidos políticos foram proibidos, os sindicatos, considerados ilegais e foram implantadas a censura e a perseguição de opositores.

Na área econômica, o Plano Nacional de Desenvolvimento de 1973-1977, formulado em 1972, foi posto em prática. A economia do Uruguai cresceu, o Produto Interno Bruto (PIB) aumentou e o comércio exterior foi reestruturado. A política econômica orientava-se pelas exportações não tradicionais e pela entrada de investimentos estrangeiros no país.

Contudo, os benefícios da política econômica eram destinados aos grupos da elite, que passaram a concentrar cada vez mais a riqueza em suas mãos. O valor dos salários dos trabalhadores caiu muito e a má distribuição de renda provocou a exclusão econômica e social dos trabalhadores e das camadas mais pobres da sociedade, ao mesmo tempo que garantiu o enriquecimento de empresários e de membros da elite.



Membros do Tupamaros, em ocasião da libertação dos presos políticos. Fotografia de 1985.

► Texto complementar

Vale notar que, no caso específico do Uruguai,

[...] o surgimento e consolidação dos tupamaros resultaram de um autoritarismo latente, não sendo produtor deste. A guerrilha também foi utilizada como justificativa preventiva para explicar o golpe de Estado. Porém, esta modalidade de luta já havia sido desestruturada um ano antes. Eram a formação da Frente Ampla, o seu crescimento político-eleitoral e a eleição de uma importante base parlamentar, assim como a forte presença dos movimentos sociais, que preocupavam os setores conservadores e as Forças Armadas. O golpe de 27 de junho foi, principalmente, contra essas organizações; entretanto, de forma não usual entre as ditaduras do Cone Sul, foi o próprio presidente democraticamente eleito quem [após o golpe de 1973] chamou os militares para compor o seu governo.

PADRÓS, Enrique Serra; FERNANDES, Ananda Simões. A gestação do golpe no Uruguai: o governo Bordaberry e o papel dos militares (1972-1973). *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2012. p. 29-30.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita ampliar o trabalho com a habilidade EF09HI29.

Orientações

As formas de resistência às ditaduras latino-americanas foram as mais variadas. No Chile, a música de protesto foi uma importante ferramenta de resistência. O movimento da Nova Canção Chilena surgiu no final da década de 1960 e unia arte e política. Tinha como objetivo construir uma alternativa nacional aos produtos culturais importados dos Estados Unidos e valorizava as manifestações dos povos tradicionais latino-americanos. Seus principais representantes foram Victor Jara, Violeta Parra e Patricio Manns. Tal era a identificação desse movimento com o governo de Allende que, após o golpe, seus principais compositores tiveram de se exilar.

► Texto complementar

O texto a seguir aborda as relações entre o regime militar chileno e os governos dos demais países da América Latina, entre eles o Brasil.

O golpe de Estado no Chile, a morte em martírio de Allende, a implantação do regime autoritário [...] provocaram repercussões imediatas – favoráveis ou contrárias – em quase todas as capitais latino-americanas. Alguns países decretaram luto oficial (Argentina, México); [...] alguns manifestaram privadamente satisfação com a queda do modelo da “via pacífica ao socialismo”, [...] a esse respeito, parece pertinente adiantar que os governos do Brasil, da Guatemala, do Paraguai e do Uruguai foram os primeiros do continente e do mundo a aceitar a manutenção das relações diplomáticas com o regime militar chileno –; e outros suspenderam suas relações diplomáticas com Santiago (Cuba).

ÁVILA, Carlos Federico Domínguez. O golpe no Chile e a política internacional (1973): ensaio de interpretação. *História*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 209-316, jan./jun. 2014. p. 291.

Chile

Em 1970, Salvador Allende foi eleito presidente do Chile. Instalou um governo de unidade popular e passou a implantar um programa anti-imperialista e antioligárquico na construção da “via chilena para o socialismo”.

Em 1973, a instalação de um regime ditatorial interrompeu esse projeto. Em 11 de setembro, a sede do governo foi bombardeada e o presidente Salvador Allende morreu. O general Augusto Pinochet assumiu o poder e, durante quinze anos, impediu a livre manifestação da sociedade chilena e reprimiu a organização popular e os sindicatos, mantendo seu mandato por meio de reformas constitucionais.

Um grupo militar participante da chamada Caravana da Morte sequestrou e assassinou opositores da ditadura. Estima-se que aproximadamente 3 mil pessoas tenham sido mortas e mais de 30 mil torturadas pelo regime chileno.

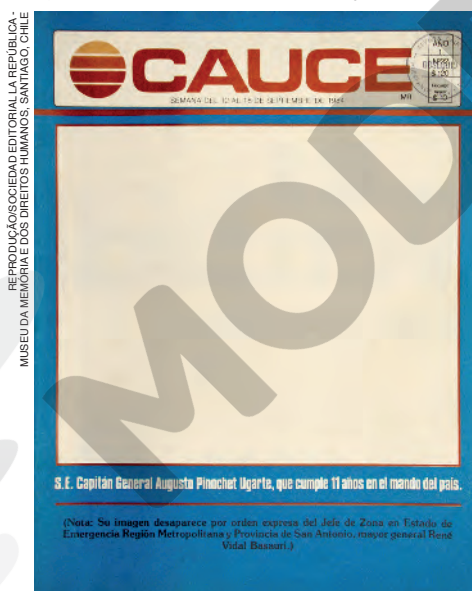
Reformas econômicas e aprofundamento das desigualdades sociais

O governo ditatorial de Pinochet implantou uma reforma econômica que seguia claramente os princípios neoliberais, com a privatização de companhias estatais, a entrada de capitais estrangeiros no país, a abertura à importação, a diminuição drástica dos gastos com o Estado, a substituição do ensino público pelos créditos estudantis, a privatização do sistema de seguridade social e a redução dos benefícios sociais. Essa reforma econômica foi influenciada por um grupo de economistas chilenos que, após terem estudado em uma universidade de Chicago, nos Estados Unidos, ficaram conhecidos como “Chicago Boys”.

No entanto, essas mudanças na economia agravaram a desigualdade social no Chile, aprofundando a má distribuição de renda e piorando a situação de pobreza da maior parte da população. Além disso, diminuíram o poder aquisitivo dos trabalhadores. Vale lembrar que reformas econômicas como as do Chile, que seguiam princípios neoliberais, foram implementadas em outros países da América Latina no mesmo período. A Argentina, que também passou por um período ditatorial a partir de 1976, é um desses casos.

A ditadura no Chile teve duração relativamente longa: dezesseis anos. Finalmente, em 1990, um novo governo foi eleito democraticamente no país.

Capa da *Cauce*, revista semanal chilena, em 1984. A censura à imprensa nos tempos da ditadura fazia com que os opositores ao regime produzissem protestos criativos. Ao se referir aos 11 anos de Pinochet no poder, a revista se recusou a colocar uma fotografia dele na capa, deixando-a em branco.



206

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita mais uma vez desenvolver a habilidade **EF09HI29**.

Argentina

Em 1976, foi instalado um regime ditatorial na Argentina com o objetivo de destruir a oposição e os movimentos de esquerda e de alinhar o governo argentino à política conservadora de outras ditaduras do continente.

A ditadura argentina (1976-1983) foi uma das mais violentas da história latino-americana. Os militares criaram 340 campos de concentração, onde torturaram e mataram cerca de 30 mil pessoas. Aproximadamente 9 mil argentinos foram presos e nunca mais localizados. Muitos desses presos foram lançados vivos de aviões que sobrevoavam o Rio da Prata nos chamados “voos da morte”. Cerca de 500 bebês, filhos de prisioneiras assassinadas pelo regime ditatorial, foram sequestrados e entregues a outras famílias, muitas delas de militares.

Resistência

O movimento de resistência à ditadura argentina mais conhecido e duradouro começou a atuar em 1977. As **Mães da Praça de Maio**, como passaram a ser chamadas, exigiam informações sobre seus filhos mortos ou desaparecidos e denunciavam as torturas e prisões realizadas pelo regime ditatorial. As manifestações das mães, na Praça de Maio em Buenos Aires, em frente à sede presidencial, são realizadas até os dias de hoje.

Alguns grupos de esquerda optaram pela luta armada, como os **Montoneros**, que defendiam a guerrilha urbana como estratégia para derrubar a ditadura. Membros da Igreja católica também se destacaram na resistência. Foi o caso das freiras francesas Alice Domon e Léonie Duquet, que participavam do **Movimento Ecumênico pelos Direitos Humanos** e desapareceram durante a ditadura argentina.

Manifestação em Buenos Aires, durante o Dia da Lembrança, homenageia os mortos e os desaparecidos políticos da ditadura argentina, em 24 de março de 2021.



ROBERTO ALMEIDA/VELEDO/ZUMA WIRE/ALAMY/FOTOCARENA

Economia argentina

A maior parte dos historiadores concorda que, a partir de 1976, a Argentina passou por um processo chamado “desindustrialização”, em que a produção industrial perdeu força. Ao mesmo tempo, os governos militares trataram de implantar medidas que já se aproximavam do neoliberalismo. A abertura dos mercados a investimentos estrangeiros, a terceirização e o desmantelamento da legislação trabalhista foram, pouco a pouco, enfraquecendo economicamente a Argentina.

Orientações

Se considerar pertinente, comente que, na Argentina, de modo relativamente semelhante ao Brasil, os militares pretendiam vincular o sucesso da seleção de futebol ao governo instalado. Para os militares, era muito importante que a Argentina vencesse a Copa de 1978, que é questionada até hoje por causa de alguns resultados (as longas viagens de algumas equipes e a goleada “suspeita” de 6 a 0 da Argentina sobre o Peru são alguns exemplos).

No Brasil, algo semelhante ocorreu no mesmo período, pois o governo militar brasileiro tentou vincular sua imagem ao sucesso da seleção brasileira na conquista do tricampeonato mundial, em 1970. No entanto, é importante salientar que o Brasil conquistou seu título no México, enquanto a Argentina venceu a Copa de 1978 em seu território.

É importante ressaltar a violência do regime ditatorial na Argentina, que promoveu o desaparecimento forçado e a eliminação sistemática de opositores, bem como a instauração de um clima de terror e de um sistema de controle social pelo Estado. O número de mortos pelo governo, cujos corpos permanecem desaparecidos, é bastante expressivo, totalizando cerca de 30 mil pessoas.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita aprofundar o trabalho com a habilidade **EF09HI29**.

207



Sugestão complementar referente ao Capítulo:

FERNANDES, Ananda Simões. *Quando o inimigo ultrapassa a fronteira: as conexões repressivas entre a ditadura civil-militar brasileira e o Uruguai (1964-1973)*. 2009. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17527/000716736.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 maio 2022. A dissertação analisa as relações entre a ditadura civil-militar brasileira e o Uruguai entre 1964 e 1973.

▶ Respostas

1. O autor faz essa afirmação porque no Brasil ainda não houve nenhum processo de julgamento dos agentes da repressão do período militar (1964-1985), ou seja, não houve identificação e responsabilização dos agentes do Estado que, durante a ditadura civil-militar, torturaram, mataram e fizeram desaparecer opositores ao regime.

2. Previsto na jurisprudência internacional, crimes contra a humanidade são: o assassinato, o extermínio, a escravidão, a deportação e qualquer outro ato desumano contra a população civil, ou a perseguição por motivos religiosos, raciais ou políticos, quando esses atos ou perseguições ocorram em conexão com qualquer crime contra a paz ou qualquer crime de guerra. Todos os Estados integrantes nas Nações Unidas têm a obrigação de investigar e punir tais crimes. São crimes imprescritíveis, ou seja, permanecem e podem ser julgados a qualquer momento.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre os acontecimentos de violência nos países da América Latina durante as ditaduras civil-militares. É válido aproveitar esta atividade para aprofundar a discussão sobre a violação dos direitos humanos naquele período e na atualidade.

As atividades da seção possibilitam ainda desenvolver as práticas de **análise documental**, **análise de mídias sociais** e **observação, tomada de nota e construção de relatórios**.



Em debate

A herança das ditaduras na América do Sul

O texto a seguir apresenta uma comparação entre os regimes ditatoriais no Brasil, na Argentina, no Chile e no Uruguai em relação ao julgamento dos responsáveis por crimes contra a humanidade. Após a leitura, faça as atividades propostas.

De todos os países latino-americanos que passaram pela experiência de uma ditadura militar nas últimas décadas, o Brasil se destaca no direito internacional por sua situação catastrófica.

Enquanto Argentina, Chile e Uruguai passaram, cada um à sua maneira, por processos profundos de julgamento dos responsáveis por crimes contra a humanidade perpetrados por funcionários de Estado, o Brasil brilha por nunca ter colocado um torturador no banco dos réus. Enquanto vários países fizeram revisões de suas leis e instituições, o Brasil conseguiu preservar algumas das mais brutais heranças jurídico-institucionais da ditadura militar.

SAFATLE, Vladimir. Como perpetuar uma ditadura. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 103, abr. 2014. p. 36.

1. De acordo com o texto, por que a situação do Brasil é catastrófica no que diz respeito ao direito internacional?
2. Faça uma pesquisa para descobrir o que é um crime contra a humanidade.
3. Em 2006, a justiça argentina revogou o indulto concedido aos civis e militares acusados de violação aos direitos humanos durante a ditadura no país. Essa decisão possibilitou julgar e condenar à prisão perpétua vinte agentes do Estado, entre civis e militares, por crimes de sequestro, tortura e assassinato. Qual é a sua posição a respeito dessa medida?



Lenço branco com os dizeres "Nunca mais" no Dia Nacional da Memória pela Verdade e Justiça, em Buenos Aires, Argentina. Fotografia de 2020.

208

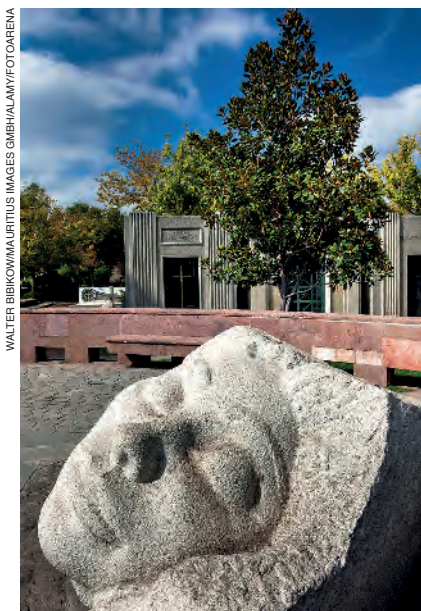
Observação

A abordagem proposta nesta seção, no texto e nas atividades, possibilita desenvolver as habilidades **EF09HI29** e **EF09HI30**.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Reúna-se com um colega. Com base nos conhecimentos de vocês e nas informações deste Capítulo, escrevam um texto sobre a relação entre as ditaduras na América do Sul e o contexto internacional da Guerra Fria.
2. Observe a fotografia.



WALTER BIBIKOWMALIRTUS IMAGES GMBH/LAMYFOTORENA

Monumento em homenagem às vítimas da ditadura no Chile. Cemitério em Santiago, Chile. Fotografia de 2013.

- Com base em seus conhecimentos e nas informações deste Capítulo, explique a importância de monumentos como esse.
3. Retome as informações sobre as ditaduras no Chile e na Argentina e aponte as formas de resistência da sociedade civil.
 4. Cite duas características comuns aos governos ditatoriais latino-americanos. Em seguida, identifique uma das principais reivindicações das sociedades chilena e argentina em

relação às heranças dos governos militares nos respectivos países.

5. Retome as informações sobre as ditaduras no Paraguai, no Uruguai, no Chile e na Argentina. Escreva um parágrafo comparando brevemente as reformas econômicas empreendidas naqueles governos e os impactos que elas tiveram na população desses países.
6. Leia o texto a seguir e, depois, responda ao que se pede.

A experiência neoliberal chilena conduzida durante o regime de exceção de Pinochet logrou certos êxitos, dentre os quais se destaca o controle inflacionário, a diversificação da pauta de exportação e a abertura comercial.

Porém, a crença dos Chicago Boys na capacidade reguladora das forças de mercado impediu-os de perceber as limitações do modelo adotado e levou-os a cometer muitos erros que provocaram a concentração de renda e a intensificação da pobreza. A crise de 1982, que simbolizou o esgotamento do neoliberalismo chileno, mostrou essas limitações e tem muitos paralelos com a crise norte-americana de 2008. Este acontecimento na economia dos Estados Unidos foi o resultado da ausência de supervisão do sistema financeiro, o que originou uma onda de consumo insustentável e especulações, proporcionando, assim, condições para a formação de uma bolha. Tal como no Chile em 1982.

DE LIRA, Francisco Roberto Puentes Tavares. Do socialismo ao neoliberalismo: o Chile dos anos 1970. *Vitrine da Conjuntura*, Curitiba, v. 3, n. 6, ago. 2010. p. 7-8.

- a) Segundo o texto, que aspectos positivos puderam ser observados na experiência neoliberal chilena durante a ditadura naquele país?
- b) Que erros os chamados Chicago Boys cometeram na economia chilena e quais foram os impactos da política neoliberal implementada por eles para a economia e para a população do Chile?

209

não alcançou a maioria da população. O Chile foi o primeiro país da América do Sul a implantar práticas neoliberais, que aprofundaram as desigualdades; na Argentina, houve um processo, chamado por vários autores de “desindustrialização”, que gerou uma crise econômica; no Paraguai e no Uruguai, o crescimento econômico beneficiou apenas as elites.

6. a) O autor destaca controle da inflação, diversificação da pauta de exportação e abertura comercial.
- b) Os Chicago Boys acreditavam na capacidade reguladora das forças de mercado; porém, a ausência de supervisão do mercado financeiro e as especulações levaram à crise de 1982, que simboliza o esgotamento do neoliberalismo chileno.

Seção Atividades

► Objeto de conhecimento

- *As experiências ditatoriais na América Latina.*

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF09HI29** (atividades 2, 6)
- **EF09HI30** (atividades 1, 3, 4, 5)

► Respostas

1. Os Estados Unidos temiam o avanço dos ideais comunistas no continente americano e, assim, contribuíram para derrubar os governos populistas e implantar as ditaduras civil-militares na América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, onde lideranças de esquerda foram perseguidas, vistas como inimigas internas da nação.

2. Os monumentos trazem para os espaços públicos reflexões sobre o passado, contribuem para a valorização da memória e a avaliação crítica dos acontecimentos.

3. No Chile, a luta armada e a música de protesto eram as principais formas de resistência. Na Argentina, as Mães da Praça de Maio, que exigem informações sobre seus filhos mortos ou desaparecidos e denunciam as torturas realizadas pelo regime, é o movimento mais duradouro.

4. Duas características comuns são a centralização e a tortura e repressão contra os opositores. Uma das reivindicações do povo chileno e também do povo argentino é a punição aos líderes do movimento do golpe e aos agentes da repressão.

5. De modo geral, os pontos em comum entre as reformas econômicas empreendidas são os seguintes: recebimento de fortes investimentos financeiros dos Estados Unidos; crescimento econômico; aumento de importações; aumento da concentração de renda; exclusão das camadas mais pobres da sociedade e dos trabalhadores. Esse crescimento econômico, porém, beneficiou as elites e

Seção Ser no mundo

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 9 e n. 10, esta seção procura levar o estudante a *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 [...] (9)* e a *agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (10)*.

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 2, os conteúdos trabalhados nesta seção pretendem levar o estudante a *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...] (2)*.

Habilidades

EF09HI21: Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

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.



Ser no mundo

ECONOMIA

A ditadura civil-militar no Brasil e os povos do campo

A maior parte dos conflitos no campo na atualidade, cujos relatos chegam até nós por meio dos noticiários, tem raízes antigas. A luta das populações do campo pela posse das terras onde vivem e os conflitos entre grandes latifundiários e pequenos camponeses se iniciaram há décadas, e muitos continuam sem solução.

Durante a ditadura civil-militar, houve ações que procuraram restringir os direitos sociais dos camponeses, e mesmo expulsá-los de suas terras, evidenciando um tipo de violência que tem consequências ainda nos dias de hoje.

Para saber mais sobre isso, leia o texto a seguir, que fala sobre casos específicos de conflitos e violência no campo no estado do Acre.

Trecho 1

O Estado [do Acre] foi palco de uma intensa luta contra o desmatamento e a apropriação de terras por grileiros e especuladores, em especial nos anos 70. Os seringueiros faziam correntes humanas na frente de homens e máquinas impedindo de derrubar as árvores, freando o desmatamento descontrolado daquele período. Estes movimentos de resistência ficaram conhecidos como empates.

Os desígnios da “modernização conservadora” no pós-1970 resultaram, por um lado, na expropriação do campesinato e de populações indígenas, [e, por outro] em enormes conflitos sociais em torno da disputa pela terra.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DO ACRE. Dos seringais de ontem às fazendas de hoje. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Atlas de conflitos na Amazônia*. Goiânia: CPT, 2017. p. 33.

Estudos indicam que a maior parte dos camponeses no Brasil sempre procurou se organizar para garantir direitos básicos, como educação, saúde, segurança, previdência social, moradia digna etc. Esses trabalhadores sempre tentaram, também, garantir a posse das terras que ocupam há muito tempo e proteger o meio ambiente, que representa seu sustento e seus modos de vida.



Assembleia de seringueiros. Seringal da Cachoeira, Xapuri, Acre. Fotografia de 1994.

RICHARD AZOURY/OLHAR IMAGEM

210

Orientações

Ao trabalhar com os conteúdos desta seção, comente com os estudantes que, como foi visto neste Capítulo, vários povos indígenas sofreram os mais diversos tipos de violência durante os anos de governos militares no Brasil. Informe ainda que, hoje, muitos historiadores, cientistas sociais e outros profissionais se dedicam a estudar as políticas de repressão e a violência empreendidas nesse período da história brasileira contra outras populações marginalizadas, como os camponeses.

O trabalho proposto nesta seção, no texto e nas atividades, propicia a abordagem do tema contemporâneo **Trabalho**.

Quais seriam as causas dos mais diversos tipos de violência contra essas populações? O texto a seguir nos oferece algumas pistas.

Trecho 2

Atividades predatórias como a pecuária extensiva de corte e a exploração madeireira triplicaram em apenas uma década. [...] As florestas destruídas dão lugar à pecuária. A destruição e os danos ambientais são gigantescos, com a expropriação das populações sem critério algum. Como resultado se registra também a concentração fundiária e o agravamento da pobreza.

Ibid. p. 34.

Muitos foram os camponeses e trabalhadores rurais que procuraram garantir os direitos das populações do campo e divulgar a importância da preservação ambiental. Chico Mendes foi um deles. Trabalhador do campo, seringueiro, sindicalista e ambientalista, lutou por melhores condições de vida e de trabalho para os camponeses e pela preservação das florestas. Hoje, sua história de vida é símbolo para aqueles que buscam a paz nas relações entre os diferentes grupos que ocupam áreas rurais.

No começo pensei que estivesse lutando para salvar seringueiras, depois pensei que estava lutando para salvar a Floresta Amazônica. Agora, percebo que estou lutando pela humanidade.

MENDES, Chico *apud* LEGADO Chico Mendes, o líder seringueiro que deu vida pela luta contra a devastação ambiental. *Observatório Justiça e Conservação*. Curitiba, 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.justicaeco.com.br/legado-chico-mendes-o-lider-seringueiro-que-deu-vida-pela-luta-contra-a-devastacao-ambiental/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

Chico Mendes em Xapuri, Acre.
Fotografia de 1988.



CARLOS RUGGIERI/STUDIO CONTEÚDO

1. Segundo o trecho 1, na década de 1970, que tipos de conflito no campo eram vivenciados pelos camponeses no Acre?
2. A “modernização conservadora”, citada no trecho 1, refere-se a uma série de medidas que levaram ao crescimento econômico do Brasil durante a ditadura. Retome as informações sobre o “milagre econômico”. Explique por que a modernização conservadora resultou “na expropriação do campesinato e de populações indígenas e em enormes conflitos sociais em torno da disputa pela terra”.
3. Há uma frase no trecho 2 que explicita um dos tipos de violência sofridos pelas populações do campo na atualidade. Identifique-a e explique suas causas, com base em informações do próprio texto.

211

3. A frase a ser destacada pelos estudantes é: “A destruição e os danos ambientais são gigantescos, com a expropriação das populações sem critério algum”. Novamente, vemos que populações camponesas são expulsas de suas terras, configurando uma forma de violência bastante grave, vivenciada por esses trabalhadores há muito tempo. A expulsão de camponeses de suas terras acaba dando lugar, em geral, à exploração de madeira e à transformação de grandes áreas rurais em pastos para a pecuária. Desse modo, é possível compreender que esse processo de violência pelo qual as populações camponesas passam tem, na maior parte das vezes, motivações econômicas.

Na página final de cada Unidade deste livro, incluímos questões de autoavaliação que podem, a seu critério, ser sugeridas aos estudantes para que eles reflitam sobre o que apreenderam. Eles podem respondê-las de forma escrita, individualmente, em duplas ou em grupos.

1. Como os “anos dourados” se transformaram em “anos de chumbo”?
2. Qual foi a função dos Atos Institucionais na construção do regime militar?
3. De que maneira a arte foi utilizada como instrumento de contestação ao regime militar?
4. Como o regime militar conseguiu controlar o processo de redemocratização do Brasil?
5. Qual era a relação entre as ditaduras que se instalaram nas décadas de 1960 e 1970 em diferentes países da América do Sul?
6. Qual foi o envolvimento dos Estados Unidos na instalação e na manutenção das ditaduras sul-americanas?

▶ Respostas

1. O trecho 1 oferece um panorama sobre os conflitos no campo no estado do Acre na década de 1970. Nessa área, os conflitos tinham, em geral, causas ligadas à devastação do meio ambiente e à exploração dos trabalhadores rurais nos seringais.
2. A “modernização conservadora” gerou benefícios econômicos para as elites, grandes empresários e investidores. A maior parte da população não teve acesso ao “milagre” e a desigualdade social aumentou. A população do campo, como trabalhadores rurais e indígenas, foi expulsa de suas terras. Prevaleceram os interesses ligados aos grandes empresários e latifundiários, que pretendiam destinar as terras à pecuária e à exploração madeireira, por exemplo.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “O mundo globalizado”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 9º ano: *Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 e A história recente.*

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1, n. 7, n. 9 e n. 10, esta Unidade (no texto principal, nas seções e atividades propostas) incentiva o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...] (1)*, bem como a 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 [...] (7)* exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...] (9) e *agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (10).*

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 2 e n. 3, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar os estudantes a *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...] (2)* e *elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia [...] (3).*



O MUNDO GLOBALIZADO



Trabalhadores da área da saúde comemoram o fechamento de um hospital temporário voltado apenas para o tratamento contra a covid-19, em Wuhan, na China, em 10 de março de 2020, após a diminuição do número de casos da doença. A região foi o epicentro do surto de coronavírus.



Produção de máscaras em indústria em Guangdong, na China, em 17 de março de 2020. No período da pandemia da covid-19, houve um aumento na produção desse produto.

212

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- 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.

Continua



Memorial localizado em Washington, nos Estados Unidos, em homenagem às pessoas mortas pela covid-19. Fotografia de 2021.

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

▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ O processo de abertura na União Soviética
- ▲ A desagregação do bloco socialista
- ▲ Nova ordem mundial
- ▲ Globalização
- ▲ O papel do Brasil no mundo globalizado
- ▲ Desafios do mundo atual

O fim da Guerra Fria foi marcado pela queda do Muro de Berlim e pela desagregação da antiga União Soviética. A partir de 1991, uma nova ordem internacional bastante complexa surgiu. Para grande parte dos estudiosos, essa nova ordem pode ser chamada de multipolar, já que não existe uma única nação exercendo o papel de superpotência do planeta. O que se vê, na atualidade, são diversas nações que disputam protagonismo político e econômico e exercem importante papel no cenário internacional, como Estados Unidos, países da União Europeia e da Ásia e Leste da Europa, como China e Rússia.

Quais seriam os desafios do mundo atual globalizado? Como os governos e os cidadãos do mundo podem lidar com questões como pandemia de dimensão global, crise econômica, crise energética, o grande número de pessoas vivendo na pobreza extrema e a degradação ambiental?

213

Nesta Unidade

Esta Unidade aborda temas fundamentais para a compreensão dos processos históricos que alicerçaram a estruturação do mundo contemporâneo e seus principais desafios. Dessa forma, são trabalhados conteúdos sobre o fim da União Soviética, a desagregação do bloco socialista e os principais aspectos da nova ordem mundial, da globalização e dos desafios enfrentados pelo Brasil no mundo globalizado. Trazer os assuntos contemporâneos para a sala de aula, considerando variados pontos de vista, pode ser bastante estimulante para os estudantes, pois os instrumentaliza para lidar com problemáticas do presente por meio da análise crítica dos acontecimentos e do grande volume de informações que os cercam.

Continuação

- *O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.*
- *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.*
- *As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.*

Sobre o Capítulo

Este Capítulo apresenta informações sobre a desagregação do bloco socialista, o fim da Guerra Fria, o fim da ordem bipolar e o início de uma nova ordem mundial.

Para entender a crise do socialismo, é importante inicialmente retomar com os estudantes, de forma breve, alguns elementos que marcaram a Revolução Russa e a construção do regime soviético, como o modelo de partido único, o projeto stalinista de socialismo em um só país e a difícil convivência entre as nacionalidades, tanto no Estado soviético quanto na antiga Iugoslávia.

É interessante destacar também para os estudantes que, em 1945, a União Soviética liderou a derrota alemã na Europa, em um processo que colocou fim à Segunda Guerra Mundial. Nos anos seguintes, os soviéticos pareciam ameaçar a hegemonia científica e militar estadunidense no mundo, construindo uma enorme indústria de base e desenvolvendo conhecimentos nas áreas da ciência e da tecnologia. Esse cenário, porém, modificou-se bastante ao longo das décadas de 1960 e 1970, abrindo espaço para um quadro geral de crise na então União Soviética.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI32: *Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.*

EF09HI36: *Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.*

CAPÍTULO 18

A DESAGREGAÇÃO DO MUNDO SOCIALISTA

Durante a Guerra Fria, os soviéticos construíram uma enorme indústria de base e desenvolveram conhecimentos nas áreas da ciência e da tecnologia.

Ao longo da década de 1960, houve um grande processo de urbanização na União Soviética, bem como a erradicação do analfabetismo. Houve, ainda, melhorias significativas na qualificação da mão de obra, e a maior parte dos trabalhadores soviéticos passou a contar com diploma universitário ou Ensino Médio.

Contudo, mesmo com esse evidente progresso, a distância da economia soviética em relação aos países do Ocidente ampliava-se cada vez mais. Isso podia ser percebido principalmente na produção agrícola e de bens de consumo, que, além de escassos, eram de baixa qualidade. Ao priorizar os investimentos na corrida armamentista e espacial, o regime soviético não deu a atenção devida à produção de alimentos e de artigos como roupas, calçados e eletrodomésticos.

Na década de 1970, vários sinais de crise começaram a surgir na União Soviética, como o distanciamento em relação aos avanços tecnológicos do Ocidente, a ineficiência da indústria civil e a dependência da importação de alimentos. Tudo isso somava-se aos movimentos por liberdade, democracia e independência nacional que começavam a se organizar, o que agravava ainda mais o quadro de crise na União Soviética.



As graves crises de abastecimento obrigavam a população soviética a enfrentar longas filas para comprar alimentos, como em Moscou, na Rússia. Fotografia de 1990.

214

Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita dar início ao desenvolvimento da habilidade **EF09HI32**.

Processos de abertura na União Soviética

Em 1985, Mikhail Gorbachev foi eleito secretário-geral do Partido Comunista Soviético. Atendendo a pressões da sociedade soviética por mudanças, Gorbachev iniciou um programa de reformas econômicas e políticas com o objetivo de modernizar o Estado sem, contudo, abandonar o regime socialista. Esses programas ficaram conhecidos como *glasnost* (transparência política) e *perestroika* (reestruturação da economia).

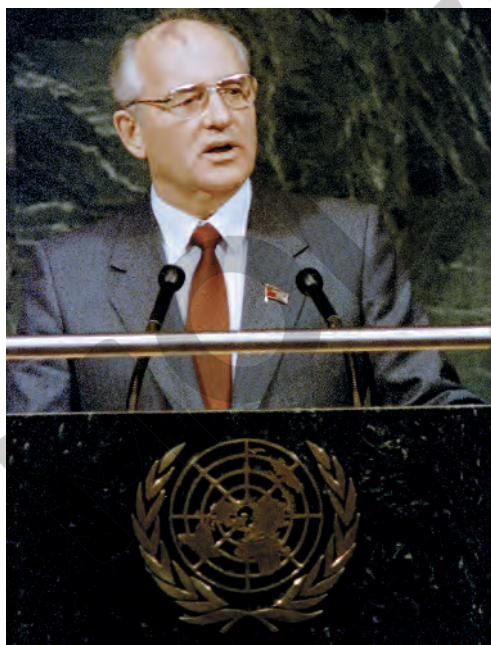
A *glasnost* realizou reformas que levaram à organização de eleições diretas, liberaram a imprensa para fazer críticas ao governo e possibilitaram que as pessoas saíssem do país. Essa abertura política estimulou a instalação de um amplo debate na sociedade a respeito de assuntos diversos, como os privilégios da burocracia dirigente do Partido Comunista e a elevada corrupção no país.

A *perestroika* refletia a preocupação do governo soviético com os problemas econômicos. Buscando estimular a economia e elevar a produtividade, Gorbachev concedeu maior liberdade de ação às empresas, autorizando-as a fixar os salários dos empregados e a concorrer com outras empresas no mercado. As pequenas empresas privadas foram legalizadas, e as estrangeiras foram autorizadas a entrar no país.

Custos com guerra também enfraqueceram a economia soviética

A crise na União Soviética a partir da década de 1970 também foi agravada pelos gastos com um conflito no Afeganistão, entre 1979 e 1989. Esses gastos acabaram por debilitar mais ainda a economia soviética.

Em 1978, um golpe de Estado no Afeganistão conduziu ao poder um partido comprometido com a política de Moscou. O novo governo iniciou um programa de reformas socialistas e antireligiosas, muitas das quais contrariavam os costumes islâmicos. A oposição a essas medidas passou a ameaçar o governo, o que levou a União Soviética a enviar tropas ao Afeganistão em dezembro de 1979. Contudo, sem condições de vencer a resistência, financiada especialmente pelos Estados Unidos, a União Soviética retirou suas tropas do país em 1989.



O então dirigente da União Soviética, Mikhail Gorbachev, discursa na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York, Estados Unidos, em 1988.

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

DON EMMERT/AFP

215

► Texto complementar

O texto a seguir, escrito pelo próprio Mikhail Gorbachev, pode dar uma ideia da situação soviética na década de 1980. Se considerar interessante, compartilhe-o com os estudantes, para que eles tenham contato com um relato histórico de Gorbachev.

Deixe-me primeiro explicar a situação nada simples que se desenvolveu no país nos anos 80 e que fez com que perestroika se tornasse necessária e inevitável [...]. Analisando a situação, primeiro descobrimos uma diminuição do crescimento econômico. Nos últimos quinze anos, a taxa de crescimento da renda nacional caíra para mais da metade e, no início dos anos 80, chegara a um nível próximo da estagnação econômica. Um país que antes estivera alcançando rapidamente as nações mais avançadas do mundo, agora começava a perder posição. Além disso, o hiato existente na eficiência da produção, na qualidade dos produtos, no desenvolvimento científico e tecnológico, na geração da tecnologia avançada e em seu uso começou a se alargar, e não a nosso favor. [...]

GORBACHEV, Mikhail S. *Perestroika: novas ideias para o meu país e o mundo*. São Paulo: Best Seller, 1988. p. 17.

Orientações

Para implantar suas reformas com algum sucesso, Gorbachev teve de reduzir as despesas militares da União Soviética. Isso resultou na retomada do diálogo entre estadunidenses e soviéticos (em especial no que se referia a armas nucleares) e no estabelecimento de relações mais estreitas com diversos países da Comunidade Europeia.

Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita desenvolver a habilidade **EF09HI32**.

Orientações

No final da década de 1980, inúmeros movimentos nacionalistas eclodiram no Leste Europeu. No Cáucaso, em 1987, armênios e azerbaijanos passaram a disputar o controle da região de Nagorno-Karabakh; na Geórgia, em 1989, 16 pessoas foram mortas pelo exército soviético durante um protesto; na Ásia Central, a identidade muçulmana ressurgiu, sobrepondo-se à identidade soviética. Esses movimentos locais contribuíram para reforçar o enfraquecimento no interior do bloco soviético, culminando com o fim do socialismo, a ascensão dos grupos opositores ao regime e a implantação de políticas que promoviam a abertura do mercado e a transição democrática.

Sobre a situação da Polônia nesse período e o fim do socialismo no país, é importante destacar que o líder sindical Lech Walesa, eleito presidente em 1990, ocupando o cargo até 1995, implantou uma série de reformas democratizantes, mas foi derrotado nas duas eleições presidenciais seguintes. Nas eleições de 2000, Walesa teve pouquíssimos votos (cerca de 1%), em razão, segundo especialistas, de uma crescente insatisfação da população com suas posições políticas.

Observação

O conteúdo relacionado aos movimentos nacionalistas e os conflitos identitários possibilita iniciar o desenvolvimento da habilidade **EF09HI36**.

Crise e fim do socialismo no Leste Europeu

Nos anos seguintes à implantação da *perestroika* e da *glasnost*, a economia e a agricultura soviéticas continuavam com índices de crescimento insuficientes. A população passou a enfrentar racionamento de alguns produtos básicos, como gasolina, manteiga e carne.

Ao mesmo tempo, as reivindicações autonomistas no interior das quinze repúblicas que formavam a União Soviética ressurgiram. A grande variedade de povos, línguas e crenças que conviviavam no país sempre foi um problema para manter a unidade política. Diante da crise, inúmeros movimentos nacionais reivindicavam **autonomia** e respeito às **identidades locais**.

A grande popularidade internacional de Gorbachev pesava cada vez menos, e o apoio ao líder despencava. Além disso, no final da década de 1980, uma espécie de prenúncio do que poderia acontecer na União Soviética abalou o mundo socialista: movimentos democratizantes atingiram o Leste Europeu, levando ao fim do socialismo na região.

Observe, a seguir, os acontecimentos que puseram fim ao socialismo na Hungria, na Tchecoslováquia, na Romênia e na Polônia.

- Na Hungria e na Tchecoslováquia, a transição se deu de maneira pacífica e pela via das instituições. Os novos governantes, antigos opositores do regime soviético, implantaram programas de desestatização da economia.
- Na Romênia, o governo respondeu com violência aos protestos populares, mas não conseguiu frear as manifestações. Ao tentar fugir do país, em 1989, o presidente Nicolae Ceausescu acabou preso, julgado e executado.

- Na Polônia, trabalhadores liderados pelo sindicato independente Solidariedade reivindicavam direito de greve e liberdade de organização sindical. Após reformas democratizantes, em 1990, o líder do Solidariedade, Lech Walesa, foi eleito presidente da república.



ADEUS, LÊNIN! Direção: Wolfgang Becker. Alemanha, 2003. Duração: 118 min. O filme tem como pano de fundo o processo do fim do socialismo no Leste Europeu, mais especificamente na Alemanha. Após acordar de um período em coma, uma mulher é levada pelos seus filhos a acreditar que o socialismo ainda resistia.

O líder sindical Lech Walesa fala a grevistas em assembleia às portas do estaleiro Lénin, em Gdansk, na Polônia, em 1980.



216



Sugestão para o professor:

HARVEY, David. *O enigma do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

Nessa obra, o geógrafo David Harvey analisa as crises e os mecanismos de acumulação e reprodução do capitalismo.

A queda do Muro de Berlim

A República Democrática Alemã (RDA), também conhecida como Alemanha Oriental, vivia um processo de estagnação econômica desde meados da década de 1980. Isso motivou a eclosão de movimentos por reformas econômicas e políticas.

Em setembro de 1989, a Hungria abriu suas fronteiras com a Áustria. Buscando fugir da crise econômica, milhares de alemães orientais aproveitaram a abertura do novo caminho e migraram para a Alemanha Ocidental. A fuga em massa do país pressionou o governo da RDA a também abrir suas fronteiras.

Depois, em novembro, o governo da RDA anunciou, em uma transmissão pela televisão, a abertura de todas as suas fronteiras com a Alemanha Ocidental. Em poucas horas, milhares de pessoas se reuniram ao redor do muro nos dois lados da cidade de Berlim. No mesmo dia, o muro caiu, sem que a polícia disparasse um único tiro. No ano seguinte, as duas Alemanhas foram reunificadas.

A queda do Muro de Berlim e dos regimes socialistas no Leste Europeu ajudou a impulsionar os movimentos separatistas na União Soviética. Em dezembro de 1991, quando catorze das quinze repúblicas soviéticas já tinham formalizado sua independência, o presidente da Rússia anunciou o fim da União Soviética e a criação da **Comunidade dos Estados Independentes (CEI)**. Assim, a grande potência socialista chegou ao fim. Na visão que se difundiu pelo mundo, era como se o capitalismo tivesse sido o grande “vencedor” da Guerra Fria.



Quando falamos em queda do Muro de Berlim, é interessante notar que o termo “queda” é utilizado de maneira simbólica. Ainda hoje, há trechos do muro que permanecem em pé, como uma espécie de “monumento” que marca a história da cidade. O maior trecho remanescente do Muro de Berlim tem cerca de 1 300 metros de extensão e foi transformado em galeria de arte ao ar livre. A East Side Gallery situa-se do lado leste do muro e reúne pinturas de artistas de todo o mundo. Fotografia de 2019.

217

Orientações

Para trabalhar com os conteúdos desta página, é interessante fazer com que os estudantes se recordem de alguns fatos ligados à construção do Muro de Berlim e de elementos que explicam sua simbologia: o muro era uma construção fortemente vigiada, que separava famílias e amigos e impedia a livre circulação de pessoas do lado Oriental da cidade para o lado Ocidental. Torres de observação, cães de guarda e policiais armados faziam a vigilância diária do muro. Ao longo de sua existência (de 1961 a 1989), algumas pessoas chegaram a perder a vida tentando atravessar do lado Oriental para o lado Ocidental. Segundo dados de estudiosos, cerca de 5 000 pessoas tentaram passar pelo muro e pelo menos 136 pessoas morreram nessa tentativa.

A Comunidade dos Estados Independentes (CEI) foi criada em 1991, após o desmembramento da União Soviética. Sua criação teve grande importância no processo de consolidação da democracia entre os países participantes. A CEI conta com os seguintes membros: Armênia, Azerbaijão, Belarus, Cazaquistão, Quirguistão, Moldávia, Rússia, Tadjiquistão, Turcomenistão, Ucrânia, Uzbequistão. A Geórgia chegou a fazer parte da CEI entre 1993 e 2009, mas decidiu retirar-se da comunidade após a Guerra da Ossétia do Sul, em 2008, em que grupos separatistas ossetas iniciaram ações contra aldeias georgianas na região com apoio da Rússia.

Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita desenvolver a habilidade **EF09HI32**.

Orientações

Informe aos estudantes que a queda do Muro de Berlim foi o primeiro passo para a reunificação alemã. O impacto político, social e econômico da queda do muro acabou por enfraquecer ainda mais o governo da Alemanha Oriental. A reunificação alemã deu-se, por fim, em 3 de outubro de 1990.

▶ Respostas

1. Pela cena registrada na fotografia, é possível dizer que os eventos iniciados no dia 9 de novembro de 1989, ou seja, os eventos ligados à decisão da República Democrática Alemã (RDA) de abrir todas as fronteiras com a Alemanha Ocidental, foram importantes para a população de Berlim porque mobilizaram uma grande quantidade de pessoas. A fotografia mostra uma verdadeira multidão reunida em um trecho do muro próximo ao Portão de Brandemburgo, na região central da cidade de Berlim.

2. É interessante fazer um exercício de elaboração de hipóteses com os estudantes. Eles podem perceber que a atitude de se colocar em pé, em cima do muro, revela o provável desejo das pessoas de lutar contra toda a opressão imposta pela existência do muro. Subir em uma construção como essa pode ter, portanto, um forte caráter simbólico, que exprime a resistência ao poder instituído, a intenção de finalmente transpor aquele obstáculo e o desejo por mudanças.

3. O Muro de Berlim era considerado um “símbolo” da Guerra Fria porque ele mantinha a cidade “dividida”, de acordo com as duas áreas de influência (socialista, por um lado, e capitalista, por outro).



Documento

A queda do símbolo da Guerra Fria

Como vimos, no dia 9 de novembro de 1989, o governo da RDA anunciou a abertura de suas fronteiras com a Alemanha Ocidental. Isso significava que todos os cidadãos que viviam na RDA poderiam voltar a circular livremente pela Alemanha Ocidental sem serem barrados nas fronteiras.

Além disso, essa decisão fazia com que os moradores de Berlim Oriental pudessem cruzar o muro em direção a Berlim Ocidental. Por isso, em um clima de euforia e comemoração, milhares de pessoas se dirigiram aos arredores do Muro de Berlim naquele 9 de novembro e também nos dias seguintes. Algumas permaneceram próximas ao muro, festejando, e outras subiram na construção. Muitas pessoas, munidas de martelos ou de outros tipos de ferramenta, passaram a dar os primeiros golpes para a derrubada do muro.

Jornalistas do mundo todo, inclusive do Brasil, trabalharam na cobertura do acontecimento. Muitas fotografias foram tiradas naqueles dias, que marcaram, oficialmente, a “queda” do Muro de Berlim. Observe uma dessas fotografias.



Arredores do Muro de Berlim, em 10 de novembro de 1989.

1. Observe a cena registrada e a quantidade de pessoas que participaram dos eventos que se sucederam ao dia 9 de novembro de 1989 em Berlim. Qual teria sido a importância desses acontecimentos para a população local?
2. Elabore uma hipótese para explicar por que, na fotografia, há uma multidão posicionada em cima do muro, em pé.
3. Por que, para muitos estudiosos, o Muro de Berlim era um “símbolo” da Guerra Fria? Explique.

218

Observação

A abordagem proposta nesta seção, no texto, na imagem e nas atividades, fornece subsídios para o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF09HI36**.

A desagregação da Iugoslávia

Alguns dos acontecimentos mais trágicos relacionados ao fim do socialismo no Leste Europeu e ao fim da Guerra Fria como um todo ocorreram na Iugoslávia, na península Balcânica.

A Iugoslávia era constituída por seis repúblicas federadas (Sérvia, Croácia, Bósnia-Herzegovina, Macedônia, Montenegro e Eslovênia) e duas regiões autônomas ligadas à Sérvia (Voivodina e Kosovo). Esse mosaico de povos e culturas foi aglutinado em torno de um Estado após a Segunda Guerra Mundial, quando o então governo de Josip Broz Tito adotou o modelo socialista de economia planificada.

O líder iugoslavo, porém, não conseguiu apagar as diferenças econômicas e culturais que havia entre as repúblicas. Também não impediu o descontentamento dos inúmeros povos em relação à maioria sérvia, que de fato governava o país. Com sua morte, em 1980, a frágil unidade política da Iugoslávia começou a ruir. Os efeitos da crise econômica da década de 1980, somados às mudanças em curso no bloco soviético, reacenderam os movimentos pela independência nacional no país.

As primeiras repúblicas a declarar independência foram a Croácia e a Eslovênia, em 1991. Iniciou-se, então, a primeira guerra na Iugoslávia, opondo sérvios e croatas. O reconhecimento dos novos países pela comunidade internacional obrigou as tropas sérvias a recuar, pondo fim ao conflito.



Ruínas de residência destruída por ataque aéreo das forças sérvias da Iugoslávia contra a Croácia, em setembro de 1991.

Os Jogos Olímpicos de 1992

A Iugoslávia, condenada por sua intervenção militar na Croácia e na Bósnia, foi impedida de participar dos Jogos Olímpicos de 1992, em Barcelona, na Espanha. Os atletas iugoslavos, porém, puderam participar da competição como “participantes olímpicos independentes”.

Sem contar com uma bandeira que os identificasse, os atletas desfilarão na cerimônia de abertura segurando a bandeira do Comitê Olímpico Internacional.



FILIPOVIC, Zlata. *O diário de Zlata*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. A garota Zlata Filipovic, de onze anos, escreve um diário e nele registra suas impressões sobre a guerra civil na Bósnia.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que atletas de 12 ex-repúblicas soviéticas integraram a equipe da CEI, que terminou em primeiro lugar no quadro de medalhas dos Jogos Olímpicos de 1992. Na verdade, das 15 ex-repúblicas soviéticas, apenas as repúblicas bálticas (Estônia, Letônia e Lituânia) não disputaram a competição pela CEI. Nas Olimpíadas de 1992, a Alemanha voltou a participar como nação unificada pela primeira vez desde os jogos realizados em Tóquio, em 1964.

É interessante comentar com os estudantes que muitos fatores contribuíram para o processo de desagregação da Iugoslávia; entre eles, podemos citar as diferenças culturais e religiosas existentes entre os grupos étnicos que compunham o país; a existência de forças nacionalistas variadas nas diversas localidades e as memórias ligadas aos conflitos e às atrocidades da Segunda Guerra Mundial, cometidas por todos os lados. Todos esses fatores contribuíram para exacerbar as tensões na república iugoslava.

Observação

O trabalho com o conteúdo abordado nesta página possibilita, novamente, desenvolver a habilidade **EF09HI36**.

Orientações

Informe aos estudantes que, no início dos anos 1990, a Bósnia-Herzegovina, uma das repúblicas federadas que faziam parte da Iugoslávia, apresentava grande diversidade étnico-religiosa. Três grupos principais viviam na região: bósnios muçulmanos, sérvios cristãos ortodoxos e croatas católicos.

Depois, ao tratar da luta pela independência nacional que surgiu em Kosovo, província iugoslava de maioria muçulmana controlada pelos sérvios, comente que a política de extermínio e deportações conduzida pelos sérvios levou ao bombardeio de Belgrado, a capital iugoslava, pelas forças da Otan. Isso fez com que a guerra ganhasse as manchetes dos principais jornais mundiais, levando muitos governos a apoiar o fim da guerra e a independência de Kosovo.

Explique aos estudantes que outras questões que o mundo enfrenta no século XXI se relacionam ao avanço dos fundamentalismos e ao recrudescimento do nacionalismo e dos movimentos separatistas, principalmente no continente europeu. Enquanto as guerras consomem diariamente bilhões de dólares, milhões de pessoas estão excluídas dos benefícios da revolução tecnológica e da globalização. Essas informações são importantes para o trabalho com os conteúdos do próximo Capítulo deste Volume.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita aprofundar o desenvolvimento da habilidade **EF09HI36**.

A guerra civil na Bósnia e outros conflitos na Iugoslávia

Em 1992, foi a vez de o Parlamento da Bósnia, após referendo popular, declarar a independência em relação à Iugoslávia. O novo país foi reconhecido pela União Europeia e pelos Estados Unidos, mas os sérvios que viviam na região eram contrários à independência e decidiram ir à guerra, opondo milícias sérvias a uma aliança de bósnios e croatas.



Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 90.

O conflito estendeu-se de 1992 a 1995. Os sérvios adotaram uma política de extermínio denominada "limpeza étnica". Mais de 97 mil pessoas morreram, e cerca de 65% das vítimas eram bósnias. A repercussão do conflito levou a Otan a intervir com suas tropas, forçando um acordo de paz, em novembro de 1995. O **Acordo de Dayton** dividiu a Bósnia-Herzegovina em República Sérvia e Federação Bósnio-Croata.

Mais tarde, uma nova luta pela independência foi iniciada em Kosovo, província iugoslava de maioria muçulmana controlada pelos sérvios. Diante da política de extermínio e deportações, a Otan interveio. O conflito só terminou em junho de 1999.

As guerras civis na Iugoslávia resultaram em milhares de mortos e no desmembramento do país. Com a emancipação de Montenegro em relação à Sérvia, em 2006, e de Kosovo, dois anos depois, a antiga Iugoslávia reduziu-se a sete pequenos países.



Bombardeios incendeiam prédios no centro de Sarajevo, na Bósnia-Herzegovina, em junho de 1992. A guerra civil na Bósnia estendeu-se de 1992 a 1995, quando então foi dividida em República da Sérvia e Federação Bósnio-Croata.

Uma nova ordem mundial

A desagregação do bloco socialista marcou definitivamente o fim da velha ordem **bipolar** e a emergência de uma **nova ordem mundial**. Mas quais seriam as características dessa nova ordem mundial? Como passou a funcionar essa nova configuração internacional do poder?

Em um primeiro momento, falava-se muito da “vitória” do capitalismo sobre o socialismo. Afinal, o bloco socialista havia chegado ao fim. Para muitos observadores e analistas que testemunharam os acontecimentos do início dos anos 1990, foi justamente naquele período que teve início o alinhamento ideológico e político de governos e organismos internacionais à hegemonia mundial exercida pelos Estados Unidos.

No entanto, a ideia de um mundo **unipolar** (ou seja, com a supremacia dos Estados Unidos) não se confirmou. O surgimento de novas potências econômicas, por exemplo, e a rearticulação de potências tradicionais sob novas estruturas de poder deram forma a um cenário internacional cada vez mais complexo e descentralizado. Por isso, a tendência é dizer que a nova ordem mundial se caracteriza por uma configuração de poder **multipolar**.

Alguns eventos ocorridos a partir da década de 1990 nos mostram isso, como a reestruturação política e econômica da Alemanha após a reunificação; a consolidação da União Europeia; o fortalecimento econômico de potências asiáticas, principalmente da China; o crescimento econômico dos países emergentes, como Rússia, Brasil e Índia; e as graves crises que atingiram as economias mundiais entre 2008 e 2011 e, principalmente, entre 2020 e 2021, com a pandemia da covid-19. Se, por um lado, a configuração da nova ordem mundial multipolar evidencia as diferentes correlações de força que estão em disputa pela hegemonia de poder, por outro, é possível perceber a conexão e interdependência econômica entre os diversos países do mundo. A crise econômica que afetou os Estados Unidos em 2008, por exemplo, especialmente as instituições financeiras e o capital especulativo, teve repercussão global, atingindo as bolsas de valores da maioria dos países. A pandemia da covid-19 que atingiu, a partir de 2020, as diversas populações do globo, teve como consequência uma profunda crise econômica, humanitária, social e de saúde, que também se alastrou mundialmente.



Passageiro com proteção contra contaminações em aeroporto internacional na cidade de Callao, no Peru, após retomada dos voos internacionais durante a pandemia da covid-19. Fotografia de 2020.

Orientações

A nova ordem mundial apresenta fortes contradições: de um lado, contínuos avanços tecnológicos e melhorias inegáveis nos transportes, nas comunicações e na medicina, que possibilitaram o acesso a bens cada vez melhores e elevaram a expectativa de vida da população em quase todo o mundo; de outro, milhões de pessoas no mundo vivendo na extrema pobreza, a devastação dos recursos naturais e o crescimento da xenofobia nos países mais ricos.

Observação

O conteúdo desta página oferece uma ótima oportunidade de ampliação do trabalho com a habilidade **EF09HI32**.



Sugestão complementar referente ao Capítulo:

MITCHELL, Greg. *Os túneis: a história jamais contada das espetaculares fugas sob o Muro de Berlim*. São Paulo: Vestígio, 2017.

O livro aborda as fugas por meio de túneis construídos entre Berlim Ocidental e Berlim Oriental, no período da Guerra Fria.

Seção Atividades

▶ Objetos de conhecimento

- *O fim da Guerra Fria e o processo de globalização.*
- *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.*

▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF09HI32** (atividades 1, 2, 3, 4)
- **EF09HI36** (atividade 5)

▶ Respostas

1. O fim da União Soviética resultou de uma combinação de várias crises, que foram se aprofundando ao longo dos anos. A economia do país sofria com o problema da baixa produtividade e do atraso tecnológico em relação ao Ocidente, problemas gerados principalmente pelos gastos destinados às corridas armamentista e espacial. O programa de reformas implantado por Gorbachev – a *perestroika*, na economia, e a *glasnost*, na política – levou a uma liberalização do regime soviético, que dividiu os membros do Partido Comunista e prenunciou a queda da União Soviética. A crise reacendeu o “caldeirão” dos movimentos pela independência. A situação tornou-se insustentável em 1991, quando os presidentes da Rússia, de Belarus e da Ucrânia anunciaram o fim da União Soviética e a criação da Comunidade dos Estados Independentes.

2. A queda do muro, em novembro de 1989, derrubado pelas manifestações populares, significou o fim da Guerra Fria e do sistema bipolar e inaugurou uma nova ordem mundial.

3. É esperado que os estudantes utilizem seus conhecimentos para fazer a análise crítica da capa da revista. Para responder à primeira pergunta, é importante recordar os objetivos das reformas de Gorbachev e salientar que, nos anos seguintes à implantação delas, a economia e a agricultura soviéticas continuavam deficientes. Desse modo, a resposta para a primeira pergunta

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Sintetize o contexto socioeconômico e político que levou ao fim da União Soviética.
2. Qual foi o significado, para o mundo, da queda do Muro de Berlim em 1989?
3. Em 27 de julho de 1987, a revista estadunidense *Time* estampou em sua capa uma imagem de Mikhail Gorbachev.



Capa da revista *Time* de 27 de julho de 1987. Na chamada maior, ao alto e em inglês, lê-se: “A Revolução de Gorbachev”; nos textos laterais, em inglês, lê-se: “Será que ele vai conseguir?” e “A Guerra Fria está acabando?”.

- Ao ler a legenda que acompanha a imagem, você notou que há, na capa da revista, duas perguntas relacionadas às ações de Gorbachev na então União Soviética? Utilizando seus conhecimentos de História e os adquiridos ao longo deste Capítulo, elabore respostas para essas duas perguntas. Leve em consideração as reformas implantadas por Mikhail Gorbachev na então União Soviética, em 1980, e seus resultados.

4. Em 1989, Francis Fukuyama, filósofo e economista estadunidense, ganhou destaque com a teoria de que a história havia chegado ao fim com o término da Guerra Fria e dos embates entre comunistas e capitalistas. Enaltecia, assim, o que ele julgava ser a supremacia do capitalismo diante de seus principais opositores. Finalmente, segundo o teórico, abria-se o caminho para a humanidade se beneficiar do eterno progresso, como apregoavam os liberais do século XIX. Leia um trecho da principal obra desse autor:

[...] à medida que se revelam os padrões de vida, à medida que as populações se tornam cosmopolitas e melhor educadas, e à medida que a sociedade como um todo conquista uma condição de maior igualdade, o povo começa a exigir não apenas mais riquezas, mas reconhecimento de seu status. [...]

Dos diferentes tipos de regimes surgidos no curso da história da humanidade, desde monarquias e aristocracias até as teocracias religiosas e as ditaduras fascistas e comunistas deste século, a única forma de governo que sobreviveu intacta até o fim do século XX foi a democracia liberal.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 13, 80.

Em grupo, discutam e registrem suas conclusões no caderno.

- a) A humanidade está no caminho de alcançar o estado de plena felicidade? O que falta para essa condição?
- b) A história pode realmente chegar ao fim? O que é a história?

5. A Iugoslávia foi uma das regiões mais impactadas pelo fim da União Soviética. Seu território foi desmembrado em vários países; sua população passou por guerras e massacres.

Escolha um dos atuais países da região e pesquise sobre como ele alcançou sua independência. No caderno, redija uma breve dissertação sobre o impacto desse processo na situação atual do país escolhido.

seria “não”. Já a resposta para a segunda pergunta seria “sim”, uma vez que, a partir de então (1987), eventos no Leste Europeu e na Alemanha Oriental foram indicando o fim do bloco socialista e, conseqüentemente, da chamada Guerra Fria.

4. a) É esperado que os estudantes percebam que a humanidade não está perto de se beneficiar do “eterno progresso” nem da felicidade. Para justificar esse posicionamento, eles podem citar exemplos: a desigualdade social existente no mundo; a péssima distribuição de renda; os altos índices de pessoas vivendo na extrema pobreza etc.

b) Não, uma vez que a história abarca as experiências humanas ao longo do tempo.

5. Incentive a pesquisa em livros e em *sites* confiáveis. A atividade favorece a prática de **análise de mídias sociais**, **análise documental** e **observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

INOVAÇÕES E DESAFIOS DO MUNDO GLOBALIZADO

Você saberia definir o que é a globalização? Consegue perceber como o processo de globalização interfere em sua vida?

De modo geral, a globalização pode ser definida como o intenso intercâmbio econômico, social, cultural, de capitais, produtos, serviços e informações que marcam as relações entre os diversos países e que integram todo o planeta.

Segundo alguns estudiosos, esse intercâmbio teria se iniciado com as grandes navegações dos séculos XV e XVI. No entanto, foi no século XX, ao longo dos anos 1980, que esse intercâmbio passou a crescer muito, especialmente por causa das inovações nas tecnologias de informação e comunicação. A economia, então, adquiriu o caráter mundial e interdependente que pode ser visto hoje.

O comércio global estimulou a circulação mundial de produtos e a redução de seus preços. Esse comércio incentivou, também, o crescimento econômico de vários países chamados de emergentes ou em desenvolvimento, como Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, assim como a cooperação entre eles. Mas a interdependência entre os mercados pode ter consequências devastadoras, como ocorreu com a crise financeira iniciada nos Estados Unidos em 2008, que afetou as economias do mundo todo, e com a crise em decorrência da pandemia da covid-19, a partir de 2020.



Trabalhador participa de reunião on-line na África do Sul, em 2021. Atualmente, o avanço tecnológico no “mundo globalizado” possibilita às pessoas permanecerem conectadas durante as 24 horas do dia. Os avanços na comunicação e na conexão com a internet propiciaram que diversas atividades passassem a ser realizadas por meio do trabalho remoto.

223

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita aprofundar o desenvolvimento da habilidade **EF09HI32** e dar início ao trabalho com a habilidade **EF09HI33**.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda os conteúdos relacionados à globalização. É importante conversar com os estudantes e questioná-los sobre os conhecimentos prévios que eles têm acerca desse tema, uma vez que o termo “globalização” aparece com frequência em seu cotidiano, nos mais variados meios de comunicação. A leitura atenta desta página pode ser realizada de modo coletivo em sala de aula para que os estudantes reflitam sobre os significados do conceito de “globalização”, assim como sobre os processos históricos relacionados a essa condição de intercâmbio entre diversos países do mundo contemporâneo, e troquem opiniões sobre o assunto. Sugerimos que os estudantes avaliem algumas contradições do mundo contemporâneo: se por um lado é oferecida uma série de facilidades, por outro existem vários problemas, como aqueles decorrentes do sedentarismo, do isolamento e de hábitos alimentares pouco saudáveis, aspectos que fazem parte do dia a dia de muitas pessoas.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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.

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.

Orientações

Oriente os estudantes na leitura do gráfico reproduzido na página. A maior parte dos usuários de internet, em 2021, estava na Ásia. A Europa, a África e a América Latina e Caribe também concentram um grande número de usuários. Segundo o relatório *Digital 2021*, divulgado em janeiro de 2021, quase 60% da população mundial estava conectada à internet (cerca de 4,66 bilhões de pessoas). O celular se tornou a tela principal das pessoas em todo o mundo. Em 2021, 66% da população mundial usava celular, o que corresponde a 85% da população com 13 anos ou mais em todo o globo. A pandemia de covid-19 também contribuiu para essas mudanças de hábitos das pessoas nas diversas regiões do mundo.

O conteúdo abordado nesta página possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

Atividade complementar

Para dar continuidade ao estudo do conceito de globalização, sugerimos incentivar os estudantes a fazer um levantamento dos locais de fabricação nas etiquetas e rótulos de produtos que utilizam em seu cotidiano (peças de vestuário, calçados, materiais escolares, alimentos, equipamentos eletroeletrônicos etc.). A origem dos “bens culturais” mais populares entre os jovens (aplicativos, músicas, filmes, programas e séries de televisão, livros, *games*) constitui outra possibilidade de investigação sobre o assunto. Peça que registrem os países onde com mais frequência são produzidos os produtos e/ou “bens culturais” de uso cotidiano observados, depois analisem os dados coletados e redijam uma breve conclusão sobre a questão da globalização. Com base nisso, alguns dos principais problemas que têm acompanhado o processo de globalização poderão ser discutidos com os estudantes

Novas tecnologias: a internet

Muitas mudanças trazidas pela globalização não teriam acontecido sem a internet, uma tecnologia que possibilita o trânsito de informações em escala planetária e em tempo real.

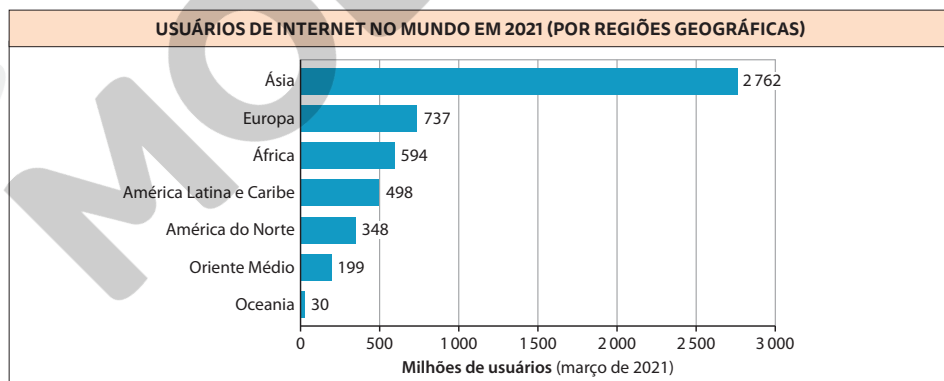
E como se deu o desenvolvimento da internet? Nos anos 1960, o governo dos Estados Unidos, preocupado em vencer a corrida armamentista com os soviéticos, encarregou a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa (Arpa, em inglês) de desenvolver novas tecnologias para fins militares. Com esse objetivo, os pesquisadores criaram uma rede de dados e um *software* que possibilitavam conectar os computadores da agência. Depois, na década de 1980, a rede se expandiu e recebeu o nome de internet. Nos anos 1990, ela se tornou um sucesso comercial, sobretudo quando os europeus criaram a *www* (*world wide web* ou “rede mundial de computadores”), mais conhecida como *web*. A *web* é um sistema que propicia ao usuário acessar textos, imagens, sons e outros conteúdos interligados por sistemas eletrônicos de comunicação.

Atualmente, a internet tem agilizado a comunicação, aproximando pessoas de todas as partes do mundo, e provocado mudanças profundas no comportamento, na linguagem, nos costumes e nas relações humanas. Discussões, debates e trocas de ideias realizadas e divulgadas na internet, especialmente nas redes sociais, podem até mesmo influenciar profundamente o rumo dos acontecimentos em diversas partes do mundo, como a formação de opiniões, o resultado de eleições, a disseminação de notícias falsas, a organização de mobilizações coletivas e protestos políticos, o acesso a produções científicas e culturais de diferentes países etc.



O DILEMA das redes.
Direção: Jeff Orlowski.
Estados Unidos, 2020.
Duração: 94 min.
O documentário analisa a influência e o grande poder de vigilância que as redes sociais exercem na vida cotidiana dos seus usuários.

Elaborado com base em dados obtidos em: INTERNET users in the World by Geographic Regions - 2021. *Internet World Stats*. [S. l.], [2022]. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Acesso em: 11 mar. 2022.



em sala de aula, como: o crescente poderio das empresas transnacionais; os impactos sociais decorrentes das intensas migrações e das condições de trabalho nos países de industrialização recente; o crescimento da xenofobia e da intolerância nos países europeus e nos Estados Unidos; as crises financeiras etc. Dessa maneira, a atividade proposta possibilita a prática de **análise documental e observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita dar prosseguimento ao trabalho com as habilidades **EF09HI32** e **EF09HI33**.

Problemas sociais e ambientais no mundo globalizado

MEIO AMBIENTE

O processo de globalização pode ter consequências devastadoras, especialmente no que se refere à interdependência entre os mercados. Como exemplo, podemos citar a recente crise em decorrência da pandemia da covid-19 que se disseminou em todos os continentes, produzindo efeitos profundos na dinâmica econômica dos diversos países do globo e nas relações deles entre si.

A crise afetou intensamente as economias, inclusive de países desenvolvidos, e impactou muitos setores, como o de serviços, comércio, cultura e lazer. No entanto, ela também produziu efeitos inesperados, como o aumento da lucratividade de empresas que souberam aproveitar o contexto da pandemia para crescer e atuar de maneira mais específica, vendendo produtos e serviços de acordo com as necessidades do momento.

Houve um aumento considerável do desemprego, perda de rendimento e ampliação da pobreza e da miséria. Os efeitos da pandemia afetaram de forma contundente os grupos sociais mais vulneráveis, representados por mulheres, negros e indígenas dos países em desenvolvimento. A pobreza e a pobreza extrema se aprofundaram com o crescimento das desigualdades econômicas e sociais no mundo durante esse período. A situação contrastante ocorreu apesar de a riqueza de parcelas da população e dos mais ricos ter aumentado com a alta dos preços dos imóveis e de outros produtos no período mais crítico da pandemia. Isso quer dizer que a população pobre e em extrema pobreza precisará de mais tempo para se recuperar da crise, enquanto os mais ricos rapidamente recuperaram suas perdas de rendimento e viram suas riquezas aumentarem, apesar de os problemas econômicos atingirem grande parte da população mundial.

Grupo de moradores da favela do Chapéu Mangueira, na cidade do Rio de Janeiro, prepara comida para distribuir a pessoas em situação de rua no bairro de Copacabana durante a pandemia da covid-19. Fotografia de 2020.



LUCAS LINDAU/REUTERS/FOTOBRENA

A desigualdade social

Diminuir a desigualdade social entre os países e dentro de cada país é um dos maiores desafios do novo milênio. De acordo com o relatório Global Wealth Report 2021, a riqueza mundial atingiu, em 2020, cerca de 418 trilhões de dólares. No entanto, um grupo pequeno de pessoas concentrava a maior parte dessa riqueza. Para ter uma ideia, 1,1% da população, em 2020, detinha 45,8% da riqueza mundial. Houve um aumento em 2020 do número de milionários no mundo, porém a distância entre os mais ricos e os mais pobres também aumentou, porque muitas pessoas ficaram desempregadas e sem renda durante a pandemia.

Segundo relatório da ONU, em 2020, 783 milhões de pessoas viviam na pobreza extrema, ou seja, com menos de US\$ 1,90 por dia, representando 11% da população mundial.

225

Orientações

Comente com os estudantes que, para muitos estudiosos, a globalização tende a aprofundar a divisão do mundo em países ricos e países pobres. Essa divisão se evidencia, por exemplo, na concentração de tecnologia de ponta nos países mais desenvolvidos ou no processo de patentes científicas, no qual as empresas transnacionais com sede nos países ricos garantem o direito sobre matérias-primas, produtos e bens originários de regiões mais pobres. No entanto, para os mais otimistas, o fortalecimento do “mercado livre”, com pouca participação dos Estados nacionais, abre novas possibilidades de desenvolvimento, descobertas, criatividade e produtividade.

O conteúdo tratado nesta página possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação ambiental**.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita aprofundar o trabalho com a habilidade **EF09HI32**.

Sugestão para o estudante:

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Nesse livro, o historiador reúne ensaios nos quais discorre sobre as conexões entre tecnologia, globalização, políticas neoliberais e cultura.

Sugestões para o professor:

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

O livro aborda os atuais desafios e problemáticas latentes da sociedade contemporânea.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 32. ed. São Paulo: Record, 2021.

Nesse livro, Milton Santos defende uma abordagem multidisciplinar do mundo contemporâneo e apresenta uma crítica aos processos de globalização em curso, propondo novos caminhos na direção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Orientações

O tema da alimentação, apresentado nesta seção, é um bom exemplo das disparidades do mundo contemporâneo: enquanto muitas pessoas enfrentam a escassez de alimentos e passam fome, principalmente na África e na Ásia, a obesidade está se transformando em um grave problema de saúde pública em vários países, como os Estados Unidos e o Brasil.

Além disso, esta seção oferece uma boa oportunidade para levantar uma discussão com os estudantes sobre o desperdício de alimentos no mundo e que medidas podem ser desenvolvidas pelas autoridades públicas e pelos cidadãos a fim de amenizar o problema.

A abordagem proposta nesta seção possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Educação ambiental**.

▶ Respostas

1. A região onde a subnutrição mais cresceu foi a África. O crescimento da desnutrição na África se deve à alta concentração de renda e de terras e à apropriação dos recursos naturais dos países africanos, principalmente os minérios, por parte de corporações internacionais aliadas às elites governantes locais, além dos conflitos armados entre grupos étnicos.

2. Os países desenvolvidos são as regiões de maior poderio econômico do mundo, logo, as mais industrializadas. Assim, além de contar com maior oferta de alimentos, a população em geral tem um bom poder de compra e acesso a produtos industrializados a preços mais baixos, o que muitas vezes provoca obesidade entre adultos.

3. O estilo de vida nas grandes cidades do mundo exige que as pessoas passem a maior parte de seu tempo trabalhando, o que faz com que tenham menos tempo e energia para comprar alimentos



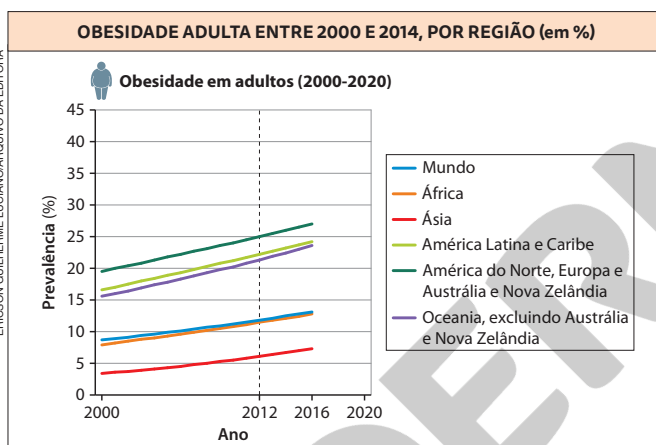
Integrar conhecimentos

História e Ciências

SAÚDE

Os desafios da alimentação no mundo globalizado

Desde a década de 1960, os avanços tecnológicos têm aumentado a oferta de alimentos, e hoje a quantidade produzida é mais do que suficiente para abastecer toda a população mundial. Apesar disso, em 2020, entre 720 e 811 milhões de pessoas passavam fome no mundo. Na outra ponta, é crescente o número de pessoas com obesidade, em virtude do sedentarismo e do consumo excessivo de alimentos ultraprocessados, pobres em termos nutricionais. Observe o gráfico e o quadro a seguir, que mostram a presença de obesidade entre adultos (maiores de 18 anos) e a desnutrição no mundo.



Elaborado com base em dados obtidos em: FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS *et al.* *The State of Food Security and Nutrition in the World 2021: Transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all.* Roma: FAO, 2021. p. 34.

DESNUTRIÇÃO NO MUNDO ENTRE 2000 E 2016, POR REGIÃO (em %)

	2015	2016	2017	2018	2019	2020
África	16,9	17,5	17,1	17,8	18,0	21,0
Ásia	8,3	8,0	7,8	7,8	7,9	9,0
América Latina e Caribe	5,8	6,8	6,6	6,8	7,1	9,1
Oceania	6,1	6,2	6,3	6,2	6,2	6,2
América do Norte e Europa	< 2,5	< 2,5	< 2,5	< 2,5	< 2,5	< 2,5

Elaborado com base em dados obtidos em: FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS *et al.* *The State of Food Security and Nutrition in the World 2021: Transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all.* Roma: FAO, 2021. p. 15.

1. Observe o quadro que apresenta dados sobre a desnutrição no mundo. Em que regiões ela cresceu?
2. Segundo o gráfico, os países desenvolvidos são os que apresentam o menor índice de desnutrição e as maiores taxas de obesidade entre adultos. A que você atribui essa relação? Explique.
3. Qual seria a relação do consumo em excesso de produtos industrializados e o estilo de vida atual nas grandes cidades?

frescos e cozinhar. Assim, os alimentos industrializados (congelados, enlatados, processados, entre outros), por serem de fácil consumo, acabam se tornando a opção mais recorrente, motivo pelo qual a obesidade tem se tornado um grande problema nas grandes cidades.

Observação

A abordagem proposta nesta seção, no texto, no quadro, no gráfico e nas atividades, propicia o desenvolvimento da habilidade **EF09HI32**. O trabalho com esta seção pode ser realizado com a participação do professor de Ciências. Ele pode incentivar os estudantes a refletir sobre o conceito de dieta saudável e equilibrada, que, como sabemos, é fundamental para o ser humano.

As mudanças climáticas

MEIO AMBIENTE

Apesar do desenvolvimento de tecnologias surpreendentes, de canais modernos de consumo e de inúmeros produtos eletroeletrônicos, é possível dizer que o planeta, hoje, sofre com a falta de um modelo de desenvolvimento que concilie o crescimento econômico com a **preservação ambiental**. Por isso, os cuidados com o meio ambiente e com sua preservação estão entre as principais tarefas da humanidade neste decorrer do século XXI. Governantes, instituições, empresas e sociedades como um todo devem pensar, juntos, em soluções para os problemas ambientais que ameaçam a qualidade de vida das atuais e das futuras gerações.

Em 2022, por exemplo, o **Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas** (IPCC, sigla em inglês), órgão das Nações Unidas que realiza estudos sobre o clima, divulgou um relatório apontando que a temperatura média do planeta subiu 1,1°C desde 1900. Segundo o mesmo relatório, a temperatura continuará subindo, em uma velocidade cada vez maior, caso os países não reduzam a emissão de gases de **efeito estufa**. China, Estados Unidos e Rússia são os maiores emissores desses gases.

O IPCC também alertou que esse aumento colocará em risco o abastecimento de água e a produção de alimentos em todo o mundo, além de provocar o derretimento das calotas polares, o que elevaria os níveis dos oceanos, fazendo desaparecer cidades, ilhas e até países inteiros.

É importante notar que o IPCC já produziu grandes relatórios (nos seguintes anos: 1990, 1996, 2001, 2007, 2014 e 2022) e muitos documentos sobre as questões ambientais do planeta. Com base no relatório de 2014, os países-membros das Nações Unidas promulgaram, em dezembro de 2015, o **Acordo de Paris**, que pretende conter o aquecimento global criando metas para a redução de emissão dos gases de efeito estufa.



BENSUSAN, Nurit. *Meio ambiente: e eu com isso?* São Paulo: Peirópolis, 2017. Com um texto leve e bem-humorado, este livro apresenta uma série de crônicas sobre os problemas ambientais enfrentados pelo mundo em nossos dias.

Derretimento da geleira no oceano Ártico, na Noruega. Fotografia de 2019. Nem toda a comunidade científica apoia as conclusões do IPCC. Parte dos especialistas em clima reconhece a ocorrência de uma mudança climática global. Eles não admitem, porém, que essa mudança seja resultado da intervenção humana. Para eles, o aquecimento global é consequência de fatores naturais.



DANITA DELMONT/ALAMY/FOTOBRENA

227

Atividade complementar

Para o estudo dos impactos ambientais decorrentes da exploração desenfreada dos recursos naturais e da sociedade de consumo de massa, é possível propor aos estudantes uma discussão com base na seguinte questão: Quais são os aspectos positivos e os negativos do mundo contemporâneo? Nesse momento, eles terão a oportunidade de confrontar seus conhecimentos com os conteúdos desenvolvidos neste Capítulo, confirmando (ou não) suas hipóteses.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita aprofundar o desenvolvimento da habilidade **EF09HI32**.



Sugestões para o professor:

LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza: como associar a ciência à democracia*. São Paulo: Ed. Unesp, 2019.

A obra analisa as relações entre ecologia e política.

VEIGA, José Eli da. *Para entender o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora 34, 2016.

Nesse livro, o especialista em economia socioambiental analisa o desenvolvimento da concepção de desenvolvimento sustentável, desde seu surgimento na década de 1980 até os atuais debates internacionais.

Atividade complementar

A intensa exploração dos recursos naturais no mundo contemporâneo é um dos problemas mais graves de nosso tempo. Temas como a falta de água potável e o acúmulo de lixo, por exemplo, possibilitam um debate sobre o que poderia ser feito pelas autoridades públicas e pelos cidadãos para promover o uso racional dos recursos hídricos e reduzir a produção de resíduos sólidos. Depois do debate, os estudantes, reunidos em duplas, podem escrever um relatório com as conclusões da discussão e uma série de sugestões sobre as ações que podem ser tomadas tanto pelas autoridades públicas como pelos cidadãos. Esses relatórios podem ser afixados em um mural, em um local acessível da escola, para que possam ser conferidos por todos os membros da comunidade escolar.

Trabalhar com os estudantes a importância do desenvolvimento sustentável é promover a formação de uma geração preocupada com a continuidade da vida no planeta Terra. Além disso, a atividade proposta possibilita desenvolver a prática de **observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

Os Estados Unidos e o Acordo de Paris

Em junho de 2017, o então presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, anunciou que o país sairia do Acordo de Paris, firmado para que os países signatários regulem e até mesmo diminuam as emissões de gases do efeito estufa. Além disso, ao longo do governo de Donald Trump, houve aumento no uso do carvão e do petróleo como fontes de energia e diminuição do uso de energias limpas e renováveis (como a eólica e a solar, por exemplo). Críticas, novamente, surgiram: essa decisão colocava os Estados Unidos na “contramão” do mundo, uma vez que o aumento do uso de fontes de energia renováveis é fundamental para a preservação do ambiente em longo prazo. Em 2021, o atual presidente dos Estados Unidos, Joe Biden, pouco tempo depois de assumir seu mandato, anunciou a retomada do compromisso do país com o Acordo de Paris.

É importante compreender que, no mundo globalizado em que vivemos, as decisões tomadas por parte de governantes, instituições, grupos ou empresas devem levar em consideração o meio ambiente e o planeta como um todo. Afinal, segundo o relatório do IPCC de 2022, é extremamente importante que Estados Unidos, China e Rússia diminuam a emissão de gases de efeito estufa, pois isso constitui ação importante para controlar o aumento da temperatura média do planeta.

Escassez de água

Graças ao seu ciclo natural, a água é um recurso renovável, mas suas reservas não são ilimitadas. Se o consumo continuar crescendo como nas últimas décadas, toda a água superficial do planeta estará comprometida em 2100. Hoje, cerca de metade das terras emersas já enfrenta o problema da falta de água.

De acordo com um relatório da ONU publicado em 2021, 4 bilhões vivem em áreas com grave escassez de água durante um mês a cada ano. A maior parte dessas pessoas encontra-se em regiões da Ásia, do Pacífico e dos Estados Árabes.



Pessoas aguardam para coletar água em meio à grave crise hídrica durante a pandemia da covid-19, em Daca, em Bangladesh. Fotografia de 2020.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita mais uma vez ampliar o desenvolvimento da habilidade EF09HI32.

Sociedades e culturas

Acompanhamos, até aqui, alguns dos inúmeros problemas e desafios presentes no mundo atual. Questões ambientais, desigualdade social, crises econômicas, pobreza, pandemias, intolerância e xenofobia, por exemplo, mostram que o processo de globalização pode, de fato, trazer impactos bastante complexos (por vezes, negativos) para boa parte da população do planeta.

E no campo cultural? Será que a globalização trouxe mudanças no jeito de se produzir, de transmitir, ou até mesmo no jeito de pensar a cultura? De modo geral, é possível dizer que sim: o cinema, a televisão e, principalmente, as já mencionadas novidades tecnológicas da informação e da comunicação, em especial a internet, têm promovido a formação de uma cultura de massas global. Os conteúdos e os produtos veiculados por esses meios tendem a uniformizar os padrões de consumo e de entretenimento, estimulando as pessoas a se interessarem pelos mesmos programas e a valorizarem as mesmas marcas. A **uniformização cultural** pode ser observada em alguns hábitos alimentares, como demonstra a expansão das redes de *fast-food*, ou nos conteúdos de entretenimento, por meio da difusão de filmes e séries de TV estadunidenses, europeus e asiáticos.

Ocidentalização?

Para muitos críticos culturais, a globalização promove a **ocidentalização** da cultura mundial, pois o que se observa é muito mais uma imposição de valores ocidentais do que um intercâmbio entre culturas.

Contudo, há autores que relativizam essa **ocidentalização** cultural, lembrando que, em muitos casos, há trocas culturais significativas. As culinárias chinesa, japonesa, indiana e mexicana, por exemplo, são apreciadas no mundo inteiro. Além disso, elas são, em muitos casos, adaptadas ao gosto local.



Pessoas em Hong Kong, na costa sul da China, comprando alimentos em uma rede de lanchonetes internacional. Fotografia de 2020.

BUDRUL CHUKRUT/SOPA IMAGES/LIGHTROCKET/GETTY IMAGES

Orientações

A globalização é um processo contínuo e bastante amplo. Aproveite o momento para compartilhar com os estudantes, de forma breve, algumas informações sobre as características da globalização.

• Formação de uma cultura de massas, marcada pela hegemonia dos valores do Ocidente.

Sugerimos debater em classe aspectos do modo de vida ocidental que têm sido assimilados por outras culturas. Chame a atenção dos estudantes para as mudanças nos usos e costumes de muitos povos indígenas do Brasil e em países do Oriente, como China e Japão. Por outro lado, em virtude dos intensos fluxos migratórios em escala planetária, elementos das culturas orientais também estão se difundindo pelo Ocidente. A culinária é um bom exemplo disso.

• A grande expansão do comércio internacional.

A partir da década de 1970, as trocas mundiais de mercadorias e serviços atingiram o crescimento mais intenso de toda a história. O crescimento do mercado interno em alguns países em desenvolvimento, a assinatura de acordos entre os países para a diminuição das taxas aduaneiras e o avanço tecnológico nos meios de transporte e nas comunicações ajudam a explicar esse aumento.

• A internacionalização da produção.

Hoje, a produção e o consumo de mercadorias ocorrem em todo o mundo. Nesse processo, as empresas transnacionais adquiriram um grande poder, derivado da riqueza que acumularam.

Observação

O conteúdo abordado nesta página, assim como a reflexão sobre o conceito de “ocidentalização”, oferece uma ótima oportunidade de aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF09HI32**.

► Texto complementar

No trecho a seguir, o geógrafo brasileiro Milton Santos trata de alguns dos paradoxos da globalização.

Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar –, também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado.

Fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais [...].

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 18-19.



CHIAVENTATO, Júlio José. *Ética globalizada e sociedade de consumo*. São Paulo: Moderna, 2015. O livro traz interessantes reflexões sobre os significados da globalização e seus reflexos na vida das pessoas no Brasil e no mundo.

O paradoxo da globalização

Refletir sobre a cultura nos tempos de globalização é algo muito complexo. Isso porque o processo de integração e comunicação cultural global, que tem como base os padrões e os valores ocidentais, convive com outra tendência, aparentemente contraditória: a **reafirmação das culturas locais ou nacionais**.

Em várias regiões do mundo, os movimentos pela independência nacional renasceram ou ganharam um novo vigor, demonstrando que algumas culturas locais e tradições étnicas sobrevivem ao mundo globalizado. A região dos Balcãs, a África Subsaariana, o Tibete e a Federação Russa são alguns exemplos desse processo.

O escritor e crítico cultural indiano Pankaj Mishra observou, após cinco anos de viagem pela Ásia, a tensão entre o movimento de globalização-modernização e a persistência das características locais. Ao tratar do Tibete e de sua resistência tanto à lógica do Ocidente quanto à opressão da China, Mishra vê, na resistência religiosa e localista dos tibetanos, uma alternativa para o mundo e uma chance de liberdade:

Tendo de enfrentar um materialismo agressivamente secular, eles ainda podem provar, quase sozinhos no mundo, como a religião, em geral desconsiderada [...], pode ser uma fonte de identidade cultural e de valores morais.

MISHRA, Pankaj. *Tentações do Ocidente: a modernidade na Índia, no Paquistão e mais além*. São Paulo: Globo, 2007. p. 438.

Monges budistas em Lhasa, no Tibete. Fotografia de 2020.



SERGI FREDRIEDL/MALAY/FOOTARENA

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

230

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita dar prosseguimento ao trabalho com as habilidades EF09HI32 e EF09HI36.

Fundamentalismo religioso e intolerância

O fundamentalismo é um fenômeno cada vez mais em evidência no mundo globalizado e existe praticamente em todas as religiões, como esclarece o teólogo e escritor Frei Betto no texto a seguir.

O fundamentalismo sempre existiu nas tradições religiosas. Ele consiste em interpretar literalmente o texto sagrado, sem contextualizá-lo, extraindo deduções alegóricas e subjetivas como a única verdade universalmente válida. Para o fundamentalista, a letra da lei vale mais que o espírito de Deus. [...]

BETTO, Frei. Fundamentalismo cristão. *Correio da Cidadania*, São Caetano do Sul, 23 nov. 2004. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/antigo/ed425/betto.htm>. Acesso em: 12 mar. 2022.

O **fundamentalismo islâmico** é uma das diversas expressões do fundamentalismo. Ele surgiu na década de 1920. Inicialmente, os grupos fundamentalistas eram movimentos de natureza religiosa e social que promoviam campanhas de alfabetização e de assistência à população mais pobre. O objetivo maior deles era buscar soluções próprias para os problemas nacionais com base na tradição islâmica.

A formação desses grupos foi motivada por condições específicas locais. No Oriente Médio, resultou principalmente da criação do Estado de Israel e dos conflitos que se seguiram entre Israel e os países árabes. No Afeganistão, surgiu durante a invasão soviética, que dividiu o país e trouxe violência e pobreza. As crises não resolvidas no Oriente Médio e a política intervencionista e unilateral dos Estados Unidos contribuíram para disseminar o fundamentalismo islâmico em vários países. A atuação central desses grupos continuou sendo a formação política e religiosa, a assistência social e o recrutamento de militantes, mas os atos terroristas ganharam peso.



Homenagem às vítimas do atentado terrorista promovido por grupo islâmico fundamentalista em Paris, em novembro de 2015. Fotografia de janeiro de 2016. Os fundamentalistas islâmicos agem contra o que chamam de "modelo de vida do Ocidente".

► Texto complementar

Para Leonardo Boff, o fundamentalismo pode ser definido do seguinte modo:

Não é uma doutrina. Mas uma forma de interpretar e viver a doutrina. É assumir a letra das doutrinas e normas sem cuidar de seu espírito e de sua inserção no processo sempre cambiante da história, que obriga a contínuas interpretações e atualizações, exatamente para manter sua verdade essencial. Fundamentalismo representa a atitude daquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista.

BOFF, Leonardo. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p. 25.

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita ampliar o trabalho com as habilidades **EF09HI32** e **EF09HI35** e iniciar o trabalho com a habilidade **EF09HI36**.

Orientações

O atentado de 11 de setembro de 2001, em Nova York, Estados Unidos, tem sido muito explorado, até hoje, por meio da reprodução de suas imagens traumáticas, nos meios de comunicação de massa, incluindo o cinema e a televisão, por isso talvez os estudantes já conheçam imagens que retratem o episódio. Sugerimos conversar com eles sobre o assunto e realizar a sondagem das informações que já têm sobre o tema.

Ao trabalhar os conteúdos do boxe “Guerras no Oriente Médio”, nesta página, comente que, em 2006, Saddam Hussein foi capturado e deposto. Posteriormente, foi julgado por crime contra a humanidade e condenado à morte por enforcamento.

Cabe também comentar com os estudantes que a posição dos Estados Unidos como única superpotência mundial vem sofrendo abalos, principalmente após as intervenções no Iraque e no Afeganistão, a crise financeira de 2008 e algumas medidas criadas pelo governo de Donald Trump. Entretanto, o crescimento das economias dos países emergentes, principalmente no Oriente, aponta para a possibilidade de uma ordem mundial multipolar. O desgaste da liderança estadunidense pode ser visto, por exemplo, nas pressões cada vez mais intensas para alterar a composição do Conselho de Segurança da ONU. Na política externa, os Estados Unidos, sob o governo de Donald Trump, realizaram ações discriminatórias contra imigrantes e refugiados, que são profundamente mal vistas pela comunidade internacional. Ao mesmo tempo, as operações militares estadunidenses nos países islâmicos têm contribuído para a expansão dos movimentos fundamentalistas.

Guerras no Oriente Médio

Depois do Afeganistão, o governo estadunidense acusou o ditador iraquiano Saddam Hussein de financiar grupos terroristas e de fabricar armas de destruição em massa. Mesmo sem comprovar a existência dessas armas e sem a autorização da ONU, em 2003 os Estados Unidos invadiram o país. Calcula-se que 105 mil civis e quase 5 mil militares morreram no conflito. Cerca de 1,8 milhão de iraquianos abandonaram o país e hoje vivem como refugiados. Em agosto de 2010, o então presidente Barack Obama anunciou o fim das operações no Iraque. Contudo, até 2021, as tropas estadunidenses permaneceram no país.

Globalização e terrorismo

As ações terroristas no século XXI estão relacionadas às características da nova ordem mundial: as imensas desigualdades geradas pela globalização, o consumismo e os choques entre uma cultura global e as identidades locais.

Uma das ações terroristas mais impactantes ocorreu em 2001, nos Estados Unidos. Em 11 de setembro daquele ano, aviões foram sequestrados e lançados contra as torres gêmeas do conjunto comercial World Trade Center, localizado em Nova York e considerado símbolo do capitalismo, e contra o Pentágono, sede do poder militar dos Estados Unidos. Os atentados, que vitimaram cerca de 3 mil pessoas, foram transmitidos em tempo real para todo o mundo e teriam sido promovidos pelo grupo fundamentalista islâmico Al-Qaeda, liderado pelo saudita Osama bin Laden.

O governo dos Estados Unidos, com o apoio do governo britânico, reagiu ao ataque com uma ofensiva militar contra o Afeganistão, país acusado de abrigar Osama bin Laden, isolando a milícia do Talibã, grupo extremista islâmico que governava o país. Em dezembro de 2001, com o apoio da ONU, os Estados Unidos nomearam um novo governo para o Afeganistão. Um acordo previa a retirada das tropas internacionais do país até o fim de 2014. No entanto, o governo dos Estados Unidos manteve tropas no Afeganistão até 2021, por quase 20 anos.

DAVE MARTIN/AFP



Fuzileiros navais estadunidenses formam comboio próximo a Kandahar, preparando-se para invadir o território. Afeganistão, em 2001.

232

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita mais uma vez desenvolver as habilidades **EF09HI32**, **EF09HI35** e **EF09HI36**.

Estado Islâmico

O grupo Al-Qaeda, que ganhou fama com os ataques às torres gêmeas, foi ofuscado pelas ações de uma organização sunita criada em 2013: o autointitulado Estado Islâmico do Iraque e do Levante (Isis) ou simplesmente **Estado Islâmico**. O grupo foi criado pela fusão de um grupo extremista da Síria com a seção da Al-Qaeda no Iraque.

O Estado Islâmico adota uma interpretação radical do Corão e das profecias de Maomé. Seu objetivo é combater os infiéis (categoria que abrange judeus, cristãos, muçulmanos xiitas, entre outros) e estabelecer um grande califado islâmico com as mesmas fronteiras do antigo Império Árabe medieval. Entre 2014 e 2015, a área controlada pelo Estado Islâmico se estendia do oeste do Iraque ao leste da Síria.

Contudo, a partir de 2017, o Estado Islâmico começou a perder territórios. Até junho daquele ano, o grupo havia perdido 60% da área que anteriormente controlava e 80% de sua receita. De modo geral, isso ocorreu após ter sido expulso de duas importantes cidades que anteriormente ocupava: Mossul, no Iraque, e Raqqa, na Síria. Com isso, o grupo enfraqueceu. Segundo estudiosos, o financiamento do grupo dependia do controle de vastas áreas, cobrando impostos das populações dominadas e saqueando antiguidades.

Atualmente, o Estado Islâmico passou a concentrar suas ações em atentados, tomando para si a autoria de diversos atos terroristas ocorridos em variadas partes do mundo.

Terrorismo?

A definição do termo “terrorismo” é muito controversa. Para a ONU, os atos ligados ao terrorismo seriam atos criminosos, extremistas e calculados para provocar um estado de terror em pessoas, grupos e/ou Estados. Para outros pesquisadores, a ideia de terrorismo pode ir além dos atos violentos: ações como propagar epidemias, contaminar águas, desorganizar sistemas de transporte coletivo e procurar desestruturar sistemas de comunicação também podem ser considerados atos terroristas.

De todo modo, diferentes atos terroristas têm em comum a ideia de causar temor entre a população e mobilizar as redes sociais e a imprensa, chamando a atenção para as causas e os objetivos de determinados grupos e organizações que praticam tais atos.

Orientações

Comente com a turma que, apesar da recente perda de receita e de territórios, o grupo radical Estado Islâmico foi capaz, em um curto período de tempo, de recrutar mais de 20 mil combatentes, principalmente jovens provenientes de países do Oriente Médio e da Europa.

Se desejar, faça, com a turma, uma leitura atenta do boxe intitulado “Terrorismo?”, nesta página. Ali, duas noções a respeito de terrorismo são trabalhadas, na tentativa de mostrar ao estudante que a definição desse conceito é, ainda, fonte de controvérsias entre os mais diversos pesquisadores.

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



Região destruída por combates com militantes do Estado Islâmico, em Mossul, no Iraque. Fotografia de 2022.

233

Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita novamente o desenvolvimento das habilidades **EF09HI35** e **EF09HI36**.

► Texto complementar

O texto a seguir mostra como o tema dos refugiados tem sido visto, grande parte das vezes, com desrespeito. Nesse contexto, compreende-se que existe a necessidade, urgente, de criação de instrumentos jurídicos, tanto nacionais como internacionais, que concedam e garantam direitos àqueles que migram.

Hoje, toma conta de diversos países um discurso político que condena qualquer forma de migração, e que, inclusive, deseja revisar alguns pontos do Estatuto dos Refugiados, como ficou claro no discurso de posse, proferido em 1998, da presidência rotativa da União Europeia, cujo representante pertencia a Áustria, que afirmou de forma contundente, a necessidade de se alterarem as normas que concedem o refúgio, alegando que ele vem sendo utilizado por pessoas que não se encaixam na sua descrição legal [...]. Além desse exemplo, mais recentemente há o caso da Itália e França que resolveram restringir a entrada de imigrantes de vários países africanos devido aos acontecimentos da chamada Primavera Árabe. Tal iniciativa recebeu a reprimenda do Conselho Europeu, mas nem por isso, esse discurso de restrição aos imigrantes, inclusive aos refugiados, foi abandonado por esse e por outros países.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Uma análise sobre os fluxos migratórios mistos. In: RAMOS, André de Carvalho; RODRIGUES, Gilberto; ALMEIDA, Guilherme Assis de (org.). *60 anos de ACNUR: perspectivas de futuro*. São Paulo: Ed. CLA Cultural, 2011. p. 210.

Os refugiados: uma questão internacional

A situação dos refugiados também aparece, hoje, como uma questão fundamental para a compreensão do mundo global. De acordo com a Agência da ONU para Refugiados (Acnur), são refugiados

[...] as pessoas obrigadas a deixar seu país devido a conflitos armados, violência generalizada e violação massiva dos direitos humanos.

QUEM pode ser considerado refugiado? *Acnur*. Brasília, DF, [2009]. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas#refugiado>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Uma das funções da Acnur é assegurar que os refugiados possam obter asilo em outro país. A agência também busca garantir a segurança física e os direitos básicos dessas pessoas, como assistência médica, trabalho, educação de qualidade e direitos civis, incluindo a liberdade de pensamento e a liberdade de deslocamento.

Muitas vezes, porém, os países de acolhida não se dispõem ou não conseguem garantir esses direitos. Os noticiários mostram constantemente campos de refugiados em que as condições de vida são extremamente precárias.

Esse é o caso da maioria dos sírios que vivem em acampamentos na Turquia, no Líbano, na Jordânia, no Iraque e no Egito. Em 2020, depois de nove anos de uma sangrenta guerra civil, a Acnur afirmou que já existiam 6,7 milhões de refugiados sírios.

Muitos deles tentam chegar à Europa usando botes e barcos improvisados para atravessar o mar Mediterrâneo. Além dos riscos da viagem, as restrições para o ingresso de refugiados frustram as esperanças de grande parte daqueles que buscam um recomeço.

CARLOS GILGETTY IMAGES



Refugiados e imigrantes de diversas nacionalidades aguardam resgate na região de Malta, na Itália, em 2021.

234

Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece uma ótima oportunidade de aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF09HI36**.



Integrar conhecimentos

História e Geografia

Quem são e onde estão os refugiados do mundo

Em 2020, a Agência da ONU para Refugiados (Acnur) divulgou um relatório sobre a situação dos refugiados no mundo com algumas conclusões sobre essa problemática após a realização de estudo. Leia trechos da pesquisa e observe o gráfico a seguir.

O ACNUR (Agência da ONU para Refugiados), faz hoje um chamado aos líderes mundiais para que acelerem seus esforços para promover a paz, estabilidade e cooperação a fim de estancar e começar a reverter uma tendência de crescimento no deslocamento forçado por violência e perseguição que já dura quase uma década.

Apesar da pandemia da COVID-19, o número de pessoas fugindo de guerras, violência, perseguições e violações de direitos humanos em 2020 subiu para quase 82,4 milhões [...]. A nova cifra é 4% maior que os 79,5 milhões registrados ao final de 2019 – maior número verificado até então.

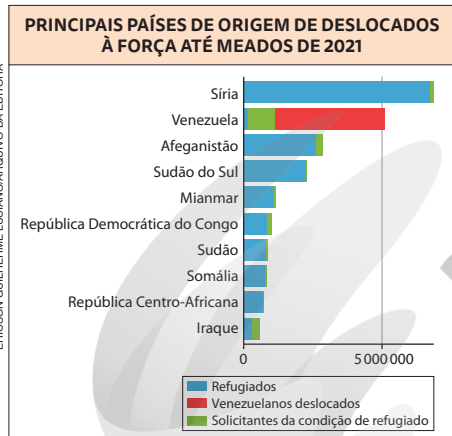
[...]

“Atrás de cada número há uma pessoa forçada a fugir de sua casa e uma história de deslocamento, perda de bens e sofrimento. Estas pessoas merecem nossa atenção e apoio não apenas com ajuda humanitária, mas com soluções duradoras para sua situação”, disse o Alto Comissário da ONU para Refugiados, Filippo Grandi.

[...]

Meninas e meninos com até 18 anos de idade representam 42% de todas as pessoas forçadas a se deslocar. Eles são especialmente vulneráveis, ainda mais quando as crises perduram por muitos anos. [...]

ACNUR: Líderes mundiais devem agir para reverter a tendência crescente de deslocamento. *Acnur*. Brasília, DF, 18 jun. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/06/18/acnur-lideres-mundiais-devem-agir-para-rever-a-tendencia-crescente-de-deslocamento/>. Acesso em: 12 mar. 2022.



1. Segundo o texto, quais são as principais causas dos deslocamentos forçados?
2. De que locais do mundo sai a maior parte das pessoas em situação de deslocamento forçado?
3. Em grupos, escolham um desses locais e façam uma breve pesquisa para entender por que tantas pessoas saem desses países como refugiados.

Fonte: DADOS sobre refúgio. *Acnur*. Brasília, DF, jun. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 25 maio 2022.

Respostas

1. Segundo o texto, as principais causas de deslocamentos forçados são guerras, violência, perseguições e violações de direitos humanos.

2. Síria, Venezuela, Afeganistão, Sudão do Sul e Mianmar.

3. Atividade de pesquisa. Espera-se que os estudantes analisem dados encontrados na internet, se possível em sites institucionais, com base nos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Observação

O conteúdo abordado nesta seção, no texto, no gráfico e nas atividades, oferece mais uma oportunidade de aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF09HI36**.



Sugestão complementar referente ao Capítulo:

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – Brasil. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/>. Acesso em: 23 maio 2022.

O site da agência da ONU para refugiados traz informações sobre crises humanitárias, pessoas refugiadas e imigrantes.

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- *O fim da Guerra Fria e o processo de globalização.*
- *Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo.*
- *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.*

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF09HI32** (atividades 1, 2, 4)
- **EF09HI33** (atividades 1, 3)
- **EF09HI35** (atividades 2, 4)
- **EF09HI36** (atividade 2)

► Respostas

1. Pontos positivos: o acesso a um grande número de informações e a facilidade de se relacionar com pessoas de todas as partes do mundo. Pontos negativos: a veiculação de páginas que promovem a pedofilia, o preconceito e a violência, além da publicação de conteúdos que violam as leis de direitos autorais, entre outros aspectos.

2. Segundo Fuller, os Estados Unidos criaram as condições para o nascimento do Estado Islâmico. Ele deixa claro que, ao afirmar isso, não acusou o governo de seu país de tomar a decisão de fundar e financiar o Estado Islâmico, mas que ele criou as condições favoráveis para o surgimento do grupo extremista.

3. Resposta pessoal. É importante esclarecer que a internet significou um avanço para a comunicação e o acesso da sociedade a diferentes tipos de conteúdo e informação, mas também tem sido espaço para a prática de crimes virtuais, desde a publicação de calúnias e de mensagens racistas até a exploração sexual de crianças e adolescentes e roubos de dados bancários. Por essa razão, o debate deve ser feito considerando a importância de garantir a liberdade de expressão e a privacidade, mas com responsabilidade e ética.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Cite alguns pontos positivos e negativos da expansão das redes sociais na internet.
2. Em 2015, o linguista, filósofo e ativista político estadunidense Noam Chomsky concedeu uma entrevista ao jornalista David Barsamian em que expôs suas opiniões a respeito da “semente” do Estado Islâmico (ISIS).
3. Em grupos, façam uma pequena pesquisa sobre o Marco Civil da Internet, que estabeleceu regras visando garantir direitos e responsabilidades para os usuários e provedores da rede. Qual é a opinião de vocês sobre o tema?
4. No texto a seguir, um dos historiadores mais importantes do século XX e início do século XXI relata sua experiência em relação ao atentado terrorista às torres gêmeas de Nova York. Leia-o e responda às questões.

Há uma interessante entrevista [...] com Graham Fuller, um ex-agente da CIA [...], sobre o Oriente Médio. O título é “Os Estados Unidos criaram o ISIS”. [...] Fuller apressa-se em frisar que sua hipótese não significa dizer que os EUA decidiram dar existência ao ISIS e, em seguida, o financiaram [...] – é que os EUA criaram o pano de fundo em que o ISIS cresceu e se desenvolveu. [...]

Em 2003, os EUA e a Grã-Bretanha invadiram o Iraque, um crime grave. [...]

Parte do “brilhantismo” da força de invasão [...] foi separar os grupos – sunitas, xiitas e curdos – uns dos outros, e instigá-los uns contra os outros. [...]

BARSAMIAN, David. Chomsky: o mundo que nossos netos herdarão? *Diário Liberdade*, Galiza, 30 mar. 2015. Disponível em: <https://www.diarioliberalidade.org/artigos-em-destaque/408-direitos-nacionais-e-imperialismo/55101-chomsky-o-mundo-que-nossos-netos-herdar%C3%A3o.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

- O que o ex-agente da CIA Graham Fuller quis dizer quando afirmou que os Estados Unidos criaram o Isis?

Eu [vi o atentado] enquanto acontecia, na tela de televisão de um hospital de Londres. [...] Washington anunciou que o 11 de setembro mudara tudo e, ao fazê-lo, efetivamente tudo mudou, por haver-se declarado único protetor da ordem mundial e definidor das ameaças contra ela.

[...] o 11 de setembro provou que vivemos todos em um mundo no qual um único hiperpoder global finalmente resolvera que, a partir do fim da União Soviética, não há limites [...] para seu poderio nem para sua disposição de utilizá-lo [...]. O século XX terminou. O século XXI começa com crepúsculo e obscuridade.

HOBBSBAMM, Eric. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 447-448.

- a) Por que o autor do texto afirma que o século XXI começou com “crepúsculo e obscuridade”?
- b) Qual seria o maior problema do mundo após o atentado, na visão de Hobsbawm?

5. A história em quadrinhos a seguir faz uma leitura crítica dos valores e das relações humanas na sociedade contemporânea. Interprete essa crítica e exponha sua visão sobre o assunto.



DAHMER, André. *Quadrinhos dos anos 10*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 171.

236

4. a) Na visão de Eric Hobsbawm, com o fim da União Soviética e da Guerra Fria, o panorama de “crepúsculo e obscuridade” do século XXI seria marcado pelo domínio de um único hiperpoder global: os Estados Unidos.

b) A política adotada por Washington após os atentados de 11 de setembro exprimiria o poder e a missão que os Estados Unidos se autoatribuíram de “proteger” a nova ordem mundial.

5. O cartunista utilizou o humor e a possibilidade da imaginação para criticar as relações humanas no mundo contemporâneo. O primeiro quadro faz uma crítica à publicização dos momentos de lazer como meio de obter prestígio social, deixando em segundo plano o prazer que a experiência em si proporciona. O segundo, à substituição das relações reais pelas virtuais, uma forma de relacionamento em que as pessoas podem dispensar os compromissos e os dissabores criados pelos relacionamentos de “carne e osso”. O terceiro, à supremacia do dinheiro, o único valor que continua sendo objeto de proteção na sociedade de consumo contemporânea.

O BRASIL NO MUNDO GLOBALIZADO

Com o fim da ditadura, como você já sabe, uma **Assembleia Nacional Constituinte** foi instalada no Congresso Nacional, em Brasília, no dia 1º de fevereiro de 1987. A nova Constituição foi promulgada em setembro de 1988. Todo o processo de redemocratização no Brasil, assim como a elaboração da Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã”, foi marcado por muita esperança: o desejo dos cidadãos e cidadãs brasileiros, naquele momento, era o de vivenciar a democracia.

No entanto, podemos considerar que a redemocratização no país é até o momento um processo em construção. O Brasil, mantendo um regime democrático há mais de três décadas, enfrenta alguns desafios no aperfeiçoamento de suas instituições e na ampliação dos direitos sociais e da cidadania plena a toda a população.

No início do século XXI, o país alcançou avanços importantes, com a diminuição das desigualdades, com a ampliação do acesso a diversos direitos por grupos sociais marginalizados, como indígenas, negros, mulheres, homossexuais, camponeses e pobres. No entanto, muitas das conquistas de direitos sociais e avanços econômicos entraram em uma fase de retração após a crise que se iniciou no país com a pandemia da covid-19, com o recente aumento da pobreza, do desemprego e das desigualdades. Atualmente, ainda são grandes os desafios para o amplo desenvolvimento humano, econômico e social no Brasil.



A Assembleia Nacional Constituinte instalada em 1987, responsável pela elaboração da Constituição de 1988, contava com deputados federais, senadores e alguns estudiosos e especialistas em temas como cidadania, educação, saúde e direito. Votação final e promulgação da Constituição de 1988.

237

Observação

O conteúdo desta página possibilita dar início ao trabalho com as habilidades **EF09HI24**, **EF09HI25** e **EF09HI27**.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata de temas relacionados ao Brasil atual e seu papel na globalização. São analisados os governos e as políticas após o fim da ditadura civil-militar, até os dias de hoje. É interessante retomar com os estudantes alguns aspectos da Unidade VII deste Volume.

Comente que o país adentrou o século XXI integrado à economia global, mas ainda enfrenta desafios no que se refere ao aperfeiçoamento da democracia, ao desenvolvimento econômico e à justiça social.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

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.*

EF09HI34: *Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.*

EF09HI36: *Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.*

Orientações

É interessante conversar com os estudantes sobre a Constituição de 1988, retomando as informações que eles já têm sobre ela. Comente que entre seus principais pontos estão os seguintes: estabelecimento do sistema presidencialista de governo, com eleição direta em dois turnos para presidente; direito ao voto para analfabetos e menores entre 16 e 18 anos de idade; ampla garantia de direitos fundamentais, listados nos primeiros artigos; criação de medidas provisórias, que permitem ao presidente da república decretar leis posteriormente examinadas pelo Congresso Nacional.

Ao trabalhar com os conteúdos desta página, comente com os estudantes que o restabelecimento das eleições diretas para presidente da república e as reformas econômicas foram os destaques da trajetória do Brasil na última década do século XX. Informe a eles também que uma política de abertura do país para o mercado internacional teve início ainda no mandato de Fernando Collor de Mello.

Observação

O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI24**.

Governos e políticas sob o regime democrático

Em novembro de 1989, ocorreram, finalmente, as primeiras **eleições diretas** para a presidência da república desde a eleição de Jânio Quadros, em 1960.

O primeiro turno das eleições de 1989 contou com um amplo número de candidatos: eram 22 no total. Depois, no segundo turno, o ex-governador de Alagoas Fernando Collor de Mello, do PRN (Partido da Reconstrução Nacional), disputou as eleições com o líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva, do PT (Partido dos Trabalhadores).

Collor conquistou o voto da maioria do eleitorado ao se apresentar como um candidato jovem e dinâmico, capaz de moralizar e modernizar o país. Lula, mesmo tendo grande apelo popular, foi visto por muitos setores da sociedade como radical, principalmente por sua proposta de reforma agrária, temida pelos latifundiários.

O governo de Collor

Collor foi eleito com 36 milhões de votos, contra 31 milhões de Lula. Ao assumir, ele lançou um plano de combate à inflação extremamente ousado. Entre outras medidas, o **Plano Collor**, como ficou conhecido, estabeleceu o congelamento de preços e salários e o bloqueio de todos os depósitos em conta-corrente, investimentos e cadernetas de poupança que excedessem o valor de 50 mil cruzados novos. O plano também modificou a moeda em circulação no país: o cruzado novo foi substituído pelo cruzeiro.

Embora a inflação tenha caído de 81% em março para 9% em junho de 1990, ela voltou a crescer meses depois. O país passou a enfrentar também aumento do desemprego, arrocho salarial e paralisação da atividade produtiva. A popularidade do presidente despencou.

ANTONIO RIBEIRO/ABRIL COMUNICAÇÕES S.A.



Fernando Collor de Mello recebe a faixa presidencial do ex-presidente José Sarney, em Brasília, em 15 de março de 1990.

A renúncia de Collor e o governo de Itamar Franco

A crise do governo de Collor agravou-se ainda mais quando, em maio de 1992, seu irmão, Pedro Collor, veio a público denunciar um esquema de corrupção e tráfico de influência envolvendo o presidente e aliados políticos. As denúncias levaram à abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), encarregada de conduzir as investigações.

Nas ruas, cresceram as manifestações contra o presidente, e o movimento estudantil retomou sua tradição de luta. Vestidos de preto e com o rosto pintado nas cores da bandeira, o movimento dos “caras-pintadas” ganhou as ruas, exigindo o *impeachment* do presidente.

No final de setembro, a Câmara autorizou a abertura do processo de *impeachment* e aprovou o afastamento de Collor até que o Senado julgasse o caso. O vice-presidente, Itamar Franco, assumiu a presidência e, em dezembro, antes que o *impeachment* fosse votado pelo Senado, Collor renunciou ao cargo para não ter seus direitos políticos cassados. Mesmo com a renúncia, Collor foi condenado por crime de responsabilidade e teve seus direitos políticos suspensos por oito anos.

Empossado definitivamente na presidência após a renúncia de Collor, Itamar Franco propôs um governo de união nacional, integrando todas as forças político-partidárias de expressão no país. O principal desafio do governo de Itamar foi o combate à inflação. Para isso, nomeou o sociólogo Fernando Henrique Cardoso para o Ministério da Fazenda.

No final de 1993, Fernando Henrique iniciou a implantação do **Plano Real**, um programa de estabilização econômica que criou uma nova moeda para o país, o real. A nova moeda começou a circular em 1º de julho de 1994. Recebido inicialmente com ceticismo, o plano foi bem-sucedido. A inflação foi reduzida e, ao mesmo tempo, o poder de compra da população aumentou.

O sucesso do plano refletiu-se nas eleições presidenciais de outubro de 1994, quando seu criador, Fernando Henrique Cardoso, concorrendo pelo PSDB, foi eleito no primeiro turno com 54% dos votos válidos.

Impeachment

Processo instaurado contra autoridades dos poderes Executivo ou Judiciário para averiguar denúncias de crimes cometidos no exercício da função. O *impeachment* pode resultar na destituição do cargo.

Jovens, que ficaram conhecidos como “caras-pintadas”, em manifestação em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, contra o governo de Collor, em 1992. Estudantes em todo o país foram às ruas exigir o *impeachment* do então presidente.



CARLOS RODRIGUES/TADAO CONTEUDO

239

► Texto complementar

Segundo estudiosos, com o Plano Real,

A estabilização monetária foi alcançada muito rapidamente. Com taxas de juros elevadas, importações crescentes e redução dos gastos estatais, a demanda agregada recuou fortemente e, pelo lado da oferta interna, as empresas restringiram, extraordinariamente, suas atividades, com redução de custos e cortes de postos de trabalho.

GOMES, Fábio Guedes. 2014: vinte anos do Plano Real. *Cada Minuto*, Maceió, 14 mar. 2014. Disponível em: <https://www.cadaminuto.com.br/noticia/2014/07/04/historias-sobre-o-plano-real>. Acesso em: 23 maio 2022.

Orientações

Ao abordar o governo de Itamar Franco, é interessante comentar que a estabilização da moeda foi alcançada após o Plano Real (1994). Posteriormente, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), deu-se continuidade à política de abertura do país para o mercado internacional, iniciada no mandato de Fernando Collor de Mello. Além disso, a suspensão das restrições às importações e a política de privatizações de empresas estatais inseriram o Brasil na nova ordem econômica internacional.

Para conversar sobre aspectos do Plano Real com os estudantes, é importante destacar que no início da década de 1990 a conjuntura econômica internacional se encontrava em um momento favorável, com grande circulação de capitais pelos mercados. Esse era um cenário bem diferente do da década de 1980, em que o Brasil tinha uma dívida externa altíssima, passou por sucessivas desvalorizações da moeda nacional e por processos inflacionários crônicos.

Observação

O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI27.

Orientações

É importante informar aos estudantes que, entre as medidas bem-sucedidas tomadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, está a chamada Lei de Responsabilidade Fiscal, que foi sancionada em 4 de maio de 2000. Essa lei promoveu a transparência nos gastos públicos, na medida em que seu objetivo é o de impor um controle para os gastos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Os gastos deveriam ficar condicionados à capacidade de arrecadação de tributos de todos esses entes políticos. De acordo com a lei, nenhum governante pode criar uma nova despesa continuada (por mais de dois anos), sem explicitar sua fonte de receita ou sem eliminar ou reduzir despesas já existentes. Por isso, essa lei pode ser interpretada como uma espécie de código de conduta para os administradores públicos de todo o país. Ela se aplica aos três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal).



BIBLIOTECA Virtual do Estudante Brasileiro – USP. Disponível em: <https://www.futuro.usp.br/copia-copia-copia-toligado>. Acesso em: 25 maio 2022. Este site abriga uma biblioteca virtual, com muitos livros, textos, dissertações e teses disponíveis para a leitura do público em geral.

O governo de Fernando Henrique Cardoso

Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do Brasil em janeiro de 1995. Seu principal compromisso era dar continuidade à política de estabilização econômica iniciada com o Plano Real, baseada principalmente na redução do déficit público. Para isso, FHC, como ficou conhecido, acelerou o programa de **privatizações** de companhias estatais e iniciou uma **reforma constitucional**, visando enxugar a máquina administrativa.

A adoção das medidas relacionadas à venda das companhias estatais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso suscitou grandes debates e a resistência de setores da sociedade contrários às privatizações.

Em junho de 1997, o Congresso aprovou uma emenda constitucional permitindo a reeleição de prefeitos, governadores e do presidente da república. Na época, havia a suspeita de compra de votos para que a emenda fosse aprovada, mas, mesmo assim, FHC concorreu a um novo mandato presidencial e foi reeleito em outubro de 1998.

No campo social, algumas conquistas positivas marcaram o segundo mandato do governo de FHC. Na área da educação, a criação do Bolsa Escola, do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef), a ampliação das matrículas escolares e a **redução dos índices de analfabetismo** no país. Na área da saúde, destacam-se a redução da mortalidade infantil, o programa de combate ao HIV (vírus da imunodeficiência humana) e a lei que autorizou a comercialização dos

medicamentos genéricos, o que reduziu significativamente o preço de muitos remédios consumidos pela população.

Mesmo com as privatizações, a dívida pública triplicou, e a inflação e o desemprego voltaram a crescer. Por causa disso, o PSDB, partido do presidente, não conseguiu eleger seu sucessor nas eleições de 2002.

WILSON PEDROSA/ESTADÃO CONTEÚDO



O presidente Fernando Henrique Cardoso durante sanção de projeto de lei, em Brasília, em 1999.

240

Observação

O conteúdo desta página possibilita dar prosseguimento ao trabalho com as habilidades **EF09HI24** e **EF09HI27**.

A economia brasileira globalizada

O governo de Fernando Henrique teve um papel importante no processo de transformações econômicas que definiria uma nova posição para o Brasil no cenário internacional na era da globalização.

Desde o início dos anos 1990, tanto o Brasil como a maior parte dos países da América Latina passaram a seguir diretrizes econômicas neoliberais, recomendadas por um conjunto de instituições financeiras internacionais sediadas em Washington, entre as quais o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Divulgadas em 1989, essas diretrizes, que ficaram conhecidas como **Consenso de Washington**, tinham como objetivo disseminar a conduta econômica neoliberal entre os países subdesenvolvidos, em especial os da América Latina.

No Brasil, foi ainda no governo de Collor (mais especificamente, a partir do Plano Collor) que as práticas neoliberais se impuseram, quando a economia foi aberta às importações e aos investimentos estrangeiros. Isso, porém, acabou provocando uma **desnacionalização**, já que o país passou a importar uma variedade cada vez maior de bens industrializados e a exportar, cada vez mais, recursos naturais. Além disso, as políticas sociais, nos anos 1990, ficaram relegadas a segundo plano.

Posteriormente, com o Plano Real e com a queda nos índices da inflação, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, as práticas neoliberais se fortaleceram no país. O governo brasileiro mostrava aos agentes internacionais que sua economia era confiável e que o país poderia, realmente, se inserir na chamada “mundialização do capital financeiro”. A relativa estabilidade econômica alcançada com o Plano Real, somada às importações e às privatizações de empresas estatais brasileiras, impulsionou mais investimentos estrangeiros. Especialmente a partir de 1995, a industrialização brasileira conheceu novos avanços e a produtividade industrial cresceu.

Práticas neoliberais na América Latina

O Chile foi o primeiro país da América Latina a adotar práticas neoliberais; isso se deu no governo de Augusto Pinochet, a partir de 1973. Depois, em 1976, a Argentina seguiu o exemplo. Nos anos 1990, além do Brasil, Equador, Paraguai, Uruguai, Peru, Bolívia, Venezuela, Colômbia e México, entre outros países latino-americanos, também adotaram as práticas neoliberais.

Líderes de potências econômicas reunidos na abertura de uma reunião do chamado G7 ocorrida em Tóquio, Japão, em 1993. Essas potências foram responsáveis pela difusão do neoliberalismo pelo mundo.



GERARID FOUJET/AFP

241

Observação

O conteúdo abordado nesta página sobre o neoliberalismo na América Latina, marcadamente na década de 1990, possibilita desenvolver as habilidades **EF09HI27** e **EF09HI34**.

► Texto complementar

O texto a seguir fornece algumas informações complementares sobre o Consenso de Washington.

Lembremos que o “Consenso de Washington” nunca teve o estatuto de acordo ou de programa oficial. E nisso provavelmente residia a sua peculiar força de atração.

As origens do “Consenso” remontam a meados dos anos 1980, quer dizer, desta mesma “década perdida”. Naquela oportunidade, por iniciativa do Instituto para a Economia Internacional, se formou um grupo de destacados especialistas latino-americanos que tinham participado na elaboração e na aplicação das políticas econômicas de seus respectivos países. Integravam este grupo o mexicano Gerardo Bueno, o peruano Pedro Pablo Kuczynski e o brasileiro Mário Henrique Simonsen. Os resultados dos estudos realizados por este grupo foram recolhidos no livro *Para uma renovação do crescimento econômico na América Latina*, que veio à luz em 1986, sob a redação geral de Bela Balassa, eminente economista do Instituto para a Economia Internacional. Neste trabalho, foi feita uma avaliação das experiências de “ajuste” realizadas no primeiro lustro dos anos 1980 e foram estabelecidos os contornos da concepção à qual mais tarde veio a ser chamada de “Consenso de Washington”.

DAVYDOV, Vladimir. As reformas de adaptação na América Latina e na Rússia: coincidências e paralelos.

In: MARTINS, Carlos Eduardo; SÁ, Fernando; BRUCKMANN, Mônica (org.). *Globalização e regionalização*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 219.

Atividade complementar

É interessante, neste momento, realizar com a turma um debate sobre um assunto relevante no Brasil da atualidade: a corrupção. Para isso, compartilhe com eles o trecho a seguir, de uma entrevista com a historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, de 2016.

A corrupção é uma constante na História do Brasil, mas ela não é endêmica, não está em nosso DNA. É algo presente historicamente e não biologicamente. Não há nada em nós que diga que nossa biologia é de corruptos. Se a gente disser que isto está em nosso DNA, é como afirmar que não há nada a fazer, o que gera um certo conformismo. É aceitar que, se sempre foi assim, assim será. Então, eu discordo muito de dizer que a corrupção é da natureza do brasileiro. A gente não pode e não deve ter uma atitude comodista, muito pelo contrário: é preciso interpelar a nossa corrupção. Estamos vivendo um momento difícil nesse quesito, mas é preciso pensar que pela primeira vez não só os corruptos, como os corruptores estão sendo presos. A corrupção não é uma questão de fórum privado e deve ser tratada como questão de fórum público.

SCHWARCZ, Lilia Moritz.

Lilia Moritz Schwarcz: “O Brasil vai bem em democracia, mas perde de lavada nos valores republicanos”.

[Entrevista cedida a] Fundação Roberto Marinho. *Época*, Rio de Janeiro, 5 maio 2016.

Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/lilia-moritz-schwarcz-o-brasil-vai-bem-em-democracia-mas-perde-de-lavada-nos-valores-republicanos.html>. Acesso em: 23 maio 2022.

Para conduzir o debate, proponha as seguintes questões: Qual é a opinião de Lilia Moritz Schwarcz a respeito da corrupção? O que significa dizer que a corrupção não está em nosso DNA? Por que a corrupção, segundo ela, deve ser tratada em fórum público, e não como uma questão de fórum privado?

O governo de Lula

Ao longo da década de 1990 e dos primeiros anos do século XXI, os discursos mais radicais do Partido dos Trabalhadores, fundado em 1980, deram lugar a propostas reformistas moderadas e à preocupação com a gestão da república.

Com esse discurso reformado, Lula, o candidato do partido, conseguiu vencer a desconfiança de boa parte da população.

Nas eleições de 2002, Lula venceu o candidato do PSDB, José Serra, no segundo turno, recebendo quase 53 milhões de votos, o que representou pouco mais de 61% dos votos válidos.

Acusações de corrupção atingiram o governo de Lula. Em 2005, após denúncias veiculadas pela imprensa, o deputado Roberto Jefferson, do PTB, denunciou um esquema de compra de votos de alguns deputados no Congresso, que ficou conhecido como “mensalão”. As denúncias se multiplicaram, atingindo os mais altos escalões do governo e do partido.

No entanto, a ampliação do alcance do **Programa Bolsa Família**, o aumento nos índices de emprego e a redução da pobreza no país possibilitaram que um cenário favorável se formasse nas eleições de 2006, quando Lula reelegeu-se presidente, derrotando, no segundo turno, o ex-governador de São Paulo, Geraldo Alkmin, do PSDB.

No segundo mandato, o país seguiu registrando razoáveis índices de crescimento econômico. Diante desse quadro positivo, Lula lançou a candidatura de Dilma Rousseff, então ministra da Casa Civil, à presidência. No final de 2010, Dilma se tornou a primeira mulher eleita presidente da república no Brasil ao vencer o candidato José Serra, do PSDB, no segundo turno das eleições, com cerca de 55 milhões de votos, ou 56% do total de votos válidos.



Fernando Henrique Cardoso (de costas) recebe o presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva e seu vice José de Alencar na rampa do Palácio do Planalto em Brasília, na cerimônia de posse do presidente da república, em janeiro de 2003.

Observação

O conteúdo desta página favorece mais uma vez o desenvolvimento das habilidades **EF09HI24** e **EF09HI27**.

O governo de Dilma Rousseff

Em janeiro de 2011, Dilma Vana Rousseff tomou posse na presidência da república prometendo dar continuidade aos programas sociais desenvolvidos por seu antecessor, bem como prosseguir com a política de estabilidade econômica e de fortalecimento do mercado interno.

Os últimos dois anos do primeiro mandato de Dilma ficaram marcados pela onda de manifestações ocorridas em 2013. Iniciadas em várias capitais, em protesto contra o aumento do preço da passagem do transporte coletivo, as Jornadas de Junho, como ficaram conhecidas, se espalharam por todo o país.

Apesar do desgaste da imagem do governo, nas eleições de 2014 Dilma Rousseff derrotou, no segundo turno e por uma diferença apertada de votos, o candidato Aécio Neves, do PSDB, e foi eleita para um novo mandato.

O impeachment de Dilma

A disputa acirrada com o candidato adversário nas eleições para o segundo mandato de Dilma foi um indicador da polarização da sociedade brasileira: o país estava dividido e os debates políticos se intensificavam entre a população.

Dilma iniciou o segundo mandato sob os abalos das denúncias de corrupção envolvendo a Petrobras, a maior empresa pública do país. As denúncias resultaram na deflagração da **Operação Lava Jato**, conduzida pela Polícia Federal, encarregada de investigar um esquema bilionário de desvio de dinheiro da empresa para pagamento de propina a políticos de vários partidos e executivos de grandes empresas.

Em meio a uma crise econômica e política, o governo de Dilma tomou algumas medidas consideradas bastante impopulares, como cortes no orçamento de diversos serviços públicos, aumento de impostos e do preço da gasolina. A partir de março de 2015, uma série de protestos contrários à presidente tomou forma, em manifestações organizadas pelas ruas das principais cidades do país. Também foram organizadas manifestações a favor da permanência da presidente, que havia sido legitimamente eleita.

O enfraquecimento político do governo possibilitou a abertura de um processo por crime de responsabilidade contra Dilma pelo Congresso Nacional. Após muitas polêmicas e opiniões divergentes em torno da legitimidade ou não desse processo, em 31 de agosto de 2016 o mandato de Dilma foi cassado.



Dilma Rousseff no dia de sua posse, em Brasília, em 2011.

Orientações

É interessante informar aos estudantes que, na diversidade de discursos e reivindicações presente nas chamadas Jornadas de Junho de 2013, estavam algumas relacionadas à realização da Copa do Mundo de 2014 no Brasil. Os manifestantes alegavam que, enquanto o governo gastava bilhões de reais em obras voltadas à Copa do Mundo e também aos Jogos Olímpicos de 2016, muitas delas sem gerar benefícios permanentes, a população brasileira continuava sofrendo com um transporte coletivo de baixa qualidade, que encarecia ano após ano.

Comente também que, no segundo governo de Dilma, o desejo de mudança e o discurso defendendo o fim da corrupção passaram a ser constantes no cenário político, e logo as manifestações populares passaram a pedir a saída da presidente do cargo. Ao mesmo tempo, o processo de *impeachment* da presidente tinha início, com a aceitação pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de uma denúncia de crime de responsabilidade contra Dilma, em 2 de dezembro de 2015. Essa denúncia tinha como base o suposto desrespeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa por parte do governo de Dilma. Contudo, anos depois, Dilma foi inocentada pela justiça dessa denúncia.

Observação

O conteúdo desta página favorece novamente o desenvolvimento das habilidades **EF09HI24** e **EF09HI27**.

Orientações

O balanço de duas décadas e meia de democracia e reformas econômicas pode ser considerado positivo, pois o Brasil avançou em várias áreas.

Apesar de a sociedade brasileira ter se desenvolvido de maneira significativa em diversos aspectos ao longo desse processo histórico desde a redemocratização, ainda há um longo caminho a ser percorrido no nosso país para diminuir as disparidades sociais e universalizar o acesso da população a serviços básicos, como educação, saúde e saneamento básico, bem como melhorar a qualidade desses serviços.

Além disso, o país mantém algumas dívidas históricas com parcelas importantes de sua população. Vários grupos indígenas ainda reivindicam a demarcação de suas terras, outros padecem de uma situação de miséria e abandono. A maioria da população afrodescendente, por sua vez, ainda luta contra os efeitos da pesada herança da escravidão. Por isso, é fundamental conversar com os estudantes sobre os desafios do Brasil nas próximas décadas.

Observação

O conteúdo desta página possibilita a continuidade do trabalho com as habilidades **EF09HI24** e **EF09HI27**.

O governo de Temer

Em 12 de maio de 2016, com a aceitação do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff pelo Senado Federal, o vice-presidente Michel Temer assumiu interinamente, isto é, temporariamente, o cargo de presidente da república. Depois, quando o processo foi concluído, em 31 de agosto de 2016, Temer assumiu o cargo de maneira definitiva.

As principais reformas propostas pelo governo tinham por objetivo o controle dos gastos públicos. A chamada PEC 55, por exemplo, colocou limites aos gastos do governo federal com serviços públicos pelos 20 anos seguintes; a reforma trabalhista flexibilizou as formas de contratação de trabalhadores, modificou o tratamento dado às férias e à jornada de trabalho, regularizou contratos temporários de trabalho, entre outras mudanças.



Michel Temer anuncia medidas para a infraestrutura do país, em Brasília, em 12 de julho de 2017.

O governo de Jair Bolsonaro

Em outubro de 2018, o então deputado federal pelo Partido Social Liberal (PSL) do Rio de Janeiro Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente da república, no segundo turno das eleições, com 55,13% dos votos válidos (ante 44,87% de seu adversário no pleito). A disputa eleitoral foi polarizada entre Bolsonaro e o candidato do PT, Fernando Haddad, que substituiu o ex-presidente Lula – declarado inelegível e preso na ocasião, acusado de corrupção no âmbito das investigações da Operação Lava Jato, sob acusações cuja legitimidade foi questionada posteriormente.

O governo Bolsonaro alimentou uma forte expectativa de mudanças no país, como o combate à corrupção e à criminalidade, e contribuiu para o avanço de grupos de direita, que até então consideravam-se com pouca visibilidade na política nacional. Por outro lado, as suas políticas foram bastante questionadas em diversas frentes, tendo inclusive muitos de seus ministros trocados ao longo do seu mandato. A partir de 2020 o governo enfrentou uma série de dificuldades em decorrência da pandemia da covid-19, com mais de 650 mil mortos pela doença e com o aprofundamento da crise econômica e da miséria no país. Para combater essa situação, foram criados programas de transferência de renda, o **Auxílio Emergencial**, para famílias vulneráveis durante a pandemia, e o **Auxílio Brasil**, para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Contudo, sua política de combate à pandemia foi duramente criticada por diversos grupos, tendo inclusive sido aberta no Senado uma comissão parlamentar de inquérito, a CPI da covid-19, para apurar supostos crimes e omissões do governo no enfrentamento da doença e na condução da saúde pública.



Jair Bolsonaro discursando em Brasília, após nomeação de ministros, em fevereiro de 2021.

244



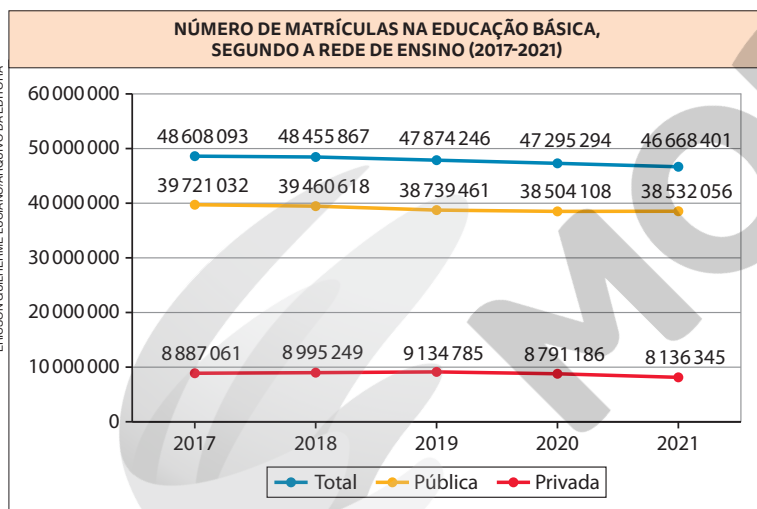
Sugestão para o professor:

CARVALHO, Sandro Sacchet de. Uma visão geral sobre a reforma trabalhista. *Mercado de Trabalho*, São Paulo, n. 63, out. 2017. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8130/1/bmt_63_vis%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

Desafios para o país

Apesar de ter havido no Brasil, na primeira década do século XXI, uma redução significativa dos índices de pobreza, atualmente ainda há muitas pessoas vivendo na pobreza extrema no país. Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV Social), havia em 2020, no contexto da pandemia da covid-19, e com o repasse de auxílio emergencial, cerca de 9,8 milhões de pessoas vivendo na pobreza no Brasil, ou seja, ganhando o equivalente a R\$ 261,00 por mês. Contudo, no primeiro semestre de 2021, o índice aumentou, totalizando quase 28 milhões de pessoas vivendo na pobreza. Além disso, houve nesse período um significativo aumento do desemprego e do número de pessoas em situação de rua, assim como a diminuição na renda de muitos brasileiros. No quarto trimestre de 2020 o desemprego começou a declinar um pouco em comparação com os meses anteriores, na fase mais aguda da pandemia, e ainda atingia 11,1% da população.

Garantir educação de qualidade, as condições necessárias para a permanência dos estudantes na escola, a diminuição da evasão escolar, a conclusão do Ensino Médio e o acesso à Educação Superior a todos os brasileiros é ainda um desafio a ser alcançado no país. A taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais vinha caindo ao longo dos anos e em 2019 era de 6,6%. No entanto, em 2021, o Censo Escolar da Educação Básica verificou uma ligeira diminuição no número de matrículas nas escolas de Educação Básica no Brasil, com 46,7 milhões de matrículas efetivadas e cerca de 627 mil matrículas a menos em comparação com o ano anterior. Essa diminuição já havia ocorrido em 2020 em comparação com 2019 – isto é, no período da pandemia –, causando efeitos negativos na educação de crianças, jovens e adultos e o aumento das desigualdades sociais, que ainda podem demorar para serem superadas. Além disso, o aumento da evasão escolar é um problema que pode contribuir para o aumento do analfabetismo entre a população, a precariedade dos empregos e os baixos salários dos trabalhadores. Observe os dados no gráfico a seguir.



Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2021. p. 17. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

Orientações

Auxilie os estudantes no processo de leitura do gráfico reproduzido na página. Segundo os dados do gráfico, de 2017 a 2021, o número de matriculados nas escolas brasileiras de Educação Básica diminuiu. Nesse cenário de aumento da evasão escolar – agravado no período mais crítico da pandemia de covid-19, em que a maior parte do ensino se realizou a distância, com muitos jovens, crianças e adultos sem acesso a computadores e/ou internet em casa nas mais diversas regiões do país –, uma das preocupações é a taxa de analfabetismo no Brasil, que também pode crescer ao longo do tempo. Converse com os estudantes, ainda, sobre o problema do desemprego, que em momentos de crise pode atingir índices alarmantes, contribuindo para o aumento das desigualdades, da miséria e da falta de perspectiva, inclusive entre jovens, que deveriam ser acolhidos pelo mercado de trabalho. Procure estimular entre os estudantes a reflexão, o relato sobre as experiências cotidianas das pessoas da comunidade em que vivem e a análise crítica, de forma que eles possam compreender as causas econômicas, sociais e políticas desse problema e pensar em possíveis soluções em médio e longo prazo.

245

Observação

O conteúdo desta página favorece aprofundar o desenvolvimento das habilidades **EF09HI24** e **EF09HI27**.

Orientações

Ao trabalhar os conteúdos desta seção com a turma, comente que pesquisas realizadas desde o início da política de ações afirmativas têm mostrado que os estudantes que ingressaram nas universidades por meio do sistema de cotas apresentam, em média, rendimento igual ou superior ao dos demais estudantes.

A abordagem proposta nesta seção possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

► Resposta

Incentive a pesquisa e a elaboração do texto, que pode ser produzido na forma de redação. É esperado que os estudantes compreendam que as ações afirmativas têm caráter transitório, ou seja, se destinam a determinados grupos por certo tempo. À medida que as desigualdades e as discriminações forem erradicadas, leis e práticas como essas serão cada vez menos necessárias. A atividade proposta possibilita o desenvolvimento de práticas de **análise de mídias sociais, análise documental e observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

Observação

O conteúdo desta seção, no texto e na atividade, possibilita ampliar mais uma vez o trabalho com as habilidades **EF09HI24** e **EF09HI25**.



Em debate

MULTICULTURALISMO

As ações afirmativas

As ações afirmativas são políticas públicas ou privadas que visam combater diferentes formas de discriminação, como de raça, gênero, idade, condição social, origem étnica ou por deficiência. Com essas ações, o objetivo é garantir a igualdade entre as pessoas no acesso à educação, ao emprego, à saúde e aos bens culturais.

Que medidas podem ser consideradas ações afirmativas? Medidas que valorizam a identidade cultural de grupos discriminados e que promovem a entrada de membros de grupos discriminados no mercado de trabalho ou em estabelecimentos de ensino, por exemplo. Ou, ainda, medidas que estabelecem cotas mínimas de participação na mídia ou em partidos políticos, reparações financeiras a grupos discriminados, entre outras. Vamos conhecer alguns exemplos de ações afirmativas no Brasil?

Até os nossos dias, apesar de toda a luta dos afrodescendentes, a desigualdade racial ainda persiste no país. Desse modo, os movimentos sociais passaram a reivindicar a criação de uma reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes afrodescendentes, de acordo com as condições e os critérios estabelecidos pelas instituições. É o chamado sistema de cotas, que começou a ser adotado em 2000.

A população idosa no país, por sua vez, também recebeu atenção com as ações afirmativas. Como o número de idosos no Brasil vem aumentando (há pesquisas que consideram que em 2100 serão 60 milhões de idosos no Brasil), o governo procurou garantir a inclusão social e melhorar a qualidade de vida desse grupo. Uma das ações afirmativas foi a aprovação, em 2003, do Estatuto do Idoso, que ampliou os direitos dos cidadãos com mais de 60 anos. Entre outras medidas, o Estatuto garante aos idosos o transporte público gratuito e a reserva de 10% dos assentos, bem como o direito à meia-entrada em atividades de cultura, esporte e lazer.

RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS



Pessoas se exercitando ao ar livre em Santos, São Paulo. Fotografia de 2019.

- Faça uma pesquisa na internet ou em livros para responder à seguinte questão: "As ações afirmativas têm, em geral, caráter transitório ou são algo permanente?". Com base em sua pesquisa e em suas descobertas, escreva um pequeno texto sobre o papel das ações afirmativas para os grupos discriminados no Brasil.

246



Sugestão complementar referente ao Capítulo:

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>. Acesso em: 23 maio 2022.

No *site* do CPDOC, o estudante pode acessar o Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro, que apresenta dados biográficos, a trajetória política e as principais realizações de todos os presidentes brasileiros.

Os indígenas no Brasil atual

Segundo dados do Censo 2010, mais de 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas no Brasil. Esse número representa um aumento de 11,4% em relação ao Censo 2000. Dois fatores ajudam a explicar o crescimento da população indígena no país: as altas taxas de fecundidade e o processo conhecido como **etnogênese** ou **retnização**, que ocorre quando se assumem a identidade e as tradições de uma etnia.

Acredita-se que a retnização de muitos povos esteja relacionada à existência de políticas públicas, como programas sociais de transferência de renda para a população pobre, incluindo os indígenas, e a mobilização dos próprios indígenas, que se tornaram importantes interlocutores em debates sobre temas relacionados aos seus direitos, à conservação ambiental, ao desenvolvimento sustentável e à demarcação de terras.

A demarcação é um recurso que garante a posse e o uso da terra pelas populações indígenas, protegendo, assim, sua cultura e sua identidade. Esse instrumento legal é também um reconhecimento público da dívida histórica da sociedade brasileira com os povos indígenas, que ao longo de quinhentos anos foram sendo sistematicamente expulsos de suas terras.

Contudo, apesar das garantias legais, o direito dos povos indígenas à terra é constantemente ameaçado: agricultores, pecuaristas, madeireiras e mineradoras desrespeitam os limites das terras indígenas, muitas vezes de forma violenta.

O movimento indígena

Muitos movimentos indígenas vêm apresentando propostas concretas de mudanças, como a de transformação das Terras Indígenas em Distritos Especiais Indígenas, com autonomia orçamentária e administrativa. Os indígenas também reivindicam capacitação política e técnica para lidar com os desafios que a gestão de suas terras pode trazer, como conciliar os interesses de diferentes povos e estabelecer relações produtivas e justas com os não indígenas.

Entre as organizações indígenas atuais estão a Federação das Organizações Indígenas do rio Negro (Foirn) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib).



Manifestação de povos indígenas na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, contra o Marco Temporal, que visava à alteração na demarcação de Terras Indígenas. Fotografia de agosto de 2021.

247

Observação

O conteúdo trabalhado nesta página sobre os indígenas no Brasil atual e as várias faces de sua luta possibilitam, mais uma vez, o desenvolvimento das habilidades **EF09HI25**, **EF09HI26** e **EF09HI36**.

Orientações

O conteúdo apresentado nesta página possibilita também o trabalho com o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

► Texto complementar

O texto a seguir, publicado no *site* do Instituto Socioambiental, uma das mais importantes e conceituadas instituições que tratam da questão dos povos indígenas no Brasil, aborda a temática das organizações e associações indígenas, relacionando sua ampliação e força à Constituição de 1988.

As associações e organizações indígenas surgiram em várias regiões do Brasil, na década de 1980. Mas foi após a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, que elas se multiplicaram, devido a possibilidade dessas associações se constituírem como pessoas jurídicas.

Essas novas formas de representação política simbolizam a incorporação, por alguns povos indígenas, de mecanismos que possibilitam lidar com o mundo institucional da sociedade nacional e internacional. Permitem ainda tratar de demandas territoriais (demarcação de terras e controle de recursos naturais), assistenciais (saúde, educação, transporte e comunicação) e comerciais (colocação de produtos no mercado).

ORGANIZAÇÕES indígenas. *Instituto Socioambiental*. São Paulo, 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Organiza%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas. Acesso em: 23 maio 2022.

Observação

O conteúdo desta seção, no texto e na atividade, possibilita ampliar mais uma vez o trabalho com as habilidades EF09HI24 e EF09HI25.

▶ Respostas

1. A frase é a seguinte: “Educação é investimento, educação não é gasto”. Os estudantes elaboraram uma frase com as palavras “investimento” e “gasto”, ressaltando a diferença entre esses dois processos no tocante à educação. Em se tratando de educação, a função do Estado seria a de investir, ou seja, apoiar financeiramente, aplicar recursos, auxiliar de todas as formas possíveis. Entretanto, tornou-se muito comum, na época das manifestações de 2015, um discurso que defendia que os “gastos” com a educação deveriam ser controlados, enxugados. Contudo, a educação, por ser direito básico, não deve ser vista como “gasto”, justamente porque ela é direito essencial. Essa é a mensagem que os estudantes procuravam expressar nos protestos.

2. Incentive a reflexão entre os estudantes, para que eles citem ações recentes na história brasileira que mostrem o protagonismo da população. Entre os exemplos, é possível considerar que a luta por uma maior participação na política e por mais direitos é algo que acompanha a história e a trajetória das mulheres do Brasil há bastante tempo. Vale destacar que, com o progressivo aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, bem como ao longo dos anos 2000, a luta delas passou a ser, também, por melhores salários, por rendimentos iguais aos dos homens que exercem as mesmas funções, por creches e estabelecimentos de ensino de boa qualidade para seus filhos. Além disso, a luta pelo fim da violência contra a mulher e pelo fim do assédio sexual vem marcando a pauta de movimentos feministas e de movimentos sociais nos dias de hoje, no Brasil e em diver-



Lugar e cultura

Protagonismo dos jovens na história

Os jovens e os estudantes tiveram, ao longo do tempo, participação ativa nos diversos movimentos culturais, nas mobilizações políticas e sociais, nas discussões, nas reivindicações de direitos e na definição dos rumos do país. Durante o período da ditadura civil-militar, muitos jovens protagonizaram ações importantes de resistência contra o regime imposto. Organizaram-se em grêmios e movimentos estudantis, participaram de mobilizações populares e até mesmo de organizações que defendiam a luta armada contra o regime ditatorial, e em defesa da democracia. O processo de redemocratização, o fim da ditadura e a conquista de diversos direitos sociais foram resultado de intensas lutas organizadas ao longo de muitos anos.

Em 1989, quando o país vivenciava a redemocratização, o fim da ditadura civil-militar e a primeira eleição direta para presidente desde 1960, os jovens e a população brasileira em geral procuraram exercer novos papéis como protagonistas da história, contribuindo para a construção de um novo período em nossa sociedade, exigindo direitos, se organizando e se mobilizando para melhorar as condições de vida de diversos grupos sociais e populações marginalizadas.

A atuação dos estudantes (os “caras-pintadas”) que foram às ruas exigir a saída de Collor da presidência, em 1992, é um exemplo desse tipo de protagonismo. Outro exemplo de grande participação dos jovens em mobilizações sociais e na defesa de direitos ocorreu em 2015, quando estudantes de escolas públicas protestaram contra um projeto de reorganização escolar no estado de São Paulo. Depois de quase 60 dias de ocupações em mais de 200 escolas, o governo paulista suspendeu a reorganização. Outras mobilizações estudantis semelhantes espalharam-se pelo Brasil ao longo de 2016; no Rio de Janeiro, por exemplo, escolas foram ocupadas porque estudantes exigiam que o governo oferecesse aumento de salário para os professores.

GUSTAVO GERCHMANN/RAW IMAGE/
ESTÍDIO CONTEÚDO



Estudantes de escolas ocupadas protestam contra a reorganização escolar em outubro de 2015, na Avenida Paulista, na cidade de São Paulo. Caso a reorganização fosse posta em prática, a distribuição dos ciclos de ensino seria modificada e algumas escolas seriam fechadas; segundo os estudantes, essa medida seria prejudicial, pois muitos teriam de mudar de escola e as salas de aula poderiam ficar mais lotadas.

1. Com dois ou três colegas, observe a fotografia e leia a frase escrita pelos estudantes, na faixa com fundo preto. Com base em seus conhecimentos, expliquem o significado dessa frase.
2. Ainda em grupo, façam uma pesquisa sobre a conquista de algum direito no Brasil que tenha sido alcançada por meio da mobilização popular e do protagonismo de diversos agentes sociais. Depois compartilhe com o restante da turma as descobertas de vocês.

sas partes do mundo. O termo “empoderamento feminino”, significando, de modo geral, o conjunto de ações que fortalecem as mulheres e colaboram para a igualdade de gêneros, tem sido usado com frequência por grupos de mulheres, pela mídia e por movimentos sociais, mostrando que o movimento e a luta das mulheres estão sempre se renovando e se fortalecendo.

1. Leia a seguir dois trechos que tratam do processo de elaboração da Constituição Federal brasileira de 1988.

Trecho 1

Promulgada ao final de um regime ditatorial, num contexto de deterioração da situação econômica e de intensa mobilização social [...] a Constituição Federal de 1988 é referenciada como o marco da redemocratização brasileira.

[...] Considerando também as mobilizações pré-Constituinte (caravanas, envio de cartas, telegramas e sugestões pelos cidadãos), a participação popular atinge proporções ainda maiores em termos numéricos [...].

NERIS, Natália. *A voz e a palavra do movimento negro na Constituinte de 1988*. Belo Horizonte: Letramento: Casa do Direito, 2018. p. 24.

Trecho 2

A intensa participação por meio de diferentes tipos de ação dos movimentos populares, religiosos, sanitários, trabalhadores, aposentados, grupos que se mobilizavam em torno de identidades/características adscritas – mulheres, indígenas, negros, deficientes – entidades patronais ruralistas, banqueiros, multinacionais, atores estatais membros dos Poderes Executivo e Judiciário, Forças Armadas entre outros tornou a ANC um momento-chave, o marco-zero de fato da democracia brasileira.

NERIS, Natália. *A voz e a palavra do movimento negro na Constituinte de 1988*. Belo Horizonte: Letramento: Casa do Direito, 2018. p. 53.

- a) Sobre a elaboração da Constituição de 1988, quais são os aspectos destacados no trecho 1?
 - b) Segundo o trecho 2, quais agentes participaram do processo de elaboração da Constituição Federal de 1988? Os diversos grupos sociais estavam representados?
2. As desigualdades sociais e econômicas no Brasil são alguns dos desafios a serem corrigidos ou superados no século XXI. Para refletir sobre o assunto, leia o trecho a seguir.

Nos últimos anos, o aumento da desocupação dilapidou a renda do trabalho. Tomando-se um período mais longo, de dez anos até 2021, o rendimento da metade mais pobre da população brasileira diminuiu 26,2% em dez anos até 2021. Tal situação não ocorreu com a parcela da população mais rica.

dimento da metade mais pobre no país retrocedeu 26,2%, segundo dados da FGV Social.

[...]

Moreira destaca que o comportamento dos preços dos alimentos tem sido extremamente negativo para os mais pobres. “Existe a falsa impressão de que os mais ricos sofrem tanto quanto os demais. Mas, para uma família muito pobre, 20% a mais no preço da comida significa passar fome”, diz.

[...]

De acordo com a FGV Social, 27,4 milhões de brasileiros (13% da população; quase uma Venezuela) vivem hoje com menos de R\$ 261 ao mês – a maior taxa de miseráveis em uma década.

[...]

A dinâmica no mercado de trabalho, extremamente negativa para a baixa renda nos anos recentes, também foi bem menos danosa para os mais ricos.

Enquanto a taxa de desocupação da metade mais pobre mais que dobrou desde 2014, o desemprego entre os 10% mais ricos passou de 2% para cerca de 3% no período, segundo a FGV Social [...].

CANZIAN, Fernando. Desemprego dobra e ‘inflação dos pobres’ dispara 40% na pandemia. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 30 out. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/10/desemprego-dobra-e-inflacao-dos-pobres-dispara-40-na-pandemia.shtml?origin=folha>. Acesso em: 13 mar. 2022.

- a) Segundo o texto, qual foi a perda de rendimento da metade da população mais pobre do país ao longo de dez anos até 2021? O mesmo ocorreu com os mais ricos?
- b) O que ocorreu com a taxa de desocupação no mercado de trabalho da metade mais pobre do país, de 2014 a 2021? E em relação aos 10% mais ricos da população brasileira, qual foi a oscilação da taxa de desocupação?
- c) Redija um texto sobre as desigualdades sociais e econômicas no país atualmente. Desenvolva sua argumentação com base em observações da realidade social, em dados estudados no Capítulo e em sites, jornais, revistas, livros etc. que sejam fontes confiáveis.

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- 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.

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF09HI24 (atividade 1)
- EF09HI25 (atividade 1)
- EF09HI26 (atividade 2)
- EF09HI27 (atividade 2)

► Respostas

1. a) Os aspectos destacados no trecho 1 sobre a elaboração da Constituição Federal de 1988 são a intensa mobilização social e a grande participação popular na pré-Constituinte.

b) Movimentos populares, religiosos, sanitários, trabalhadores, aposentados, grupos que se mobilizavam em torno de identidades/características adscritas – mulheres, indígenas, negros, deficientes –, entidades patronais ruralistas, banqueiros, multinacionais, atores estatais membros dos Poderes Executivo e Judiciário, Forças Armadas, entre outros. Dessa maneira, pode-se dizer que, no momento da elaboração da Constituição de 1988, os diversos grupos sociais estavam representados.

- a) O rendimento da metade mais pobre da população brasileira diminuiu 26,2% em dez anos até 2021. Tal situação não ocorreu com a parcela da população mais rica.
- b) Segundo a pesquisa da FGV Social, a taxa de desocupação da metade mais pobre do país mais que dobrou desde 2014. Por outro lado, o desemprego entre os 10% mais ricos passou de 2% para cerca de 3% no período, um aumento de apenas 1%.
- c) Incentive os estudantes a se engajar na pesquisa sobre as desigualdades na atualidade, a coletar informações entre as pessoas próximas de sua comunidade, a buscar informações confiáveis em jornais, revistas, livros e sites, assim como a utilizar a argumentação e o raciocínio crítico. Dessa forma, a atividade possibilita as práticas de **análise documental**, **análise de mídias sociais** e **observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

Seção Para refletir

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 7, n. 9 e n. 10, esta seção pretende incentivar o estudante a *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 (7), a 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 (9) e agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (10).*

Habilidades

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.*

EF09HI36: *Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.*



Para refletir

CIDADANIA E CIVISMO

O que os governantes e os cidadãos brasileiros devem levar em consideração para alcançar uma cultura de paz?

Desemprego, pobreza extrema, desigualdades sociais, terrorismo e extremismos violentos, esgotamento de recursos naturais, mudanças climáticas, crises humanitárias, conflitos em ascensão. Muitos dos inúmeros desafios enfrentados pelo mundo globalizado também fazem parte da realidade do Brasil.

Foi entendendo a necessidade urgente de um plano de ação para lidar com esses desafios, proteger o planeta e garantir uma cultura de paz que, em setembro de 2015, líderes mundiais (inclusive do Brasil), reunidos na sede da ONU, em Nova York, assinaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Esse documento apresenta um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que devem ser implementados por todos os países do mundo até o ano de 2030.

Leia a seguir o texto produzido pela ONU sobre a proposta da Agenda 2030.

[...] é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade.

[...]

Estamos determinados a promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz e não há paz sem desenvolvimento sustentável.

AGENDA 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. *Nações Unidas Brasil*. Brasília, DF, 13 out. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 13 mar. 2022.



Sede da ONU em Nova York com projeções em sua fachada das 17 metas para o desenvolvimento sustentável, que estão incluídas na Agenda 2030. Fotografia de 2015.

250

Orientações

Esta seção lida com documentos importantes produzidos pela ONU e coloca os estudantes em contato com a importante ideia de “cultura de paz”. As atividades propostas convidam os jovens a refletir sobre diversos aspectos da sociedade brasileira na atualidade, promovendo a relação entre a ideia de uma “cultura de paz” e os anseios e necessidades dos brasileiros nos dias de hoje. Com isso em vista, é importante destacar que esta seção também articula diversos conhecimentos prévios dos estudantes e pretende abordar e desenvolver o trabalho com partes de duas habilidades: **EF09HI26** e **EF09HI36**.

A abordagem proposta nesta seção possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

Questões para autoavaliação

A Agenda 2030 é, de certo modo, sucessora de outro importante documento que teve origem na ONU: os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), assinados por todos os países-membros da ONU no ano 2000.

Observe, a seguir, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que fazem parte da Agenda 2030.



Destacamos, aqui, três pontos (ou seja, três objetivos) que são especialmente importantes para refletirmos sobre os desafios do Brasil do século XXI:

Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. [...]

Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.

AGENDA 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. *Nações Unidas Brasil*. Brasília, DF, 13 out. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 13 mar. 2022.

1. Agora, você e um colega vão escrever um texto para cada objetivo destacado acima. Vocês devem relacionar o conteúdo dos objetivos 10, 15 e 16 com a realidade brasileira, considerando a diversidade de nosso país, nossa identidade como brasileiros e ao mesmo tempo as condições sociais, culturais, geográficas e econômicas específicas dos diversos grupos e povos que aqui vivem. Vocês devem, também, propor pelo menos uma ação concreta que poderia ser criada para alcançar cada objetivo.
2. Depois, cada um de vocês vai escrever um texto tomando como base as informações desta seção e os conhecimentos adquiridos até aqui. O tema deve ser o seguinte: O que os governantes e os cidadãos brasileiros devem levar em consideração para alcançar uma cultura de paz?

251

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Como ocorreu o fim dos regimes socialistas no Leste Europeu?
2. Que aspectos de seu cotidiano indicam que vivemos em um mundo globalizado?
3. Qual é a importância dos Estados Unidos no mundo contemporâneo?
4. Quais foram as principais conquistas e dificuldades do processo de redemocratização do Brasil?
5. Quais são os principais desafios a serem superados pelo Brasil no século XXI?

▶ Respostas

1. Incentive a produção textual dos estudantes. Diga a eles que é possível iniciar cada texto com um comentário geral, explicando o tema específico que cada um dos objetivos está tratando. Em seguida, é necessário estabelecer relações entre cada objetivo e a realidade brasileira. Para isso, é importante que eles retomem as informações vistas ao longo deste Capítulo e durante o estudo desta Unidade como um todo. A ideia de propor ações “concretas” para que os objetivos sejam alcançados constitui um exercício bastante interessante que possibilita aos estudantes refletir sobre cidadania e sobre seu lugar no mundo.

2. Nesta outra etapa da atividade, os estudantes são convidados a dar continuidade à produção textual. Agora, suas ideias, reflexões, desejos e expectativas devem ser organizados no formato de um texto mais completo, com início, desenvolvimento, argumentações e conclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

- ACNUR: Líderes mundiais devem agir para reverter a tendência crescente de deslocamento. *Acnur*. Brasília, DF, 18 jun. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/06/18/acnur-lideres-mundiais-devem-agir-para-rever-a-tendencia-crescente-de-deslocamento/>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- Texto sobre a importância de políticas efetivas para evitar o deslocamento de populações forçado por violência e/ou perseguição. AGENDA 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. *Nações Unidas Brasil*. Brasília, DF, 13 out. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- Texto na íntegra da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, plano de ação global que reúne objetivos e metas a serem atingidos.
- ALBUQUERQUE, Roberto Chacon de. A Lei de Prevenção de Doenças Hereditárias e o programa de eutanásia durante a Segunda Guerra Mundial. *Revista CEJ*, Brasília, DF, ano XII, v. 12, n. 40, p. 43-51, jan./mar. 2008.
- Artigo que trata do extermínio de pessoas com deficiência física e mental na Alemanha nazista.
- ALMEIDA, Ângela Mendes de. *A República de Weimar e a ascensão do nazismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- Livro sobre o processo de formação da República de Weimar e do nazismo na Alemanha.
- ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. O voto de saídas: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 133-150, set./dez. 2003.
- Artigo acerca da participação da mulher na política e nas mudanças oriundas com a Revolução de 1930 e a eleição da Assembleia Nacional Constituinte em 1934.
- ARBEX JÚNIOR, José. *Guerra Fria: o Estado terrorista*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- Livro sobre o cenário da Guerra Fria e o seu impacto nas práticas de terrorismo.
- ARREDONDO, Santiago Castillo; DIAGO, Jesús Cabrerizo. *Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.
- Livro que apresenta reflexões sobre avaliação, além de instrumentos e ideias para a elaboração de avaliações.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2017.
- Livro que traz fundamentos e reflexões sobre as metodologias ativas para a educação.
- BARSAMIAN, David. Chomsky: o mundo que nossos netos herdarão? *Diário Liberdade*, Galiza, 30 mar. 2015. Disponível em: <https://www.diarioliberalidade.org/artigos-em-destaque/408-direitos-nacionais-e-imperialismo/55101-chomsky-o-mundo-que-nossos-netos-herdarao.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- Entrevista com o pensador Noam Chomsky sobre as raízes do grupo islâmico Isis e a influência dos Estados Unidos e aliados nesse processo.
- BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República*: de 1889 a 1930. 4. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1981.
- Livro que traz um estudo crítico sobre a História do Brasil no período de 1889 a 1930.
- BATISTELLA, Alessandro. A Era Vargas e o movimento operário e sindical brasileiro (1930-1945). *Unesco & Ciência*, Joaçaba, v. 6, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2015.
- Artigo sobre os trabalhadores urbanos e suas organizações no contexto do movimento operário e sindical no Brasil durante os anos 1930 a 1945.
- BENDER, Willian N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. São Paulo: Penso, 2014.
- A obra propõe reflexões atualizadas sobre o trabalho com projetos em sala de aula.
- BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: América Latina Colonial*. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. v. 1.
- O livro é dedicado ao período colonial da história da América Latina e concentra-se em dois aspectos: a economia e a cultura.
- BETTO, Frei. Fundamentalismo cristão. *Correio da Cidadania*, São Caetano do Sul, 23 nov. 2004. Disponível em: <https://www.correiodacidade.com.br/artigo/ed425/betto.htm>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- Artigo que trata do fundamentalismo e seus prejuízos para a sociedade.
- BISSIO, Beatriz. *De Bandung aos BRICS: continuidade ou ruptura? 37º Encontro anual da ANPOCS - 2013, Águas de Lindoia, 2013. Anais dos encontros*. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-37-encontro/st/st32/8611-de-bandung-aos-brics-continuidade-ou-ruptura/file>. Acesso em: 28 abr. 2022.
- Texto sobre as resoluções da Conferência de Bandung e dos BRICS.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.
- O livro trata de aspectos do ensino e da aprendizagem de História.
- BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.
- Coletânea de textos que trata das dificuldades para estabelecer relações com tempos históricos.
- BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- O livro propõe uma reflexão sobre a metodologia da História e o papel do historiador.
- BYRD, Robert C. (org.). *The Senate 1789-1989*. Washington, DC: United States Govt Printing Office, 1991.
- Livro que reúne discursos de relevância proferidos no Senado estadunidense entre 1789 e 1989.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.
- Documento com o conjunto de leis fundamentais e supremos do Brasil.
- BRASIL. Fundação Nacional do Índio. *Terras Indígenas*. Disponível em: http://mapas2.funai.gov.br/portal_mapas/pdf/brasil_indigena_11_2021.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.
- Mapa com detalhamento das Terras Indígenas.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021*. Brasília, DF: Inep, 2021. p. 17. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

O documento apresenta os dados do Censo escolar de 2021 realizado pelo Inep.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

O site apresenta, na íntegra, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 mar. 2022.

Documento que estabelece os fundamentos essenciais para a consolidação dos direitos das crianças e dos adolescentes.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004.

Documento que fornece as diretrizes para a implantação e o desenvolvimento do Ensino Fundamental de nove anos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: Secadi, 2006.

Documento que detalha a política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e situações específicas de cada nível de ensino.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

Documento que traz os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC: Sealf, 2019.

Publicação oficial que institui a Política Nacional de Alfabetização no Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. v. 6. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

Diretrizes para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada componente curricular.

CANZIAN, Fernando. Desemprego dobra e 'inflação dos pobres' dispara 40% na pandemia. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 30 out. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/10/desemprego-dobra-e-inflacao-dos-pobres-dispara-40-na-pandemia.shtml?origin=folha>. Acesso em: 13 mar. 2022.

Texto sobre o índice de desemprego no cenário da pandemia da covid-19.

CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. Narrativas de um candango em Brasília. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 163-180, 2004.

Artigo que traz as experiências de um candango, oriundo de Pernambuco, na cidade de Brasília da década de 1950.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O Estado Novo, o Dops e a ideologia da segurança nacional. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

Artigo que analisa as políticas de segurança nacional no período do Estado Novo.

CARTA das Nações Unidas. Unicef Brasil. [S. l.], [2010]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/carta-das-nacoes-unidas>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Texto integral da Carta das Nações Unidas, assinada em 1945.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Livro sobre a cidade do Rio de Janeiro após se tornar capital do país, analisando aspectos da história social e literária, da antropologia urbana, da crítica cultural e da política no período.

CHINWEIZU. A África e os países capitalistas. In: MAZRUI, Ali A. (ed.). *História Geral da África, VIII: África desde 1935*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 927-963.

Artigo acerca da relação dos países africanos com os países capitalistas colonizadores da região.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DO ACRE. Dos seringais de ontem às fazendas de hoje. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Atlas de conflitos na Amazônia*. Goiânia: CPT, 2017. p. 33-39.

Texto que traça um panorama das disputas de terras na região do seringal Caparatá, no Acre.

COVA, Anne. As mulheres foram ativistas na guerra, depois voltaram ao lar. In: JERÓNIMO, Miguel Bandeira (ed.). *Portugal e a Grande Guerra: contextos e protagonistas*. Lisboa: Edições 70, 2015. p. 95-101.

Artigo a respeito da condição da mulher após a Primeira Guerra Mundial.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

Obra do aclamado escritor brasileiro que narra uma história que se passa em Canudos, palco da Guerra de Canudos, no interior da Bahia.

DADOS sobre refúgio. *Acnur*. Brasília, DF, jun. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 25 maio 2022.

A página da Acnur traz informações atualizadas sobre refúgio no mundo.

D'ARAUJO, Maria Celina. *A Era Vargas*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

Livro que traça um panorama sobre a Era Vargas.

DE LIRA, Francisco Roberto Fuentes Tavares. Do socialismo ao neoliberalismo: o Chile dos anos 1970. *Vitrine da conjuntura*, Curitiba, v. 3, n. 6, ago. 2010.

Artigo que traça um panorama das transformações na política econômica no Chile da década de 1970.

DIAS JÚNIOR, José Augusto; ROUBICEK, Rafael. *Guerra Fria: a era do medo*. São Paulo: Ática, 1999.

Livro que analisa o período da Guerra Fria e seus impactos no mundo.

DORATIOTO, Francisco Fernando Monteoliva; DANTAS FILHO, José. *De Getúlio a Getúlio: o Brasil de Dutra e Vargas, 1945 a 1954*. 6. ed. São Paulo: Atual, 1991.

Livro sobre o cenário brasileiro e seus principais acontecimentos no período de 1945 a 1954.

DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003.

Atlas com diversos mapas sobre os principais acontecimentos dos processos históricos da humanidade.

ENRICONI, Louise. O que são as minorias. *Politize!* Florianópolis, 31 ago. 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Texto que trata do conceito de minorias.

ESTADO Novo e ideologia fascista. *Educação Pública*. Rio de Janeiro, [2012]. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/12/4/estado-novo-e-ideologia-fascista>. Acesso em: 30 jun. 2022.

Texto que trata dos conceitos de Estado Novo e fascismo no contexto brasileiro, a partir de estudo da obra *Estado Novo: ideologia e poder* (Zahar Editores, 1982).

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 10. ed. São Paulo: Globo: Publifolha, 2000. v. 2.

Livro sobre o processo da formação social e política brasileira.

FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

Livro que apresenta os movimentos artísticos, além das obras mais importantes de todos os tempos.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007.

Livro sobre os principais acontecimentos da história brasileira.

FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019.

Atlas geográfico que reúne representações cartográficas, dados geográficos e estatísticos do Brasil e do mundo.

FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Moderno atlas geográfico*. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Atlas geográfico que auxilia no desenvolvimento da noção espacial e da linguagem cartográfica, além de dar suporte à reflexão sobre o espaço geográfico.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS et al. *The State of Food Security and Nutrition in the World 2021: Transforming food systems for food security, improved nutrition and affordable healthy diets for all*. Roma: FAO, 2021.

Livro sobre o panorama de segurança alimentar e nutricional no mundo em 2021.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS; CENTRE DE COOPÉRATION INTERNATIONALE EN RECHERCHE AGRONOMIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT. *Rural Africa in motion: dynamics and drivers of migration South of the Sahara*. Roma: FAO, 2017. Disponível em: <https://www.fao.org/3/i7951en/i7951EN.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2022.

Livro que reúne informações sobre o processo de migração da África.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

Livro que parte do questionamento de que a história da humanidade segue determinada direção (e qual seria essa direção) para discutir diversos temas relacionados à humanidade.

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, p. 15-42, 2000.

Artigo que debate sobre a construção da imagem do indígena durante o Estado Novo.

GOMES, Ângela de Castro. Conheça mais sobre Jango, o presidente que não quis a guerra. *GGN*, Brasília, 29 mar. 2014. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/cidadania/conheca-mais-sobre-jango-o-presidente-que-nao-quis-a-guerra/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

Texto que propõe uma análise do processo de formação do movimento sindical no período de JK.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Coletânea de textos que propõe uma análise sobre a relação entre os meios de comunicação e a cultura, a História no estudo da civilização contemporânea e a cultura no contexto de uma globalização contraditória.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

Obra que traz uma visão clara e abrangente sobre a África contemporânea, reunindo questões polêmicas sobre o domínio europeu e a diversidade das lutas até a formação dos Estados nacionais.

HISTÓRIA do século XX: 1914-1919. São Paulo: Abril Cultural, 1968.

Livro que traça um panorama histórico dos acontecimentos globais no período de 1914 a 1919.

HOBBSAWM, E. *A era do capital, 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

Livro sobre os principais acontecimentos na ascensão do capitalismo industrial e da burguesia.

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

Livro que traz uma abordagem sobre o século XX, destacando do início da Primeira Guerra Mundial em 1914 até a queda da União Soviética, no ano de 1991.

HOBBSAWM, Eric. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Autobiografia do autor a partir de análises dos principais acontecimentos no mundo durante o século XX.

IDEOLOGIA do trabalho. *FGV CPDOC*. Rio de Janeiro, [2020]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/getulio-dornelles-vargas>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Texto que aborda a relação entre a ideologia e o trabalho na Era Vargas.

INTERNET Users in the World by Geographic Regions 2021. *Internet World Stats*. [S. l.], [2022]. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Acesso em: 11 mar. 2022.

Dados sobre usuários da internet no mundo em 2021.

INTRODUÇÃO ao holocausto. In: ENCICLOPÉDIA do holocausto. Washington, DC, [2000]. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/introduction-to-the-holocaust/>. Acesso em: 3 mar. 2022.

Texto descritivo do holocausto e suas implicações na sociedade.

JULIÃO, Francisco. Carta de alforria do camponês. In: JULIÃO, Francisco. *Que são as Ligas Camponesas?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

Documento escrito em 1961 por Francisco Julião, líder das Ligas Camponesas de Pernambuco.

KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2008.

Livro sobre a história dos Estados Unidos com textos sobre a colonização inglesa na América, a relação entre colonizadores e povos indígenas, o processo de independência, entre outros temas.

KING, Martin Luther. Discurso de Martin Luther King Jr. na marcha para Washington, 1963. Disponível em: <https://www.palathena.org.br/2020/05/30/eu-tenho-um-sonho-martin-luther-king/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

Famoso discurso de Martin Luther King proferido em 1963, em uma manifestação que reuniu mais de 200 mil pessoas.

KOIFMAN, Fábio (org.). *Presidentes do Brasil*. São Paulo: Cultura, 2002.

Livro que traz a história dos presidentes do Brasil até o governo de Fernando Henrique Cardoso.

LAFER, Celso. A ONU e os direitos humanos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 169-185, set./dez. 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8895/10447>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Texto sobre o contexto de criação da Carta da ONU e a importância do documento em âmbito global.

LEGADO Chico Mendes, o líder seringueiro que deu a vida pela luta contra a devastação ambiental. *Observatório Justiça e Conservação*. Curitiba, 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.justicaeco.com.br/legado-chico-mendes-o-lider-seringueiro-que-deu-vida-pela-luta-contra-a-devastacao-ambiental/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Texto sobre a importância de Chico Mendes na luta pela conservação ambiental.

LICHOTTI, Camille; BRAGA, Thallys; BUONO, Renata. Israel vacinou mais que o dobro da Palestina, proporcionalmente. *Piauí*, São Paulo, 14 jan. 2022. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/israel-vacinou-mais-que-o-dobro-da-palestina-proporcionalmente/>. Acesso em: 7 mar. 2022.

Matéria sobre a vacinação contra a covid-19 em Israel e na Palestina.

LINO, Sônia Cristina. Humberto Mauro e o Cinema Novo. *Locus*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 117-126, 2000.

Artigo a respeito da inserção de Humberto Mauro e sua obra na História do Cinema Brasileiro no contexto do Cinema Novo.

LUIZ de Souza. Treze de maio. *Clarim d'Alvorada*, 13 maio 1927. Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/o-clarim-da-alvorada/o-clarim-da-alvorada-13051927/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Edição do jornal *Clarim d'Alvorada*, de 13 de maio de 1927.

MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flavio; FARIA, Ricardo. *História contemporânea através de textos*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Livro que trata, por meio de textos e documentos, dos processos históricos ocorridos entre as revoluções burguesas e a Segunda Guerra Mundial.

MARQUES, Adhemar; BERUTTI, Flávio; FARIA, Ricardo. *História do tempo presente*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Coletânea sobre acontecimentos e transformações ocorridos no mundo a partir do final da Segunda Guerra Mundial.

MARTINS, Francisco Dias. Carta redigida durante a Revolta da Chibata. *GPTEC*. Rio de Janeiro, [2003]. Disponível em: <http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/chibata.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Documento na íntegra da carta escrita por marinheiros rebelados durante a Revolta da Chibata.

MISHRA, Pankaj. *Tentações do Ocidente: a modernidade na Índia, no Paquistão e mais além*. São Paulo: Globo, 2007.

Livro sobre os processos de transformação de cinco países do sul da Ásia - Índia, Paquistão, Nepal, Afeganistão e Tibete - na tentativa de conciliar tradições com demandas do estilo de vida ocidental.

MORAES, Ricardo. A descentralização do Arena e sua resistência. Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, UFBA, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/wordpress/24471.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Texto sobre o Teatro de Arena e a sua importância no cenário político e cultural brasileiro.

MORIN, Edgar. Mal-estar de Maio de 68 é ainda mais profundo hoje. [Entrevista cedida a] Samy Adghirni. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 abr. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft2804200813.htm>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Entrevista em que Morin aborda os acontecimentos de maio de 1968 em comparação com os acontecimentos do século XXI.

MOURA, Roberto. *No princípio, era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

Livro sobre a origem das rodas de samba e sua importância para a cultura brasileira.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. "Sou escravo de oficiais da Marinha": a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 36, n. 72, p. 151-157, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/nMTbYgS8vdyd8pVSWtrn6j/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2022.

Artigo sobre a relação entre a Revolta da Chibata e a história de gerações de descendentes de ex-escravizados no pós-abolição.

NERIS, Natália. *A voz e a palavra do movimento negro na Constituinte de 1988*. Belo Horizonte: Letramento: Casa do Direito, 2018.

Livro que aborda o racismo e demais questões raciais no contexto da Constituinte de 1988.

NETTO, Andrei. 1914: quando o horror se alastrou. *Estadão*, São Paulo, 2014. Especial 100 anos da Primeira Guerra Mundial. Disponível em: <https://infograficos.estadao.com.br/public/especiais/100-anos-primeira-guerra-mundial/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

Matéria sobre a Primeira Guerra Mundial, com textos, documentos e infográficos.

NOSSA, Leoncio. Os principais embates da guerra. *Estadão*, São Paulo, 11 fev. 2012. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/politica/os-principais-embates-da-guerra,208478>. Acesso em: 28 fev. 2022.

Infográfico sobre a Guerra do Contestado.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília, DF: MEC: Sead: Laced/Museu Nacional, 2006.

Livro que propõe desconstruir lugares-comuns acerca da presença indígena no Brasil.

OYAMA, Edison Riuitiro. A perspectiva da educação socialista em Lênin e Krupskaja. *Marx e o Marxismo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 44-70, abr. 2014.

Artigo que aborda as propostas de educação socialista.

PERRENOUD, Philippe et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2018.

O livro apresenta reflexões sobre como professores e a comunidade escolar, de modo geral, podem contribuir na formação de uma educação construtiva e diferenciada.

PHILIPP, Peter. 22 de março de 1945. *Deutsche Welle*, [s. l.], 22 mar. 2017. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1945-era-fundada-a-liga-árabe/a-305962>. Acesso em: 7 mar. 2022.

Texto sobre a criação da Liga Árabe.

QUEM pode ser considerado refugiado? *Acnur*. Brasília, DF, [2009]. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas#refugiado>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Nessa página do site da Acnur constam princípios que devem nortear as políticas de acolhimento a refugiados no mundo.

REYNOL, Fábio. A corrida tecnológica: como a Guerra Fria impulsionou a ciência. *ComCiência*, São Paulo, 10 jun. 2002. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/guerra/guerra07.htm>. Acesso em: 7 mar. 2022.

Artigo sobre a influência das disputas da Guerra Fria no desenvolvimento tecnológico e científico.

RUJEVIĆ, Nemanja. Sérvios reverenciam autor do atentado que deu origem à Primeira Guerra. *Deutsche Welle*, [s. l.], 16 nov. 2013. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/sérvios-reverenciam-autor-do-atentado-que-deu-origem-à-primeira-guerra/a-17221019>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Texto sobre a influência, na Sérvia, da figura de Gavrilo Princip, responsável por matar o herdeiro do trono do Império Austro-Húngaro, evento considerado o estopim da Primeira Guerra Mundial.

SADER, Emir. A Constituição cidadã. *Carta Maior*, São Paulo, 5 out. 2013.

Texto sobre as condições de criação da constituição brasileira.

SAFATLE, Vladimir. Como perpetuar uma ditadura. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 103, abr. 2014.

Artigo que analisa a não condenação de crimes cometidos durante a ditadura civil-militar, amparada pela Lei da Anistia.

SAGA: *a grande história do Brasil*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

Livro que traça um panorama histórico do Brasil do período colonial até 1945.

SAIBA a proporção da participação feminina na política em diferentes países pelo mundo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 20 jun. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/06/saiba-a-proporcao-da-participacao-feminina-na-politica-em-diferentes-paises-pelo-mundo.shtml>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Texto que traz um comparativo sobre a presença feminina nas casas legislativas de diversos países.

SAVIANI FILHO, Hermógenes. A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 855, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecos/a/5NrX48XXCZhtFshHQzDNqp/?lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2022.

Resenha do livro *Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade*, organizado pelos pesquisadores Pedro Paulo Zahluth Bastos e Pedro Cezar Dutra Fonseca, publicado pela Editora Unesp.

SCHWARCZ, Lília; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Livro que traz análises do longo processo de embates e avanços sociais, da democracia e dos desdobramentos das manifestações populares, entre outros acontecimentos marcantes dos últimos anos.

SCHWARCZ, Lília (org.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4.

Coletânea que reúne textos sobre a formação e as características do Brasil após 1930, abordando diversos temas como violência, imigração, relações entre política e vida privada, organização familiar e preconceito racial.

SCHWARCZ, Lília. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Livro que propõe refletir sobre a mentalidade de uma época em que conviveram o liberalismo político e o racismo de diversas escolas darwinistas.

SEGRILLO, Angelo. Historiografia da Revolução Russa: antigas e novas abordagens. *Projeto História*, São Paulo, n. 41, p. 63-92, dez. 2010.

Artigo que traça um panorama das produções sobre a Revolução Russa, de clássicos até produções em meados de 2010.

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

Livro com análises do processo de aceleração tecnológica entre os séculos XX e XXI e seus impactos sociais, econômicos, políticos e ambientais.

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole*. São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Livro sobre o impacto das novas tecnologias nos processos de metropolização na cidade de São Paulo.

SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

Livro sobre questões importantes da história do continente africano desde a Antiguidade até o início do século XXI.

SIMONSEN, Roberto. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1978.

Obra que propõe uma análise da formação econômica do Brasil, abordando o desenvolvimento econômico da região desde a chegada dos portugueses.

SOARES, Geraldo Antonio. A guerra que era para ser breve. *Dimensões*, Vitória, v. 33, p. 311-335, 2014.

Texto sobre a Primeira Guerra Mundial, que, segundo alguns estudiosos, se prolongou mais que o esperado.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

Livro que propõe reconstituir e analisar o Brasil desde os antecedentes da chegada dos portugueses à região até a República.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

Livro que traz um panorama do continente africano e sua relação com o comércio de escravos para a América.

STARLING, Heloisa. Ditadura militar e populações Indígenas. *Brasil Doc*. Belo Horizonte, [2001]. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Texto sobre a condição dos povos indígenas no período da ditadura civil-militar no Brasil.

TOMO I: Parte II: grupos sociais e movimentos perseguidos ou atingidos pela ditadura. *Comissão da Verdade do Estado de São Paulo*. São Paulo, [2015]. Disponível em: <http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/relatorio/tomo-i/parte-ii-cap6.html>. Acesso em: 11 mar. 2022.

Parte integrante do Relatório da Comissão da Verdade, que trata, entre outros assuntos, dos desaparecidos durante a ditadura civil-militar no Brasil.

VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: Geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011.

Atlas com informações sobre História Geral e História do Brasil, organizado de acordo com os grandes períodos da história da humanidade.

VISENTINI, Paulo Fagundes. *A Primeira Guerra Mundial e o declínio da Europa*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2014.

Livro que propõe uma perspectiva crítica sobre os eventos que desencadearam a Primeira Guerra e as consequências do conflito no mundo.

ZAHREDDINE, Danny; TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. A ordem regional no Oriente Médio 15 anos após os atentados de 11 de Setembro. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 23, n. 53, p. 71-98, mar. 2015.

Artigo acerca da condição da ordem regional do Oriente Médio após os atentados de 11 de setembro de 2001.





ISBN 978-85-16-13864-6



9 788516 138646