

Gilberto Cotrim
Jaime Rodrigues

MANUAL DO PROFESSOR



**EXPEDIÇÕES
DA HISTÓRIA**

9
ano

Componente curricular:
HISTÓRIA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção:
0026 P24 01 00 208 040



MODERNA



Gilberto Cotrim

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Professor de História em escolas particulares. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

Jaime Rodrigues

Doutor em História na área de História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de História na Universidade Federal de São Paulo. Ex-professor em escolas públicas e particulares.

MANUAL DO PROFESSOR



Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022

 **MODERNA**

Coordenação editorial: Cesar Brumini Dellore, Leonardo Canuto de Barros
Edição de texto: Tuanny F. A. Lanzellotti, Magna Reimberg Teobaldo, Tathiane Gerbovic, Flávia Maira de Araújo Gonçalves, Cristina Astolfi Carvalho, Leandro Calbente, Caren Inoue
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: Tatiane Porusselli, Juliana Medeiros de Albuquerque
Capa: Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design, Fábio Luna
Foto: Dançarino se apresentando para espectadores em rua de Paris, na França. Fotografia de 2018. © illpaxphotomatic/Shutterstock

Coordenação de arte: Mônica Maldonado
Edição de arte: Jéssica Diniz
Editoração eletrônica: Setup Editoração Eletrônica
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero
Revisão: Ana P. Felipe, Frederico Hartje, Palavra Certa
Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes
Pesquisa iconográfica: Aline Reis Chiarelli, Etoile Shaw
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)

Cotrim, Gilberto
Expedições da história : 9º ano : manual do professor / Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. --
1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13496-9

1. História (Ensino fundamental) I. Rodrigues, Jaime. II. Título.

22-111475

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

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

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra dançarino se apresentando para espectadores em rua de Paris, na França. As manifestações artísticas ligadas à arte urbana caracterizam as cidades globais no século XXI.

APRESENTAÇÃO

Colega professora e professor,

Esta coleção desenvolve as competências e as habilidades da **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na área de Ciências Humanas e no componente curricular de História.

Nosso objetivo é apresentar caminhos para a construção da cidadania com base em princípios éticos, democráticos e inclusivos.

Seguindo as novas tendências pedagógicas, esta coleção promove metodologias ativas, interdisciplinaridade, pensamento computacional, contextualização dos conteúdos e práticas de pesquisa.

Esses modernos recursos pedagógicos contribuem para tornar os estudantes **protagonistas** do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, mobilizamos a capacidade de argumentação e resolução de problemas, bem como atitudes de reflexão, criatividade, empatia e cooperação.

Este Manual do Professor está organizado em torno de itens que apresentam tanto as características gerais da coleção como as abordagens relacionadas especificamente a este volume.

Entre os elementos que caracterizam a coleção de maneira geral, são apresentados a concepção da obra e seus pressupostos teórico-metodológicos, propostas de avaliação, possibilidades para ampliar o uso da obra em sala de aula e orientações a respeito das perspectivas para o trabalho com a história e a cultura da África, dos descendentes de africanos e dos povos indígenas do Brasil.

Nos itens que tratam do trabalho com este volume em específico, apresentamos, por exemplo, a identificação dos conteúdos com as competências e as habilidades da BNCC e com os temas contemporâneos transversais, os objetivos dos capítulos e suas justificativas de forma articulada com as competências e as habilidades da BNCC, orientações sobre atividades a serem trabalhadas no Livro do Estudante, alertas sobre os pontos essenciais relacionados à BNCC e propostas de leituras e atividades complementares.

Bom trabalho com sua turma!

Os autores

SUMÁRIO

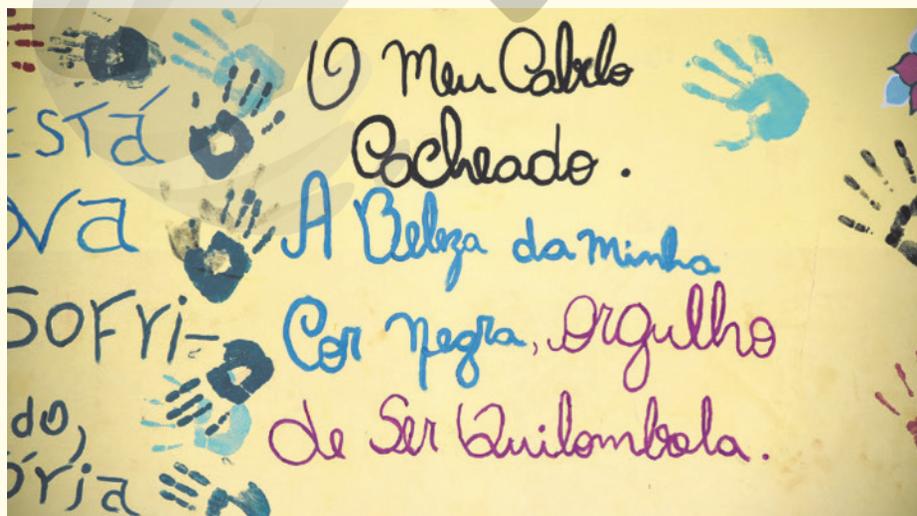
1. Concepção da coleção e seus pressupostos	VI
1.1. Diálogo passado e presente	VI
1.2. Novos objetos, novos objetivos	VII
1.3. História: campo de interpretações	VIII
1.4. Criança e adolescente: uma breve visão histórica	IX
1.4.1. Novas territorialidades e culturas juvenis	X
1.5. História social	XI
1.6. Aula, livro e ensino	XI
1.7. Cidadania, projeto de vida e livro didático	XI
1.8. Interdisciplinaridade	XII
2. Organização dos volumes e planejamento escolar	XIII
2.1. Doze capítulos por volume	XIII
2.2. Como desenvolver os projetos temáticos	XIII
2.3. Os volumes e seus capítulos	XIII
2.4. Articulação da coleção com a BNCC	XV
2.5. Estruturação dos capítulos	XV
3. Propostas de avaliação	XVII
3.1. Avaliação e atividades desta coleção	XVII
3.1.1. Aspecto processual	XVII
3.1.2. Aspectos formativo e participativo	XVIII
3.2. Avaliação qualitativa	XVIII



Estudantes lendo livros na Biblioteca Municipal de Santaluz, Bahia. Fotografia de 2018.

4. Novas tendências pedagógicas	XIX
4.1. Temas contemporâneos transversais	XIX
4.2. Raciocínio, argumentação e inferência	XX
4.3. Pensamento computacional	XXI
4.4. Metodologias ativas e práticas de pesquisa	XXII
5. Usos do livro e possibilidades de trabalho	XXIV
5.1. Mapas	XXIV
5.1.1. Cartografia social	XXV
5.2. Iconografia e leitura de imagens	XXVII
5.3. Literatura	XXVIII
5.4. Fontes orais	XXXI
5.5. Filmes	XXXII
5.6. Estudo do espaço social	XXXIV
6. Protagonistas da História	XXXVII
6.1. África e afrodescendentes	XXXVII
6.2. Povos indígenas	XXXIX
7. Bibliografia comentada	XLI
8. Orientações específicas para este volume	XLIII
8.1. Relação com as competências da BNCC	XLIII
8.2. Relação com as habilidades da BNCC	XLV
8.3. Estruturação das orientações específicas	XLVIII

CELSAR DINIZ/PULSAF IMAGENS



Pintura feita por estudantes da Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição de Arruda, em Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso. Fotografia de 2020.

1. CONCEPÇÃO DA COLEÇÃO E SEUS PRESSUPOSTOS

“A vida só pode ser vivida olhando-se para frente,
mas só pode ser compreendida olhando-se para trás.”

(Sören Kierkegaard)

Ao falar da concepção da coleção e de seus pressupostos teórico-metodológicos, precisamos explicitar alguns aspectos da construção do conhecimento histórico e do ofício do historiador. Evidentemente, um tema tão amplo como esse se desdobra em várias dimensões, algumas das quais serão destacadas adiante.

De início, queremos salientar que esta coleção tem como objetivo formar estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental matriculados nas escolas brasileiras, bem como ser um instrumento para que as professoras e os professores desse nível de ensino aprimorem suas atividades nas aulas de História. Esse objetivo traz compromissos atrelados a princípios éticos, democráticos, inclusivos e, sobretudo, à legislação que rege o funcionamento da educação no país.

1.1. Diálogo passado e presente

Estudar História é debruçar-se sobre toda e qualquer experiência humana, independentemente de condição social, renda, cor, gênero, orientação sexual, deficiência, crença, idade, modo de falar e todas as demais diferenças entre as pessoas que, eventualmente, poderiam ser tratadas de forma preconceituosa. Essa afirmação revela um compromisso do ensino de História em contribuir para a **formação cidadã dos jovens estudantes**.

Afirmar que toda vivência humana interessa ao conhecimento histórico também desfaz uma visão existente no senso comum de que o historiador estuda apenas o passado longínquo. É certo que os objetos do historiador estão temporalmente no passado. Também é certo que a maioria dos historiadores se dedica a estudar tempos e espaços às vezes distantes do mundo contemporâneo. Mas aprender a reconhecer mudanças e permanências do passado (distante ou recente) no presente e dialogar com os tempos atuais são características do ofício do historiador que procuramos valorizar nesta coleção.

No decorrer dos volumes, as conexões entre o passado e o tempo presente foram pensadas como uma forma de possibilitar a apreensão e a produção do conhecimento histórico, tornando os livros instrumentos eficazes para os estudantes em seus primeiros contatos com os temas de História abordados aqui. Sabemos que, em condições normais, os Anos Finais do Ensino Fundamental estão voltados a adolescentes e jovens cuja cognição evolui gradativamente. A coleção leva isso em conta, ao adequar a linguagem e o grau de dificuldade dos textos e das atividades propostas à faixa etária à qual se destina, do 6º ao 9º ano.

Não pretendemos formar pequenos historiadores. Mas, para garantir uma aprendizagem significativa, é preciso apropriar-se de alguns pressupostos do conhecimento histórico e do ofício do historiador que são, essencialmente, frutos de pesquisas, leituras, reflexões e atividades de ensino. No ofício do historiador, ensino e pesquisa são faces da mesma moeda. Por isso, quando falamos de historiadores, estamos nos dirigindo a todos os profissionais da História, especialmente às professoras e aos professores, que exercem o ofício de historiador voltados para a formação de estudantes com vistas à implantação de uma cidadania plena.

O ofício do historiador tem uma dimensão social relevante graças, sobretudo, ao magistério. A ação de milhares de professoras e professores de História no Brasil e no exterior é fundamental para formar gerações de cidadãos. Sabemos que esses profissionais contornam dificuldades de todo tipo no âmbito escolar, desde aquelas mais cotidianas até as mais complexas, como a necessidade de formação continuada. Ao elaborarmos esta coleção, pretendemos colaborar para diminuir algumas dessas dificuldades.

Os tempos da maturação de uma ideia, da elaboração de uma hipótese ou da construção do conhecimento histórico, capazes de integrar os estudantes em situações de aprendizagens significativas, podem ser mais longos do que, por exemplo, os tempos da realização de uma pesquisa específica em laboratório na área médica ou química. Esta coleção foi concebida com o objetivo de auxiliar professores e estudantes, respeitando seus tempos, oferecendo instrumentos e apresentando situações de estudos para a produção do conhecimento histórico.

Muitas vezes, os historiadores acumulam uma massa crítica de evidências ou procuram manter certo distanciamento temporal que lhes permite abordar um tema, evitando o “calor do momento” em que as experiências foram vividas. O historiador francês Marc Bloch nos ensina algo sobre essa dimensão de nosso ofício e as conexões

entre o passado e o presente. Em sua obra *Apologia da História ou o ofício de historiador*¹, ele formulou as noções de “História como problema” e como “ciência dos homens no tempo” – no caso, trata-se de qualquer tempo. Para Bloch, a História não deveria ser entendida como ciência do passado, e os historiadores deveriam perceber a importância do presente para a compreensão do passado, e vice-versa.

Bloch também sugere uma definição do tempo presente: ele seria um ponto minúsculo que foge incessantemente, palavras e atos que naufragam no reino da memória. O passado é reconstituído a partir das experiências cotidianas – qualquer pesquisa avança, normalmente, do mais conhecido ao mais obscuro, e isso nada tem a ver com a cronologia.

É importante frisar ao menos duas questões que interferem no trabalho do historiador e na formação cidadã a partir do conhecimento histórico, como colocado a seguir.

- Existe um número cada vez mais expressivo de profissionais que se ocupam da chamada “História imediata”, “História do tempo presente” ou “História do passado recente”. Fazem isso, entre outros motivos, impulsionados pelo aumento da velocidade das mudanças do mundo contemporâneo, especialmente em função das novas mídias e tecnologias. Entretanto, ao fazê-lo, todos têm em mente que não se pode explicar o tempo presente por meio de um apagamento do passado.
- Os questionamentos que os historiadores fazem a si mesmos ao consultar fontes e ao indagar o passado levam em consideração as questões do presente. É dele que emergem as angústias, as escolhas e os impulsos para o estudo do passado. Todos esses elementos estão enraizados no tempo. Isso porque o movimento da História não é dado apenas pela mudança, pela diferença e pela transformação. A permanência e a semelhança são também dimensões da experiência humana que os historiadores devem buscar explicar e com as quais têm o dever de lidar.

1.2. Novos objetos, novos objetivos

Os objetos e os objetivos dos historiadores são múltiplos. Tudo pode despertar interesse histórico e curiosidade pela pesquisa. No entanto, se tudo é história, a maneira de transformar essa imensidão de informações, objetos e objetivos em uma interpretação consistente (uma aula, um livro, um artigo, um audiovisual) pode diferir de uma pessoa para outra, de uma geração para outra, em função da variedade de concepções historiográficas, da filiação teórica e metodológica. Ainda mais porque os historiadores também mudam de concepções, filiações e interesses. E no interior de uma mesma geração é possível encontrar diferentes filiações simultâneas.

Os historiadores trabalham com documentos, desde o ato de escolhê-los, conferir-lhes sentido e interpretá-los segundo seus critérios e referências teóricas. Atualmente, entende-se por documento toda e qualquer evidência ou registro da experiência humana, qualquer fragmento pelo qual se possa ter acesso ao passado e que se presta ao exercício de “fazer História”. Desde a superação (com recaídas, é verdade) do positivismo, os historiadores vêm aprendendo a lidar com registros não necessariamente escritos ou textuais. Os positivistas acreditavam que a verdade se concentrava em textos oficiais e escritos – e, em nome disso, chegaram mesmo a dividir a humanidade em seres históricos (que tinham domínio da escrita) e pré-históricos (que não desenvolveram essa habilidade).

As hierarquias civilizatórias foram construídas com base nessa divisão. Autores como Friedrich Hegel (1770-1831), mas não só ele, chegaram a dizer que os povos africanos ágrafos não tinham história, pois suas vidas eram monótonas séries de lutas e disputas pelo poder que se materializavam em chacinas étnicas e não apresentavam particularidades nem interessavam a ninguém, exceto aos próprios africanos. O longo afastamento dos povos ágrafos do campo tradicional da História abriu brechas inclusive para o surgimento de outras disciplinas – como a Antropologia, que, em sua origem, tomou os chamados “povos primitivos” como objetos privilegiados de seus estudos.

Essa visão foi transformada, mas parte dela ainda persiste. O século XX foi o século da ampliação do conceito de documento ou fonte histórica, bem como da ampliação dos interesses dos historiadores, das teorias e dos métodos historiográficos. Afinal, desde o século passado, os estudiosos tomaram consciência da diversificação da experiência humana e da possibilidade de torná-la objeto de seus estudos. Boa parte dessa diversificação relaciona-se ao uso de novas tecnologias que impactaram o cotidiano. Não apenas os registros escritos, mas também de outros tipos, foram incorporados ao rol de fontes utilizadas na construção do saber histórico. Fotografias, vídeos, filmes, músicas, *podcasts*, obras de arte

¹ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

em geral, mensagens eletrônicas, postagens em redes sociais, traçados viários, mobiliários, edificações, instrumentos de trabalho, documentos escritos que não sejam oficiais: tudo isso e muito mais são documentos para o historiador.

Todos os tipos de documento foram incorporados ao estudo da História tal como esta coleção propõe. Neste Manual do Professor, encontram-se sugestões de uso de documentos de tipologias e suportes variados, bem como orientações acerca de métodos, linguagens e recursos didáticos dos quais se pode lançar mão na elaboração de aulas e projetos escolares. Cada recurso foi pensado com base nos vínculos que se pudessem estabelecer com os conteúdos específicos, e o professor deve sentir-se à vontade para ampliar essas experiências e o uso dos materiais ao lidar com os diferentes conteúdos abordados na coleção.

1.3. História: campo de interpretações

Em que pesem os recursos mobilizados, a compreensão das características da escola, dos perfis dos estudantes e da formação cidadã, chamamos a atenção para uma peculiaridade do saber histórico, tanto o geral quanto o escolar: o passado não se resgata de forma definitiva, mas se apresenta como um campo de interpretações. Apesar de pesquisas contínuas e minuciosas e da multiplicidade de fontes ou documentos, os historiadores e os jovens estudantes jamais terão diante de si todos os registros que lhes permitam acesso irrestrito e completo ao passado e aos objetos de estudo sobre os quais eles se debruçam. Não existe um retrato que condense todo o passado nem uma coleção de dados que permita compor esse retrato.

Lidamos sempre com fragmentos e recortes. A reconstrução do passado é fragmentária, repleta de indagações sem respostas definitivas, hipóteses que precisam ser explicitadas mesmo sem comprovação derradeira, espaços para a imaginação histórica e para a composição de uma narrativa que, por vezes, se aproxima da literatura – ainda que um historiador não possa tomar as liberdades literárias de um autor de romances ou de poesias. Isso não significa que possamos relativizar o passado de forma arbitrária construindo, por exemplo, narrativas marcadas pelo viés de interesses político-partidários ou de congregações religiosas. Afinal, **respeitamos e defendemos a laicidade do ensino público**, tal como consta na Constituição Federal e nas normas infraconstitucionais, do mesmo modo que defendemos a **liberdade de cátedra e a autonomia do professor**. Ao respeitar esses princípios éticos e jurídicos, esta coleção contribui para a valorização da democracia e a promoção da qualidade do ensino escolar. Aqui, o rigor do método histórico está acima das exacerbações subjetivas e dos interesses pessoais.

Os objetivos e os desafios que descrevemos aqui podem dar a impressão de que estamos em meio a uma crise da História como área do conhecimento. Todavia, acreditamos precisamente no contrário. Pensamos que a disciplina histórica passa por um de seus momentos mais férteis, repleto de possibilidades teóricas, abordagens metodológicas diferenciadas, utilização de fontes diversas, acesso a temas instigantes para os quais quase ninguém dava importância tempos atrás.

O estudo do passado e seus vínculos com o presente está na ordem do dia na sociedade brasileira, e apropriar-se dos objetivos e métodos da História é um modo de nos situarmos nesse debate tão importante para a construção da cidadania ativa entre os jovens estudantes. Vivemos um momento de grande visibilidade da História, que se expressa, entre outros lugares sociais, nos meios de comunicação, no mundo artístico e na vida cotidiana, e cujo dinamismo talvez seja impulsionado pelo abandono de uma antiga ingenuidade que se traduzia na busca de uma verdade unívoca, absoluta e irrefutável, supostamente comum a todos os que participaram de um evento ou processo histórico. Essa visão simplista perdeu espaço entre os estudiosos. Hoje, o que move a produção do conhecimento histórico é a inserção dos processos no campo das possibilidades de estudos e pesquisas. Não reconstituímos o passado como se fosse uma parede de tijolos ou um quebra-cabeça em que cada peça se encaixa apenas em um único lugar. A construção do conhecimento histórico é o resultado de trabalhos contínuos, repletos de projetos não concretizados, ideias não realizadas, probabilidades que muitas vezes supomos, mas que não podemos confirmar plenamente. É por meio da historiografia, da interpretação incessante do processo histórico, que amarramos e damos sentido à imaginação e aos fatos, aos registros e às lacunas, às suposições e às confirmações.

Por tudo isso, a formação do professor-historiador nunca se encerra. Sempre haverá mais livros a ler, mais filmes a assistir, mais debates a travar, mais estudantes a formar. Sempre haverá novas maneiras de contribuir para que nossos estudantes possam “fazer História” a partir das relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

1.4. Criança e adolescente: uma breve visão histórica

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ocorrem transformações importantes na vida dos estudantes. É nessa faixa etária que eles transitam da infância para a adolescência e as atividades lúdicas convivem com a ampliação do pensamento abstrato.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instrumento legal que prevê proteção integral aos cidadãos nessa fase de suas vidas, é bastante claro ao considerar como criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos”, ao passo que adolescentes são aqueles “entre doze e dezoito anos de idade”. Segundo esse estatuto, é “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”².

O ECA, promulgado em 1990, dispõe sobre os direitos de crianças e adolescentes e estabelece quem deve garanti-los, sendo a escola o lugar por excelência do exercício do direito à educação. Breves indicações sobre a história dos conceitos de criança e adolescente podem ser importantes para a compreensão dos nossos estudantes e da educação como direito, independentemente de classe, cor, gênero e outras distinções entre os indivíduos.

O historiador francês Philippe Ariès escreveu uma obra essencial sobre o assunto, intitulada *História social da infância e da família*³. Nessa obra, temos acesso a um amplo panorama, centrado principalmente na Europa Ocidental, da vida das crianças e de como a formação dessas crianças impacta a construção de suas identidades na fase adulta. Foi somente na Idade Média que as famílias passaram a adotar sobrenomes e, no século XVIII, começaram a se fazer registros sistemáticos das crianças. Não de todas, mas apenas daquelas que vinham de famílias mais ricas e frequentavam as escolas – o que ainda não era um direito universalizado.

Desde a Idade Média, distinguiam-se, de modo geral, determinadas fases da vida dos indivíduos: infância, puberdade, adolescência, juventude e velhice. A infância ia do nascimento até os 7 anos. Havia uma “segunda idade”, que prosseguia até os 14 anos e era seguida pela adolescência, até os 21 anos. Daí até os 45 ou 50 vivia-se a juventude e, em seguida, até o fim da vida, entrava-se na velhice.

Meninos e meninas não viviam a infância da mesma forma. Por volta do século XIV, se as brincadeiras eram práticas comuns a ambos, também havia diferenças nos tratamentos entre os gêneros. Os meninos de famílias ricas ingressavam na vida escolar, enquanto as meninas permaneciam em casa, aprendendo a tecer e a cozinhar ou desenvolvendo outras habilidades que não faziam parte da educação escolar.

Em Portugal, a Igreja e o Estado definiam as fases da vida. Nos documentos religiosos, a infância durava até os 7 anos, supostamente porque daí em diante os seres humanos adquiriam razão e malícia, ingressando na puberdade, período em que tinham vontade própria⁴. O padre Raphael Bluteau, que escreveu o primeiro dicionário da língua portuguesa no século XVIII, apresentava uma divisão um pouco diferente: infância até os 7 ou 8 anos, puerícia ou puberdade entre 9 e 10 anos e adolescência a partir dos 15 anos até o final da fase do crescimento corporal⁵.

Já para o Estado e para o mundo do trabalho, a infância ia até 12 ou 14 anos, quando os indivíduos passavam a ter responsabilidade penal⁶. Para crianças pobres ou escravizadas, em Portugal e em suas colônias, a vida adulta iniciava-se entre os 12 e os 14 anos, mas aos 7 as crianças desse grupo social já começavam a trabalhar⁷. Essa situação de crianças trabalhando desde os 7 anos perdurou durante todo o império no Brasil. Na república, foram criadas normas jurídicas proibindo a exploração do trabalho infantil. No entanto, sabemos que até os dias de hoje ainda faltam medidas concretas para fazer valer essa proteção a todas as crianças brasileiras, bem como para fazer valer o direito à educação na infância e na adolescência.

² BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 maio 2022.

³ ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. A primeira edição francesa é de 1973.

⁴ SÁ, I. dos G. As crianças e as idades da vida. In: MONTEIRO, N. G. (org.). *História da vida privada em Portugal: a Idade Moderna*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2011. p. 73-95.

⁵ BLUTEAU, R. *Vocabulário português & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

⁶ VAILATI, L. L. *A morte menina*: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos (Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo: Alameda, 2010.

⁷ SÁ, *op. cit.*, p. 92.; VAILATI, *op. cit.*

Assim, a infância e a adolescência, tal como as conhecemos hoje e com as quais lidamos no dia a dia como professores, têm uma longa história marcada por transformações e permanências. Conhecer um pouco dessa história pode ajudar a redimensionar o papel da escola e dos educadores como responsáveis pela garantia do direito à educação. Afinal, parte da infância e da adolescência (em média, dos 6 aos 14 anos) devem, sobretudo, ser destinadas ao Ensino Fundamental, e não ao exercício de um trabalho remunerado.

1.4.1. Novas territorialidades e culturas juvenis

De modo geral, a **territorialidade** é uma estratégia que influencia e controla o uso social do espaço. Nas sociedades, existem territorialidades que se manifestam por meio de relações de trabalho, afinidades musicais, concepções políticas, formas de lazer, esportes (futebol, surfe, *skate* etc.). Cada uma dessas territorialidades expressa identidades que unem pessoas e, por vezes, provocam disputas de fronteiras com grupos considerados rivais.

Além do espaço físico, as novas territorialidades abrangem espaços culturais como o espaço dos *video-games* e das mídias digitais. Essas mídias estão presentes no cotidiano das **culturas juvenis**, levando em consideração que existe uma imensa diversidade de juventudes e, portanto, de culturas juvenis.

As culturas juvenis são particularmente sensíveis ao uso de novas tecnologias. No entanto, toda tecnologia é um meio que não determina seu fim. Desse modo, torna-se necessária uma atitude crítica, ética e responsável em relação aos usos dessas tecnologias digitais. Isso implica filtrar a multiplicidade dos conteúdos veiculados e não produzir e reproduzir *fake news* para injuriar, difamar ou caluniar pessoas.

Aprender a lidar, de forma responsável, com esse universo digital implica processar, transmitir e distribuir conteúdos confiáveis, possibilitando o acesso às ciências, às pluralidades culturais e ao mundo do trabalho. Com isso, exercemos nossa cidadania em prol da construção de uma sociedade mais justa e livre.



Pré-adolescentes usando *smartphone* na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2022. As mídias digitais estão cada vez mais presentes na cultura juvenil, de modo que têm sido assimiladas com maior força em vários domínios da vida: o lazer, o estudo, a comunicação etc.

1.5. História social

Esta coleção, de forma geral, foi concebida a partir da prevalência dos eventos de dimensão pública que afetaram a vida de um grande número de indivíduos e sociedades, no passado e no presente. Evidentemente, aspectos da vida privada ou da chamada “micro-história” são capazes de iluminar essa dimensão pública da história, e recorreremos a fontes e métodos característicos dessas abordagens teóricas sempre que julgamos necessário. A coleção privilegia os protagonismos coletivos com base nos pressupostos da história social, sem perder de vista a importância das individualidades, das mentalidades, das conjunturas políticas e econômicas para a compreensão do processo histórico.

Aplicadas à realidade de nosso país, ainda marcada por desigualdades e questões sociais nunca resolvidas, a concepção na qual a coleção se baseou tem por princípio a valorização do protagonismo de sujeitos coletivos, como os trabalhadores, as mulheres, os povos indígenas, os escravizados e os descendentes de africanos no Brasil. Procuramos desconstruir personalismos e voluntarismos, evitar anacronismos e não permitir que nossas expectativas recaíssem como tarefas a serem cumpridas pelos sujeitos do passado. Buscamos compreender as atuações desses sujeitos em seus contextos e possibilidades, como convém à produção de uma historiografia comprometida com o rigor do método e com a formação de jovens que julgamos capazes de se apropriar desse conhecimento para se tornarem, eles próprios, sujeitos conscientes e ativos de suas histórias e dos processos sociais nos quais estão inseridos.

1.6. Aula, livro e ensino

O livro didático de História **não é uma coletânea de aulas prontas e acabadas**. Ele não substitui o trabalho dinâmico de professores e estudantes em sala de aula. Esse trabalho deve ser estimulado por relações de troca entre o que é estudado e o que é vivido, pela articulação com informações interdisciplinares e pela construção de novos conhecimentos. O livro didático subordina-se, portanto, ao processo vivo das aulas, presidido pelos docentes em interação com os estudantes.

A preparação de uma aula de História e sua efetivação são tarefas complexas. Elas comportam, portanto, variáveis que somente são dominadas pelo educador em sua relação singular com os educandos. Afinal, é na sala de aula que surgem as questões, as formas mais adequadas de lidar com o material de estudo e as iniciativas de debates e trabalhos. Nenhum livro pode dar conta dessa dinâmica tão ampla quanto ininterrupta. Por isso, consideramos o livro didático um dos elementos da aula. Sabemos que ele é um recurso importante à disposição de professores e estudantes, mas não é o único.

Entendemos ser urgente e necessária uma **desconstrução** da visão segundo a qual o livro didático encerra verdades inquestionáveis. O livro não é um repositório de todo o passado ou uma enciclopédia capaz de reunir dados e conhecimentos a serem memorizados pelos estudantes. Em vez disso, ele é parte de uma concepção teórico-metodológica para, em seguida, selecionar

conteúdos a serem abordados a partir dessa concepção, não necessariamente em sequências temporais lineares. Seu objetivo maior é oferecer subsídios à análise dos processos históricos.

1.7. Cidadania, projeto de vida e livro didático

A abordagem da questão da cidadania na sociedade brasileira atual está fortemente marcada pelas consequências da trajetória que examinamos ao longo desta coleção. No Brasil, a construção da cidadania foi muitas vezes guiada por ações dos governantes, e nem sempre pelas mãos da sociedade. O resultado desse processo são as graves distorções que verificamos hoje em nossa democracia. Uma indagação basta para exemplificar o que estamos afirmando: de fato, todos somos iguais perante a lei?

Acreditamos, contudo, que a cidadania não seja algo que se transmite como dádiva. Cidadania requer atividade, energia, disposição e participação popular. Cidadania é luta por pertencimento social e protagonismo em prol do bem comum. Assim, acreditamos que o estudo da História pode contribuir para a construção da cidadania, da consciência e da ética. Sem consciência do que fomos, não transformaremos o que somos tendo em vista o que almejamos ser.

O exercício da cidadania está vinculado ao desenvolvimento de nosso **projeto de vida**, isto é, da forma como planejamos o futuro para pertencer à sociedade. Esse planejamento pode decorrer de um duplo movimento: em direção ao nosso próprio **eu** e ao **mundo** em que vivemos, permeado por atitudes de:

- **autoconhecimento** – pensar sobre nossa identidade (o que somos) e potencialidade (o que podemos ser), sobre nossa capacidade física e mental, sobre nossas ações e emoções. Corresponde a levar em conta a expressão inscrita no Oráculo de Delfos: “Conhece-te a ti mesmo”, que era preconizada por Sócrates;
- **empatia** (do grego, *en* = “dentro de” + *patheia* = “sentimento”) – desenvolver sintonia com o outro, possibilitando o diálogo com pessoas que têm diferentes visões de mundo e, no caso da escola, estudantes de diferentes perfis. É procurar o outro como um **objetivo** em si mesmo, e não uma **objeção**, um obstáculo em nosso caminho. Ser empático não é ser simpático ou cúmplice do outro. A empatia envolve escuta social e compreensão da alteridade (do latim, *alter* = “outro”);
- **cooperação** (do latim, *cum* = “junto” + *operare* = “trabalhar”) – cultivar ações de solidariedade a fim de contribuir com o outro, tendo em vista alcançar objetivos comuns. Além da empatia, cooperar envolve acolher o outro e agir com ele, em prol de uma sociedade mais justa, livre e democrática. No caso da escola, a cooperação deve estar presente em todas as atividades que exigem trabalhos com grupos pequenos ou grandes;
- **sociabilidade** (do latim, *sociabilis* = “que pode ser associado a”) – cultivar o relacionamento social, tendo em vista um convívio harmonioso e pacífico com uma pluralidade de pessoas. É uma qualidade que se desenvolve com o respeito pelo outro, a polidez, a lealdade e a generosidade.

Por isso, há um esforço nesta coleção para que, ao entrar em contato com temas e conteúdos do repertório de História, o estudante aprenda a pensar historicamente, ampliando sua capacidade de agir na sociedade de forma autônoma, crítica, empática e cooperativa.

Ao longo de toda a coleção, há conteúdos (textos, imagens e atividades) que levam o estudante a refletir sobre temáticas como:

o autoconhecimento; a promoção da igualdade social; a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o repúdio ao racismo e ao machismo; e o combate a estereótipos ou preconceitos ligados à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de religiosidade, de condição de deficiência ou de qualquer outra forma de discriminação.

ALEXANDRE BECK



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2017. A cooperação, que envolve cultivar ações solidárias, é uma importante atitude a ser desenvolvida para o efetivo exercício da cidadania.

1.8. Interdisciplinaridade

“[...] os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira.”

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 15.

A partir do século XV, sobretudo nas sociedades ocidentais, as ciências ganharam certa autonomia e se subdividiram em disciplinas cada vez mais específicas. Esse processo teve consequências. De um lado, seus resultados trouxeram ganhos em termos da especialização; de outro, levaram a uma perda progressiva das visões de conjunto e a certa pulverização do saber.

Tais perdas estimularam um movimento de busca pela interdisciplinaridade, por elos entre as diferentes disciplinas que, mantendo a identidade dos campos do conhecimento, estabelecem um diálogo permanente entre eles.

Nesta coleção, nos esforçamos para superar a simples justaposição de uma área do saber sobre as outras. Ao mesmo tempo, entendemos que a interdisciplinaridade pode ser uma prática que leve o docente a intervir na realidade social e a orientar seus alunos, agindo de forma autônoma e sensível para estimular aquilo que não ocorreria de modo espontâneo na sala de aula. A prática interdisciplinar deve ser observada como princípio pedagógico na medida em que necessitamos de uma visão ampla para a apreensão da realidade e a intervenção sobre ela.

O objetivo é fazer da interdisciplinaridade um recurso intrínseco da ação educativa, estimulando uma atitude aberta para lidar com problemas, processos e fenômenos da realidade que podem ser mais bem compreendidos quando considerados a partir de instrumentais oferecidos pelos diversos campos do saber. Portanto, a interdisciplinaridade **não visa à destruição das disciplinas**, mas à construção permanente de pontes ou relações entre elas.

Na escola, as pontes interdisciplinares dependem da cooperação entre professores de diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, que estão assinaladas nesta coleção: no Livro do Estudante, com o selo “Integrar com”; e, no Manual do Professor, nos elementos identificados como “Orientação didática”, presentes nas orientações específicas de cada capítulo.



DANILLO SOUZA/ARQUIVO DA EDITORA

Na compreensão interdisciplinar, é como se cada campo do saber fornecesse uma peça para completar o quebra-cabeça do conhecimento.

2. ORGANIZAÇÃO DOS VOLUMES E PLANEJAMENTO ESCOLAR

Esta coleção de História, destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, foi elaborada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências e das habilidades explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esse nível do ensino. Partindo desse propósito, foi organizada em quatro volumes, correspondentes, respectivamente, aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

2.1. Doze capítulos por volume

Para facilitar a organização de um **cronograma**, cada volume tem doze capítulos distribuídos em quatro unidades, ou seja, há três capítulos por unidade. Uma sugestão mais imediata seria abordar uma unidade por **bimestre**. No entanto, pode-se também trabalhar quatro capítulos por **trimestre** ou duas unidades (seis capítulos) por **semestre**. Cabe ao professor encontrar a melhor maneira de trabalhar os conteúdos de cada volume, levando sempre em conta as defasagens e as dificuldades de aprendizagem de seus estudantes. Ao lado dos conteúdos dos capítulos, elaboramos também projetos temáticos.

2.2. Como desenvolver os projetos temáticos

Os projetos temáticos foram elaborados para serem desenvolvidos ao longo do ano, o que demanda um planejamento em função das características de cada turma em que o professor escolha realizar essas atividades. Informações mais detalhadas sobre cada um dos objetos interdisciplinares dos projetos temáticos foram alocadas como orientações específicas. Todavia, julgamos importante propor aqui algumas sugestões quanto às etapas a serem percorridas ao longo do ano, respeitadas as propostas de produtos finais. Assim, as atividades de cada projeto temático poderiam ser distribuídas conforme o cronograma a seguir:

- **1º bimestre:** anúncio do projeto temático a ser desenvolvido ao longo do ano letivo; distribuição de tarefas pelos grupos e definição das primeiras pesquisas;
- **2º bimestre:** continuidade das pesquisas; definição de um calendário para discutir dúvidas e encaminhamentos;
- **3º bimestre:** continuidade das pesquisas; manutenção dos encontros para debate de dúvidas e encaminhamentos; apresentação de produtos parciais;
- **4º bimestre:** conclusão do projeto e apresentação do produto final reunindo os produtos parciais.

2.3. Os volumes e seus capítulos

Vejamos, resumidamente, os temas de cada um desses volumes, que privilegiam aspectos relevantes da História do Ocidente (América, Europa e África) e, especialmente, a História do Brasil.

6º ano (das origens da humanidade ao século XV)

O livro inicia recuperando e dando sequência a aspectos da aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, apresenta os procedimentos próprios da História, as noções de tempo, espaço, cultura, memória e cidadania.

As grandes temáticas deste volume dizem respeito a: origens da humanidade; primeiros povos americanos; Antiguidade na América, na África e no Oriente; construção da Antiguidade Clássica e suas contraposições com outras sociedades; Europa medieval, mundo islâmico e Império Bizantino.

Ao final, o livro desenvolve um projeto temático sobre escola, cidadania e pertencimento, em que os estudantes são convidados a pesquisar vários aspectos do universo escolar, como território social no qual compartilhamos conhecimentos, afetos, relações e projetos de vida.

Unidade 1: História e nossas origens

Capítulo 1: Saber histórico

Capítulo 2: Origens da humanidade

Capítulo 3: Primeiros povos da América

Unidade 2: América, Oriente Médio e África

Capítulo 4: América antiga

Capítulo 5: Mesopotâmia

Capítulo 6: Egito antigo e Reino de Cuxe

Unidade 3: Antiguidade Clássica

Capítulo 7: Grécia antiga: das origens às pólis

Capítulo 8: Roma: da monarquia à república

Capítulo 9: Império e cultura romana

Unidade 4: Sociedade e religião

Capítulo 10: Bizâncio e islamismo

Capítulo 11: Europa medieval

Capítulo 12: Cristandade medieval

Projeto temático: Escola, cidadania e pertencimento

7º ano (final do século XV até final do século XVIII)

O livro desenvolve as conexões entre Europa, América e África no contexto do mundo moderno, debatendo aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais desse período.

As grandes temáticas desse volume dizem respeito a: marcos da modernidade (monarquias nacionais, Humanismo e Renascimento, reformas religiosas, Grandes Navegações, absolutismo e mercantilismo); contatos e confrontos entre povos europeus, africanos e americanos (características dos povos africanos; conquista e colonização da América); formação e transformação do Brasil colonial (Estado e religião, sociedade açucareira, escravidão africana, conquistas e fronteiras, sociedade mineradora).

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto temático pesquisando vários aspectos sobre o meio ambiente, destacando: água e abastecimento; lixo e reciclagem; áreas verdes e preservação; energia elétrica e consumo.

Unidade 1: Construção da modernidade

Capítulo 1: Absolutismo e mercantilismo

Capítulo 2: Renascimento e Reforma

Capítulo 3: Navegações e conexões

Unidade 2: Contatos e confrontos

Capítulo 4: Povos africanos

Capítulo 5: Conquista da América

Capítulo 6: Colonização espanhola na América

Unidade 3: Colonização do Brasil

Capítulo 7: Início da colonização

Capítulo 8: Estado e religião

Capítulo 9: Açúcar, engenho e guerras

Unidade 4: Expansão colonial no Brasil

Capítulo 10: Escravidão, comércio e resistência

Capítulo 11: Conquistas e fronteiras

Capítulo 12: Sociedade mineradora

Projeto temático: Meio ambiente

8º ano (século XIX)

O livro apresenta eventos relevantes para a formação do mundo contemporâneo.

As grandes temáticas desse volume dizem respeito a: aspectos políticos, sociais e econômicos que, no cenário europeu, contribuíram para a passagem do súdito ao cidadão (Revolução Inglesa, Iluminismo, Revolução Francesa e Era Napoleônica); processos que, no cenário americano, culminaram com as independências dos Estados Unidos, dos países da América espanhola e do Brasil; expansão das grandes potências, dos nacionalismos e imperialismos e dos processos de resistência a essas dominações na África e na Ásia; aspectos marcantes da trajetória histórica do Brasil Império.

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto de pesquisa sobre saúde e educação, trabalhando temas como: atividade física; alimentação; descanso e concentração; emoção e autoestima.

Unidade 1: Revoluções: do súdito ao cidadão

Capítulo 1: Revolução Inglesa e Iluminismo

Capítulo 2: Revolução Industrial

Capítulo 3: Revolução Francesa e Era Napoleônica

Unidade 2: América independente

Capítulo 4: Independência dos Estados Unidos

Capítulo 5: Independências na América Latina

Capítulo 6: Independência do Brasil

Unidade 3: Brasil Império

Capítulo 7: Primeiro Reinado e regências

Capítulo 8: Segundo Reinado

Capítulo 9: Guerra e abolição

Unidade 4: Domínio das grandes potências

Capítulo 10: Europa no século XIX

Capítulo 11: Imperialismo na África e na Ásia

Capítulo 12: América no século XIX

Projeto temático: Saúde e educação

9º ano (final do século XIX até o século XXI)

O livro desenvolve, de forma intercalada, o estudo dos eventos marcantes do mundo ocidental e da história republicana brasileira das décadas finais do século XIX às primeiras décadas do século XXI.

As grandes temáticas deste volume são, por exemplo: Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa; nascimento da república no Brasil, sua vida política, econômica e cultural; protagonismos feminino e negro e revoltas sociais no Brasil; ascensão do totalitarismo; crise capitalista; Segunda Guerra Mundial; Era Vargas; impactos da Guerra Fria; crises dos socialismos; questão árabe-israelense; independências na África e na Ásia; democracia e populismo no

Brasil; tensões e ditadura civil-militar brasileira e ditaduras militares latino-americanas; construção da cidadania no Brasil contemporâneo; faces da globalização.

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto de pesquisa sobre mídias digitais e cidadania, trabalhando temas como: conexão e isolamento; exposição e privacidade; informação e confusão.

Unidade 1: Primeira Guerra, revolução e república

Capítulo 1: Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa

Capítulo 2: Nascimento da república no Brasil

Capítulo 3: Primeira República: contestações e dinâmicas

Unidade 2: Totalitarismo, Segunda Guerra e getulismo

Capítulo 4: Crise capitalista e totalitarismo

Capítulo 5: Segunda Guerra Mundial

Capítulo 6: Era Vargas

Unidade 3: Guerra Fria, descolonização e democratização

Capítulo 7: Guerra Fria e crise do socialismo

Capítulo 8: África e Ásia

Capítulo 9: Período democrático no Brasil (1945-1964)

Unidade 4: Ditaduras, redemocratização e globalização

Capítulo 10: Ditaduras no Brasil e na América Latina

Capítulo 11: Construção da cidadania no Brasil

Capítulo 12: Faces da globalização

Projeto temático: Mídias digitais e cidadania

2.4. Articulação da coleção com a BNCC

A concepção da coleção e seus pressupostos estão devidamente articulados com os princípios norteadores da BNCC, sobretudo no que tange ao desenvolvimento das competências e das habilidades.

A BNCC define **competência**, de forma ampla, como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e procedimentais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Já as **habilidades** têm um caráter mais específico, caracterizando-se como um **saber fazer**, ou seja, práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais que desenvolvem competências. Observe que, na BNCC, as habilidades são sempre iniciadas por **verbos de ação**, como identificar, conhecer, descrever, discutir, associar, analisar, conceituar, comparar, explicar etc. No componente curricular de História, as habilidades estão distribuídas em objetos de conhecimento (conteúdo, conceitos e processos), que integram unidades temáticas.

Em todos os capítulos, os objetivos e suas justificativas estão articulados a competências e habilidades estabelecidas na BNCC. Ao longo dos volumes, os objetivos e suas justificativas foram explicitados nas orientações para o professor designadas “Objetivos do capítulo”. Já as principais competências e todas as habilidades foram identificadas neste manual nos tópicos 8.1., “Relação com as competências da BNCC”, e 8.2., “Relação com as habilidades da BNCC”, além de serem identificadas ao longo do volume por meio dos boxes “Habilidade(s) da BNCC” e “Alerta ao professor”, que compõem as orientações específicas de cada capítulo.

2.5. Estruturação dos capítulos

Cada um dos volumes da coleção foi organizado em **quatro unidades**. Os capítulos do livro, por sua vez, são constituídos por **boxes** e **seções** articulados entre si que buscam contemplar várias dimensões da aprendizagem. Os capítulos apresentam a estrutura interna a seguir.

- **Abertura de capítulo:** seção com texto introdutório, imagens e atividades. O professor pode utilizar a abertura do capítulo para promover debates, levantar questões e instigar a curiosidade dos estudantes.

- **Texto-base:** escrito em linguagem adequada à faixa etária dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Assim, há uma mudança gradual na linguagem em cada um dos volumes da coleção. Seu principal objetivo é organizar e promover conhecimentos históricos relevantes, incorporando tanto quanto possível as mudanças historiográficas, que exploram novos objetos e objetivos dos historiadores, suas hipóteses e seus debates.
- **Cartografia e iconografia:** reproduções de fontes históricas (mapas, fotografias, obras arquitetônicas, pinturas, objetos tridimensionais etc.), que complementam e explicitam aspectos do tema estudado. Essas imagens constituem, em sentido amplo, um rico conjunto de documentos a ser utilizado na produção de conhecimento histórico. As reproduções de imagens apresentam legendas explicativas e, em muitos casos, são acompanhadas de atividades que estimulam sua interpretação.
- **Glossário:** pequenos boxes que, de forma sucinta, trazem uma explicação sobre palavras e expressões pouco usuais para os estudantes. Sempre que julgar conveniente, o professor deverá complementar a explicação ou orientar os estudantes a pesquisarem, em outras fontes, os sentidos para palavras e expressões desconhecidas.
- **Para começar:** atividades que aparecem em todas as aberturas de capítulo, visando sondar conhecimentos prévios, estabelecer relações passado-presente e aproximar os assuntos estudados da vida dos estudantes.
- **Para pensar:** atividades distribuídas ao longo do capítulo que buscam contextualizar os conteúdos com as vivências dos estudantes e, desse modo, articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.
- **Observando o mapa:** atividades de leitura e interpretação de mapas. O objetivo é trabalhar o conceito de espaço e sua temporalidade, promovendo a interdisciplinaridade com Geografia.
- **Outras histórias:** seção com texto e atividades, muitas vezes acompanhada também de imagens. Esta seção procura complementar ou aprofundar assuntos abordados no capítulo.
- **Painel:** seção presente em diversos capítulos, apresenta temas novos ou aprofunda um assunto abordado no texto-base, privilegiando imagens que constituem, por exemplo, detalhamentos de pinturas, objetos e construções arquitetônicas.
- **Dica:** seção que, ao longo de cada capítulo, apresenta sugestões de filmes, livros e sites para ampliar e enriquecer a aprendizagem. Todas as sugestões são acompanhadas de pequenas resenhas.
- **Oficina de História:** seção de atividades para o estudante. Grande parte dessas atividades foi concebida para realização em grupos (pequenos ou grandes), visando promover práticas e vivências que possibilitem o desenvolvimento da empatia e da cooperação entre os estudantes, bem como de sua relação respeitosa com os docentes e a comunidade escolar. Esta seção está estruturada da seguinte maneira:
 - a) **Conferir e refletir:** reúne atividades variadas que, de modo geral, visam organizar os conteúdos do capítulo e refletir sobre eles, bem como ampliar o repertório dos estudantes;
 - b) **Interpretar texto e imagem:** apresenta atividades com fontes históricas variadas. Elas promovem, por exemplo, a interpretação e a produção de imagens e textos, a realização de debates e a construção de linhas do tempo e de mapas conceituais. O professor poderá utilizar esta seção para estimular a reflexão dos estudantes (individual e em grupo) sobre o processo de produção do conhecimento histórico e o ofício do historiador. Muitas vezes, essas atividades integram os conteúdos históricos com outros campos do saber, como Arte, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências etc.
- **Projetos temáticos:** ao final de cada volume, é apresentado um projeto temático que reforça a dimensão experimental e interdisciplinar do ensino-aprendizagem, mobilizando os estudantes para trabalhar com temas abrangentes das áreas do conhecimento, especialmente em Ciências Humanas e Linguagens. Os projetos temáticos de cada volume são:
 - 6º ano – Escola, cidadania e pertencimento;
 - 7º ano – Meio ambiente;
 - 8º ano – Saúde e educação;
 - 9º ano – Mídias digitais e cidadania.

Em um primeiro momento, os projetos propõem atividades para grupos pequenos. Posteriormente, os resultados dos projetos devem ser consolidados por grupos grandes (turmas de 45 estudantes ou mais).

Os projetos propõem atividades em grupo de reflexão e investigação que demandam, por exemplo: pesquisas e manejo de fontes variadas, seleção e interpretação de dados e informações, uso de diferentes linguagens (textos, imagens e sons), entrevistas com pessoas da comunidade, estudo do espaço social em que os estudantes estão inseridos, construção e apresentação de argumentos a partir dos conhecimentos desenvolvidos.

Os projetos podem e devem ser flexibilizados, levando em consideração a diversidade nacional e as necessidades pedagógicas de professores e estudantes.

3. PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO

Um estudo feito sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e que tentou projetar novos rumos para a Educação do século XXI sustenta que o ensino-aprendizagem é um processo contínuo, que tem o tempo de duração de uma vida e não é neutro. Nesse processo, e pensando aqui o caso do Ensino Fundamental, é conveniente ter em mente os quatro pilares da Educação, considerados princípios norteadores de nossas ações: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser⁸.

Tudo isso deve ser considerado em nossas práticas pedagógicas, incluindo a formulação das avaliações. Desse modo, a avaliação é um processo amplo, que implica estimar o valor, a extensão e a intensidade do desempenho educacional. O objetivo da avaliação é acompanhar os resultados da ação educativa, tendo em vista sempre aprimorar a aprendizagem significativa dos estudantes.

Com isso, devemos deixar claro que a finalidade da avaliação não é instituir formas de punição para os estudantes. Ao contrário, ela deve contribuir para redimensionar a ação educativa.

Tendo em vista seus princípios mais amplos, a avaliação tem um caráter processual, formativo e participativo:

- a) **processual:** atividades contínuas, bem dimensionadas e distribuídas ao longo dos programas de ensino-aprendizagem. Desse modo, a avaliação processual ocorre sem uma definição rigorosa que separe o momento de ensinar, aprender ou construir conhecimentos;
- b) **formativo:** atividades voltadas à formação integral do estudante, isto é, que promovam o desenvolvimento de aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais;
- c) **participativo:** atividades capazes de envolver os estudantes, tanto individualmente como em grupo, e incentivá-los a falar em público, argumentar, produzir textos e mídias, intervir no meio em que vivem exercendo a cidadania.

Tendo em vista seu momento e sua finalidade mais específicos, a avaliação pode ser classificada em dois gêneros principais:

- a) **avaliação diagnóstica:** busca levantar conteúdos prévios do estudante, em termos de conhecimentos, valores e atitudes. Atende a um pressuposto didático básico que consiste em “partir daquilo que o estudante já sabe” a fim de planejar “o que pretendemos atingir”. Esse tipo de avaliação serve, sobretudo, para identificar potencialidades e dificuldades da aprendizagem;
- b) **avaliação de resultados:** busca ponderar o que o estudante atingiu durante determinado ponto da trajetória do ensino-aprendizagem. Esse tipo de avaliação serve, em primeiro lugar, para sinalizar problemas do ensino, permitindo repensar métodos e recursos utilizados pelo professor.

De modo geral, quanto maiores forem as dificuldades de aprendizagem maior será a necessidade de rever as estratégias de ensino. Isso implica redirecionar o trabalho em sala de aula, percebendo o que funciona, o que envolve e o que facilita a aprendizagem.

Outro aspecto importante é que a avaliação também deve ser apresentada aos pais ou responsáveis pelos estudantes. É fundamental que eles sejam informados sobre o desempenho escolar dos filhos em momentos de interação e diálogo entre a escola e a comunidade. Cultivar esse diálogo com o estudante e sua família ou responsáveis, discutindo o processo de avaliação, é valioso para a criação de um ambiente favorável à educação, em que a confiança e a cooperação sejam valores continuamente desenvolvidos.

3.1. Avaliação e atividades desta coleção

Em suas diferentes propostas, as atividades que integram esta coleção possibilitam avaliações processuais, formativas e participativas do ensino-aprendizagem de História.

3.1.1. Aspecto processual

As atividades dos volumes desta coleção foram dispostas em diferentes momentos da obra, por exemplo: nas aberturas dos capítulos (“Para começar”), ao longo dos textos e das imagens (“Para pensar”, “Observando o mapa”, “Outras histórias”), ao final do capítulo (“Oficina de História”) e no fim de cada livro (projetos temáticos).

⁸ DELORS, Jacques *et al.* *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998. p. 89-120.

No início do capítulo (“Para começar”), geralmente propomos uma **avaliação diagnóstica**. No final de cada capítulo (“Oficina de História”), propomos uma **avaliação de resultados** diversificada para o estudante conferir, ampliar e interpretar conteúdos relacionados à ação educativa (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). Além disso, nesta mesma seção, apresentamos atividades em formato semelhante ao utilizado em exames de larga escala (Enem, Saeb, Pisa, vestibulares etc.).

3.1.2. Aspectos formativo e participativo

As atividades foram elaboradas levando em consideração o rol de competências e habilidades da BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Isso significa que, ao lado dos conteúdos desenvolvidos no livro, essas atividades são **parte intrínseca** do projeto de formação dos estudantes. Assim, elas contribuem, por exemplo, para:

- valorizar a diversidade das culturas e seus modos de ser, saber e viver;
- reconhecer e compreender os conhecimentos historicamente construídos;
- promover a construção de argumentos, questionamentos, hipóteses, interpretação de fontes diversas, tanto da cultura material como da imaterial;
- exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação, o respeito mútuo e a solidariedade;
- promover o exercício da cidadania de forma livre, ativa e responsável, estimulando a tomada de decisões com base em valores éticos, democráticos e inclusivos.

Cada um dos objetivos do conjunto de atividades presentes nos volumes (“Para começar”, “Para pensar”, “Observando o mapa”, “Oficina de História”, projetos temáticos) foi explicitado no tópico “Estruturação dos capítulos” deste manual. Cabe ao professor utilizar essas atividades à sua maneira, para dimensionar sua ação educativa e estimular o diálogo com os estudantes.

3.2. Avaliação qualitativa

Um aspecto relevante que merece ser ressaltado é que a avaliação **não** se reduz ao ato de “medir” ou “quantificar” o acúmulo de informações por parte dos estudantes. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor determina que o estudante seja avaliado de forma contínua e cumulativa, **prevalecendo os aspectos qualitativos** sobre os quantitativos e os **resultados de longo prazo** sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, V, alínea a).

Segundo a BNCC do Ensino Fundamental, o compromisso com a educação integral implica também esse olhar inovador e inclusivo sobre questões centrais como a avaliação do aprendizado. Desse modo, mais do que medir o acúmulo de informações, o que se pretende é desenvolver no estudante “competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver

problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades”⁹.

Na escola contemporânea, educar é compartilhar conhecimentos e afetos dentro de uma visão integral do estudante, voltada tanto para seus interesses e necessidades como para os desafios da sociedade contemporânea. Desse modo, a avaliação qualitativa requer o acompanhamento das atividades em sala de aula e extra-aula, seja quando realizadas de forma individual, seja coletivamente.

Além disso, a avaliação qualitativa implica considerar múltiplos aspectos: as formas variadas de reflexão, comunicação, criatividade e resiliência ao lado das atitudes de colaboração, empatia, solidariedade, participação e compromisso.

Se o professor desejar complementar a avaliação dos estudantes por meio de provas periódicas, sugerimos que as questões que levem a uma resposta única ou os testes de múltipla escolha sejam menos valorizados. O formato que induz à resposta única e rígida dificulta a percepção de eventuais problemas no aprendizado e não cria oportunidades para que os estudantes expressem plenamente suas capacidades.

Além das provas discursivas, é preciso dar espaço para outras atividades promissoras, individuais e coletivas, privilegiando o **protagonismo do estudante** na construção de sua aprendizagem. Entre essas atividades, esta coleção incluiu propostas como:

- a) pesquisas sobre o local de atuação da escola;
- b) interpretações de temas e fontes variadas;
- c) leitura e interpretação de mapas e imagens;
- d) debates sobre temas do contexto social dos estudantes;
- e) realização de entrevistas com membros da comunidade;
- f) elaboração de “painéis” temáticos;
- g) realização de reportagens para um *blog* ou jornal, que pode ser criado na sala ou na escola;
- h) produção de textos com críticas a livros, filmes, exposições ou visitas a museus e outras instituições.

Nessas atividades, sugerimos que o professor explicita para os estudantes os critérios com base nos quais eles serão avaliados, estabelecendo um cenário de expectativas e resultados pretendidos.

Por fim, é necessário dizer que as diversas formas de avaliação devem abranger não somente conteúdos específicos de História, mas também o desenvolvimento de **saberes interdisciplinares** voltados ao exercício da cidadania, ao mundo do trabalho, aos projetos de vida dos estudantes e à construção de uma sociedade livre, justa e solidária.

⁹ 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/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

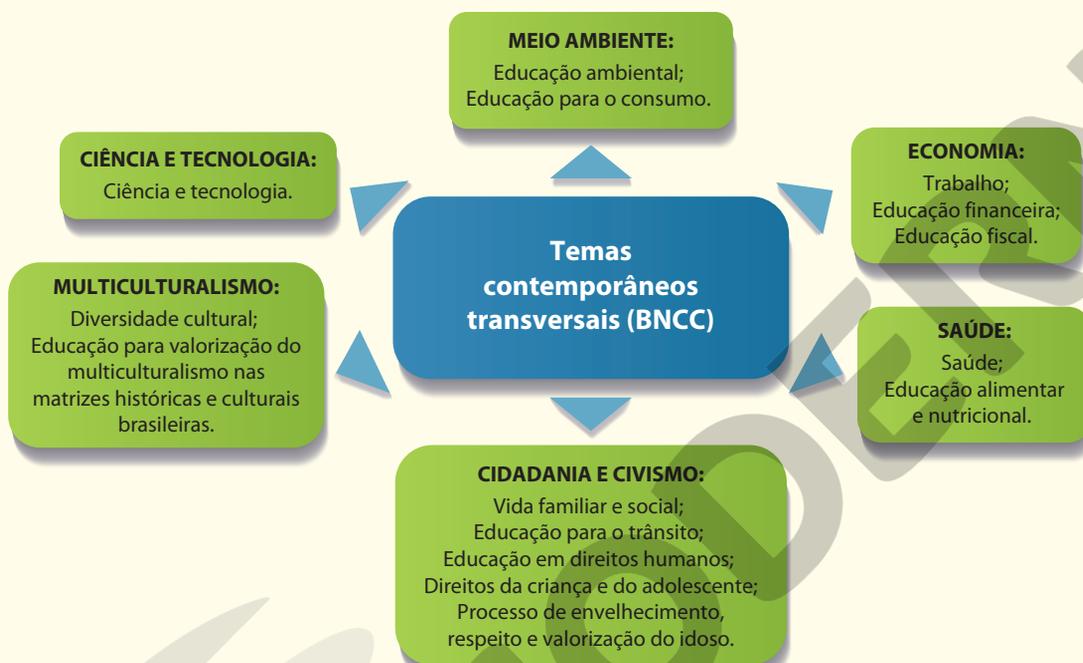
4. NOVAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Levando em consideração os fundamentos pedagógicos da BNCC, destacamos novas tendências educacionais vinculadas ao compromisso com a educação integral.

4.1. Temas contemporâneos transversais

Além de competências e habilidades, a BNCC propõe temáticas relevantes denominadas temas contemporâneos transversais (TCTs), que visam integrar diferentes saberes, adquiridos dentro e fora da escola, para que os estudantes compreendam melhor a sociedade em que vivem.

A legislação estabelece quinze TCTs que estão distribuídos em seis macroáreas, como ilustra o esquema a seguir.



FONTE: BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 12. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

A transversalidade desses temas contemporâneos implica que sua abordagem didático-pedagógica perpassa ou atravessa todos os componentes curriculares, áreas do conhecimento, etapas da Educação Básica e as vivências dos estudantes. Desse modo, a transversalidade é complementar à interdisciplinaridade.

Talvez seja mais difícil abordar alguns TCTs em determinado componente curricular do que em outro. Porém, dificuldades não significam impossibilidades, e foi com essa disposição de ânimo que procuramos articular os conteúdos desta coleção ao maior número possível de TCTs. O quadro a seguir ilustra vários momentos desse empenho no volume do 9º ano.

Unidade/projeto temático	Capítulo/título do projeto	Temas contemporâneos transversais
2. Totalitarismo, Segunda Guerra e getulismo	6. Era Vargas	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho• Vida familiar e social
3. Guerra Fria, descolonização e democratização	7. Guerra Fria e crise do socialismo	<ul style="list-style-type: none">• Educação em direitos humanos• Ciência e tecnologia

Continua na página XX

4. Ditaduras, redemocratização e globalização	11. Construção da cidadania no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos da criança e do adolescente • Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
	12. Faces da globalização	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • Diversidade cultural • Educação ambiental • Saúde
Projeto temático	Mídias digitais e cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência e tecnologia

Os TCTs apresentados nesse quadro estão indicados nas orientações específicas de cada capítulo, nos boxes “Alerta ao professor” e nas orientações de resposta das atividades.

4.2. Raciocínio, argumentação e inferência

Uma das características fundamentais do gênero humano é ser um animal racional. Ser racional significa usar a razão, fazer raciocínios. Quando tomamos decisões, das mais simples às mais complicadas, raciocinamos. E raciocinar ou fazer inferências consiste em trabalhar mentalmente informações tendo em vista extrair consequências, respostas, soluções. Tais informações podem advir, por exemplo, da recepção ativa de uma leitura inferencial ou da formulação de hipóteses baseadas em uma pesquisa empírica. Segundo Cezar A. Mortari, o “resultado de um processo (bem-sucedido) de inferência é que você fica sabendo (ou, ao menos, acreditando em) algo que você não sabia antes”¹⁰.

Alguns estudiosos atuais costumam estabelecer uma diferença entre raciocínio e argumento. O primeiro se refere a um **processo mental** no qual relacionamos ideias ou enunciados para alcançar a solução de um problema. O segundo é a **explicitação sistemática** de um raciocínio. Desse modo, argumentar significa exteriorizar ou expor, de forma organizada, um raciocínio. Uma das principais funções do argumento é **convencer**, ou seja, “vencer com”, conquistando a adesão dos interlocutores, e **não** “vencer sozinho”, impondo conclusões pelo domínio físico sobre o outro.

A Lógica é uma importante área do conhecimento que estuda os argumentos, procurando verificar se a conclusão daquilo que **não se sabia** é uma consequência racional daquilo que **já sabemos**. Quando construímos um argumento logicamente incorreto que tem uma aparência enganosa, estamos diante de uma **falácia**.

Existem dois grandes caminhos para argumentar:

- **dedução** – consiste em partir de enunciados gerais para extrair conclusões particulares. Um exemplo clássico de argumento dedutivo é: “Todos os homens são mortais” e “Sócrates é homem”, logo “Sócrates é mortal”;
- **indução** – consiste em partir de enunciados particulares para extrair conclusões gerais. Um exemplo de argumento indutivo é: “Os animais vertebrados se nutrem”, “Os animais invertebrados se nutrem”, logo “Todos os animais se nutrem”. A indução é utilizada na pesquisa científica quando o estudioso obtém resultados particulares e, deles, extrai uma conclusão geral.

Quando construímos um argumento logicamente enganoso com uma aparência de validade, estamos diante de uma **falácia**. Além desse sentido estritamente lógico, a falácia é a qualidade do que é **falaz**, isto é, algo que provoca engano, ilusão, erro. De modo geral, falácia é um raciocínio falso, que no mundo contemporâneo presta serviço à desinformação. Vejamos alguns casos mais comuns de falácia:

- **falso dilema** – uso ilegítimo da conjunção “ou” insinuando que existem apenas duas alternativas possíveis. Exemplo: o lema do governo Médici, “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Observe que, além de amar ou deixar o Brasil, existem muitas outras opções, como amar e cuidar, amar e transformar, amar e educar etc.;

¹⁰ MORTARI, Cezar A. *Introdução à Lógica*. São Paulo: Editora Unesp, 2001. p. 4.

- **apelo à ignorância** – conclusão de que algo é verdadeiro porque não há provas de que seja falso. Exemplo: como não foi provado que a vacina contra a covid-19 é eficaz para todas as pessoas, provavelmente não há necessidade de tomá-la. Observe que a falta de provas não constitui uma prova;
- **derrapagem (bola de neve)** – demonstração de que uma proposição é inaceitável fazendo derivar dela consequências absurdas, que extrapolam a proposição inicial. Exemplo: se não liberarmos o uso de armas de fogo para todos os cidadãos, não deveríamos aprovar o uso de qualquer instrumento que possa servir para autodefesa e, em última instância, deveríamos proibir qualquer tipo de defesa e legitimar a violência e a agressão. Observe que não é possível extrair da premissa inicial todas essas consequências a ponto de legitimar o absurdo da violência.



Hector e Afonso, tirinha de Estevão Ribeiro, 2018. Na contemporaneidade, as notícias falsas (*fake news*) difundidas nas mídias digitais frequentemente se servem de falácias.

Esta coleção, em suas múltiplas atividades, procura exercitar no estudante a capacidade de argumentar e inferir. Ao avaliar os argumentos e as inferências dos estudantes, verifique se o conjunto dos enunciados percorre um caminho adequado que justifique as conclusões. Para além dos esquemas da Lógica formal, um bom argumento deve conjugar saber e sabor, rigor sem rigidez. Por isso, argumentar é uma ciência e também uma arte, que se expressa, por exemplo, na literatura, nos roteiros cinematográficos e nas narrativas históricas.

Desde a Antiguidade, filósofos e cientistas procuraram desenvolver métodos (do grego, *meta* = “por meio de” + *hodos* = “caminho”) de pesquisa para resolver problemas. Assim, podemos destacar o exemplo de Aristóteles (c. 384 a.C.-322 a.C.), que criou e sistematizou a Lógica como área do conhecimento. Como vimos, a Lógica é utilizada para construir argumentos válidos que nos permitem relacionar **o que sabemos** com o que podemos **concluir**. Outro exemplo marcante foi o filósofo francês René Descartes (1596-1650), que elaborou, em seu livro *Discurso do método*, algumas regras para conduzir o pensamento na busca pelo conhecimento. Essas regras básicas são:

- **evidência** – não aceitar nada como verdadeiro desde que não seja absolutamente evidente por sua clareza e distinção. Evidente é aquilo do qual não posso duvidar;
- **análise** – dividir um problema em tantas partes quanto for necessário para melhor resolvê-lo;
- **síntese** – encaminhar o raciocínio dos problemas mais simples aos mais complexos;
- **comprovação** – realizar verificações completas e gerais para garantir que nenhum aspecto do problema tenha sido omitido.

Esses procedimentos, formulados por Descartes, tiveram ampla repercussão sobre os métodos de aprendizagem, lançando pilares das novas didáticas de sua época e períodos posteriores.

4.3. Pensamento computacional

Atualmente, o pensamento computacional alcançou repercussão entre educadores como **estratégia de raciocínio** para formular e resolver problemas, sendo várias vezes mencionado na BNCC. De início, é preciso destacar que a expressão “pensamento computacional” não se refere exclusivamente à execução de tarefas em um computador. Como salientou Jeannette Wing, uma das pioneiras dessa área, o pensamento computacional representa uma habilidade e uma atitude aplicável a todas as pessoas, e não apenas aos cientistas da computação.

Em sentido amplo, o pensamento computacional consiste em um tipo de argumentação que diz respeito à capacidade de formular, relacionar e resolver problemas por meio de um **método de processar informações**. Esse método pode ser executado por seres humanos, computadores e pela interação de ambos (humanos + computadores). Tal interação ocorre, por exemplo, em disputas de xadrez entre equipes formadas por pessoas (enxadristas) e computadores programados para esse jogo.

Em suma, o pensamento computacional envolve a capacidade de utilizar, de forma crítica e criativa, os fundamentos da Computação para identificar e resolver problemas em diversos campos, por meio de passos eficientes que possam ser executados por uma pessoa ou um computador (Cf. BRACKMANN, 2017, p. 29).

O termo “pensamento computacional” foi criado pelo educador e matemático sul-africano Seymour Papert (1928-2016) em 1980. A partir de 2006, esse termo foi difundido pela cientista da computação estadunidense Jeannette Wing, autora de um influente artigo sobre o tema.

Hoje, há certo consenso de que o pensamento computacional pressupõe “quatro pilares”, conceituados da seguinte forma:

- **decomposição** – identificar um problema e dividi-lo em partes menores, mais simples, tendo em vista facilitar a solução;
- **reconhecimento de padrões** – identificar semelhanças entre diferentes problemas e entre suas soluções;
- **abstração** – concentrar-se nos elementos essenciais do problema, afastando os detalhes eventuais. A concentração exige a capacidade de filtrar e classificar os dados de um problema;
- **algoritmos** – criar uma sequência de passos necessários para resolver o problema de forma eficiente. Tais passos podem ser expressos, sobretudo, em linguagem verbal, linguagem matemática e linguagem de programação.

Devemos observar que esses quatro pilares não constituem sequências rígidas e lineares a serem percorridas uma após a outra. Na prática, essas etapas podem ocorrer de forma quase simultânea, sendo alimentadas por intuição, imaginação e raciocínio sistemático.

Esta coleção apresenta atividades de pensamento computacional, de forma implícita ou explícita, sobretudo na interpretação de fontes (textos, mapas, iconografia etc.), no uso de metodologias ativas e no desenvolvimento dos projetos temáticos.

4.4. Metodologias ativas e práticas de pesquisa

No processo contínuo e amplo que é a educação, a fase escolar é sem dúvida um momento formativo muito relevante. Novos desafios e ganhos vêm sendo enfrentados na escola e na condução da relação ensino-aprendizagem. Nas últimas décadas, o que se convencionou denominar “modelo tradicional de ensino” tem sido questionado pelas chamadas práticas pedagógicas problematizadoras, que pretendem estimular os estudantes a adotar uma postura ativa, cujo resultado mais evidente é a construção da autonomia.

Os estudos sobre as “metodologias ativas”, centrais nessa perspectiva problematizadora do ensino em todos os níveis, não apresentam abordagem e direção únicas¹¹. Seu princípio norteador é que, nos processos de ensino-aprendizagem, **os procedimentos**

são tão importantes quanto os próprios conteúdos, daí a necessidade de um olhar mais atento para os procedimentos e as articulações entre teoria e prática.

Desse modo, os saberes não são algo que se transmite como uma “dádiva”, em que encontramos, de um lado, o professor oferecendo o presente da sabedoria e, de outro, os estudantes recebendo-o passivamente. Afinal, os conhecimentos, as habilidades e os valores capazes de influenciar significativamente o educando devem ter o caráter de uma conquista pessoal e social que requeira uma postura participativa, colaborativa, criativa, crítica e propositiva.

Podemos afirmar que as metodologias ativas estão em diálogo com as transformações curriculares que advogam maior protagonismo dos estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos que repercutem nas diversas dimensões da vida, inclusive no cotidiano. O pressuposto é que, quanto mais o estudante se envolve em desafios compatíveis à sua idade, mais cresce em autonomia, mais desenvolve suas aprendizagens.

Inspirados na obra de Paulo Freire, estudiosos definem a metodologia ativa como “uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação, em que o estudante tem uma postura ativa em relação a seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas que lhe sejam desafiantes e lhe permitam pesquisar e descobrir soluções aplicáveis à realidade”¹². Ou, nas palavras de outros estudiosos, metodologias ativas são “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem [...]”¹³.

Aplicadas ao ensino de História, as metodologias ativas seriam mais um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica, nas palavras de uma estudiosa¹⁴. Dentro dessa linha, cada vez mais reflexiva e questionadora, os livros didáticos de História no Ensino Fundamental estão se valendo das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para, entre outras coisas, deixar de insistir em nomes, datas e fatos facilmente encontrados em “dispositivos de busca”. Com isso, os professores puderam tornar suas aulas um lugar mais voltado à **atribuição de sentidos**, adotando a prática do questionamento constante da relação entre passado e presente a partir de informações que não só ele, mas todos os seus estudantes também podem pesquisar, registrar e interpretar.

Identifiquemos, a título de ilustração, algumas das metodologias ativas mais trabalhadas no ensino de História¹⁵.

- **Pesquisa prévia** – identificação, seleção e registro de informações coletadas em fontes variadas e confiáveis, com destaque para o uso crítico, significativo, reflexivo e ético das TDICs. Quando falamos em pesquisa prévia, não se trata, obviamente, de **simples leitura ou cópia de conteúdos disponíveis em outros suportes para além do livro didático**, mas, sim, de um estímulo ao contato com informações direcionadas pelos docentes e para o estabelecimento de conexões entre diferentes fontes de informação encontradas pelos estudantes, com resultados tão diversos como relatórios, entrevistas, seminários, painéis digitais etc.

¹¹ PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare – Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, p. 146, 2016.

¹² GEMIGNANI, Elizabeth Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira da Educação*, v. 1, n. 2, p. 6, 2012.

¹³ BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 4.

¹⁴ OLIVEIRA, Marina Garcia de. Metodologias ativas no ensino de História: um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica. In: SILVA, Andreza R. L. da *et al.* *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 68-84.

¹⁵ Seleção de metodologias ativas elaborada com base em: SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Currículo em ação*: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ensino Médio. v. 1. Caderno do Professor, 2022. p. 14-15.

- **Aula expositiva dialogada** – explicação do conteúdo pelo professor com a participação ativa dos estudantes, que devem ser instigados a apresentar questões e exemplos ligados ao tema exposto. Pode-se, inclusive, fazer uma pausa na explicação para a realização de atividades colaborativas com procedimentos para a resolução de problemas.
- **Mapa conceitual** – representação gráfica que organiza e relaciona os principais conceitos de um assunto. Geralmente, os conceitos são inseridos em quadros ou círculos, interligados por linhas com setas, sobre as quais são escritas frases ou palavras que interligam um conceito a outro.
- **Debate** – discussão produtiva entre estudantes sobre temas propostos. No debate, deve-se utilizar conhecimentos prévios e adquiridos para refletir sobre uma situação-problema ou questão. É uma ótima oportunidade para os estudantes desenvolverem a capacidade argumentativa.
- **Seminário** – trabalho colaborativo apresentado oralmente pelos estudantes para sintetizar um tema estudado e/ou pesquisado. Durante e após a apresentação, os colegas podem levantar questionamentos e desenvolver a argumentação. Pode-se também solicitar um breve relatório sobre o seminário apresentado.
- **Aula invertida** – estudo prévio de um conteúdo (leitura, vídeo, pesquisa etc.) indicado pelo professor que o estudante deve realizar em casa. Partindo desses estudos, o estudante deverá aprofundar seus conhecimentos realizando uma atividade em sala de aula sob a orientação do professor. Nesta coleção, existem várias dicas de filmes, textos e livros que podem ser utilizados na forma de aula invertida.
- **Painel digital** – o estudante pode articular imagens e textos para transmitir uma informação ou resolver um problema. Os painéis digitais podem ser feitos, por exemplo, em mídias sociais e aplicativos de apresentação de slides e editores de imagem.
- **Vídeos e podcasts** – o estudante pode gravar sons e/ou imagens produzindo uma reportagem, um documentário, uma entrevista etc.
- **Entrevistas** – confira roteiro para elaboração de entrevistas no tópico 5.4., “Fontes orais”, deste manual.
- **Visitas guiadas** – confira roteiro para visitas guiadas no tópico 5.6., “Estudo do espaço social”, deste manual.

Ao longo desta coleção, com complexidade crescente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, foram inseridas várias atividades desses tipos, incluindo noções introdutórias de práticas de pesquisa (revisão bibliográfica; análise documental; construção e uso de questionários; estudo de recepção; observação, tomada de nota e construção de relatórios; análise de mídias sociais).

Por fim, destacamos entre as metodologias ativas o desenvolvimento de projetos temáticos. Nesta coleção, cada volume traz um projeto dessa natureza: “Escola, cidadania e pertencimento”, “Meio ambiente”, “Saúde e educação”, “Mídias digitais e cidadania”.

Tanto individual como coletivamente, os resultados advindos das metodologias ativas transformam os estudantes em participantes ativos da construção das aulas, sendo que isso também tem desdobramentos sobre a prática do professor, que se vê no papel de **mediador efetivo** entre o grupo de estudantes e o conteúdo abordado de forma problematizadora.

O quadro a seguir exemplifica as principais metodologias ativas e práticas de pesquisa propostas neste volume da coleção.

Unidade	Capítulo	Metodologias ativas e práticas de pesquisa
1. Primeira Guerra, revolução e república	2. Nascimento da república no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário • Estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural)
	3. Primeira República: contestações e dinâmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceitual
4. Ditaduras, redemocratização e globalização	11. Construção da cidadania no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Cartografia social
	12. Faces da globalização	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal)

As metodologias ativas e as práticas de pesquisa apresentadas nesse quadro estão indicadas nas orientações de resposta das atividades de cada capítulo.



DANILLO SOUZA/ARQUIVO DA EDITORA

As entrevistas guiadas pelos estudantes, com a elaboração de roteiros por parte deles, são um bom exemplo de prática em que eles se tornam participantes ativos e protagonistas do processo de aprendizagem, como prezam as metodologias ativas.

5. USOS DO LIVRO E POSSIBILIDADES DE TRABALHO

Desenvolvemos temas, abordagens e atividades interdisciplinares em diversos momentos desta coleção. Para cumprir esse intento, incorporamos temas que dialogam com outras disciplinas escolares ao longo do livro, sobretudo na seção “Oficina de História”. Ali podem ser encontradas atividades que promovem **conexões** tanto com os componentes curriculares de Ciências Humanas quanto com os componentes de outras áreas do conhecimento. Esperamos que as atividades propostas na coleção contribuam para formar jovens autônomos, críticos, criativos e propositivos, capazes de argumentar com base em fontes confiáveis.

Para além das atividades propostas nos volumes, queremos enfatizar a necessidade de o professor ampliar o uso de recursos pedagógicos como mapas, imagens, literatura, fontes orais, filmes e estudos do espaço social. Nesse sentido, é preciso levar em conta as especificidades desses recursos, que vamos analisar a seguir.

5.1. Mapas

Os mapas são representações de um espaço construídas por meio de símbolos, escala e projeção cartográfica. Eles podem servir para orientação, conhecimento e comunicação de temas, fatos, fenômenos e conteúdos relacionados a um território, não se restringindo à cartografia tradicional. Os mapas podem também ser utilizados como fontes históricas. Ao interpretar essas representações, devemos considerar que todo mapa é feito com objetivos próprios e por meio de técnicas específicas.

Ao utilizar mapas históricos, podemos trabalhar com os estudantes aspectos como:

- características geográficas de uma região (extensão, delimitação, localização etc.);
- orientação espacial, escala, título e legenda;
- semelhanças e diferenças em um território ou uma região, ocorridas ao longo do tempo;
- correspondência entre as fronteiras e os agrupamentos étnicos, a valorização de territórios que constituem pontos estratégicos etc.

Esses aspectos não são aleatórios. Em História, espaço e tempo são dimensões fundamentais para a compreensão dos fenômenos. Assim, os mapas e sua linguagem são essenciais para a construção de um conhecimento crítico acerca do espaço. Mapas permitem localizar lugares e pessoas, traçar comparações a partir de características naturais e sociais neles representadas ou avaliar distâncias físicas e esforços para superá-las.

Entender a organização espacial para além daquilo que nos cerca é ampliar o saber e a imaginação. O território familiar aos estudantes não é o único passível de ser observado e apreendido – territórios distantes também são objetos de estudo, e os mapas são instrumentos importantes nesse processo.

O recurso aos mapas, por si só, já configura uma forma de **interdisciplinaridade**. Todavia, como já expusemos no início deste manual, documentos de todos os tipos são relevantes para a produção do conhecimento histórico, entre os quais se incluem as representações cartográficas ou mapas. Os historiadores vêm acumulando experiência no uso dos mapas como fontes ou como meio de apresentação dos resultados de seus estudos e de representação espacial da realidade.

Cabe ao professor problematizar todas as fontes históricas. Com os mapas não é diferente. Os mapas de hoje são representações da superfície do planeta ou de partes dela. Resultam de conhecimentos interdisciplinares e recursos tecnológicos cada vez mais sofisticados, que incluem computadores e satélites. Mas sabemos que nem sempre foi assim. Os mapas também são históricos no sentido de que passaram por transformações na forma como são feitos e guardam permanências – como a intenção de sistematizar dados a partir de interesses políticos, econômicos, demográficos, militares etc. No passado mais distante, os mapas tinham usos semelhantes aos dos tempos atuais, mas com recursos técnicos próprios das épocas em que foram produzidos. Serviram para planejar ações como a dominação de um povo sobre outros, o transporte de mercadorias por mar e por terra, a arrecadação de impostos nas fronteiras de um país ou a concentração de recursos naturais em determinadas regiões, para mencionar alguns exemplos.

A elaboração e o uso dos mapas lidam, ao mesmo tempo, com as limitações técnicas e com as intenções políticas. A cartografia só pode ser compreendida no contexto em que é produzida, e sua finalidade depende de quem faz uso dela. Aqui, a finalidade é educacional e crítica, mas, se julgar conveniente, o professor pode deter-se em algum momento na própria história da cartografia ao planejar suas aulas.

Nesta coleção, utilizamos um amplo conjunto de mapas de interesse histórico-social. Elaboramos também atividades que exigem do estudante observação e interpretação de mapas com o objetivo de fomentar a alfabetização cartográfica. Além disso, o professor pode propor aos estudantes atividades visando à construção de mapas, até mesmo por meio de recursos digitais. É bom lembrar que as representações cartográficas estão presentes em nosso cotidiano (mapas meteorológicos, rodoviários, do metrô, da cidade etc.).

Outras indicações

Além dos mapas apresentados nesta coleção, sugerimos ao professor a utilização de atlas históricos em suas aulas. Recomendamos, a seguir, algumas fontes para o trabalho com mapas.

- OLIVEIRA, Fabiano Arndt Araújo Pykosz de. *Os mapas contam histórias: reflexões, análises e perspectivas da utilização da cartografia histórica no ensino de História*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

O autor relata o desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre a utilização da cartografia no ensino de História. O trabalho evidencia a relação entre a História e a Geografia e examina a presença e as formas como os mapas históricos são utilizados nos livros didáticos de História.

- Portal de Mapas do IBGE. Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>. Acesso em: 29 abr. 2022.

No portal, há cerca de 20 mil mapas sobre temas variados, como saneamento ambiental, alfabetização, terras indígenas etc.

5.1.1. Cartografia social

A cartografia social é um ramo da cartografia. Como o próprio nome sugere, a preocupação desse método de representação é a própria sociedade e os impactos das ações humanas sobre pessoas e espaços, expressados em formato de mapas. A diferença, nesse caso, é que tais mapas resultam do trabalho colaborativo de pessoas, comunidades ou coletivos em busca de seus direitos.

Apropriar-se de um método ou de um modo de representar a realidade é também uma forma de empoderamento e de estímulo ao uso desse aspecto da cultura juvenil em uma atividade destinada a promover mudanças sociais.

Sabemos que, até aproximadamente a metade do século XX, a elaboração de mapa era uma atribuição exclusiva de especialistas geralmente patrocinados por governos. Por isso, muitas vezes os dados que os governos não queriam divulgar não se transformavam em mapas ou outras formas de acesso disponíveis aos cidadãos. No entanto, essa situação vem mudando nas últimas décadas.

Assim, a cartografia social é um nome relativamente novo para se referir a uma prática desenvolvida há algum tempo por movimentos sociais, organizações sindicais ou grupos de pessoas com um interesse em comum. Tal cartografia cumpre funções de reivindicação e de divulgação ao:

- a) coletar dados que subsidiem reivindicações sociais;
- b) comunicar esses dados por meio de mapas para conquistar a empatia da sociedade e sensibilizá-la em relação a uma causa.

Há ferramentas que se destinam justamente à realização de cartografias sociais. O trecho a seguir explica como funciona uma dessas ferramentas:

“O uso de programas como o OpenStreetMap (OSM) [<https://www.openstreetmap.org/>], a maior base cartográfica colaborativa da atualidade, tem permitido a realização de mapeamentos por grupos organizados em torno de um objetivo comum. O OpenStreetMap apresenta-se como ótima solução para suprir dados ausentes nos grandes vazios cartográficos ainda existentes no Brasil, por possuir uma enorme rede de usuários, que colaboram com grande volume de dados e realizam a validação da sua qualidade [...].

O OSM é o projeto que disponibiliza uma base cartográfica colaborativa, com dados de diferentes partes do mundo, incluídos e validados por uma comunidade voluntária de mapeadores, de utilização livre (desde que citada a autoria) e que têm como característica comum possuir uma localização na superfície terrestre (dados geoespaciais).

O OSM baseia-se no mapeamento colaborativo do terreno (ou de outros ambientes, como o mar), que atende a diferentes fins, valorizando o conhecimento local de quem contribui.

Criado em 2004 pelo empreendedor britânico Steve Coast, o OSM teve como foco inicial o Reino Unido. Desde 2006, o *site* e serviços relacionados são geridos pela Fundação OpenStreetMap, abrangendo todo o mundo. Até junho de 2021, existiam mais de sete milhões de usuários cadastrados globalmente, com mais de sete bilhões de elementos já mapeados.

As contribuições podem ser realizadas por qualquer pessoa, bastando um cadastro prévio na página da plataforma.”

SOUTO, Raquel Dezidério *et al.* Vazios cartográficos: os desafios da ausência de mapeamento oficial. *Ciência Hoje*. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/vazios-cartograficos-os-desafios-da-ausencia-de-mapeamento-oficial/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Leitura para o professor

O trecho a seguir traz uma discussão importante sobre o uso da cartografia social no ambiente escolar. Ainda que seja um instrumento mais utilizado no ensino da Geografia, a cartografia social pressupõe a reunião de dados, inclusive de caráter histórico, e pode ser adaptada à História do tempo presente ou do passado recente.

“No Brasil, o conceito de cartografia social surge no início da década de 1990, com o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. As primeiras iniciativas foram desenvolvidas em territórios da Amazônia Legal, e depois se estenderam para outras regiões brasileiras, especialmente na área rural; no entanto, já há experiências envolvendo comunidades urbanas. O mapeamento social geralmente envolve populações tradicionais extrativistas, ribeirinhos, agricultores familiares e indígenas, e são instrumentos utilizados para fazer valer os direitos desses grupos frente a grandes empreendimentos econômicos [...].

As informações contidas no mapa social retratam o cotidiano, suas referências, expõem seus processos de territorialização e sua identidade numa base cartográfica, pois por meio do mapeamento social as pessoas buscam visibilidade através dos interesses das comunidades na conquista de seus direitos. São mapeadas localidades, rios, lagos, cemitérios, casas, igarapés, grotas – independentemente de seu tamanho ou condição, os temas abordados são relevantes pelas próprias comunidades estudadas [...].

Um aspecto importante sobre a elaboração dos mapas é que são feitos pelas pessoas que ocupam um território, nos quais apresentam a forma como vivem, trabalham os espaços simbólicos e afetivos. A produção do mapa envolve toda a comunidade, a participação na construção do mapa é uma forma de fortalecer a mobilização de grupos que se apropriam de uma ferramenta, a cartografia, para uso de seus interesses.

O mapa sempre foi utilizado como ferramenta pelo homem para sua localização e comunicação, importantes para que o indivíduo entenda o seu território. A leitura do mapa requer que o leitor interprete e reflita sobre as informações representadas. A cartografia escolar encontrada no livro didático reflete contextos diferentes dos alunos [...].

É importante frisar que o mapa apresenta informações muito técnicas, distantes da realidade dos leitores [...].

Sobretudo, nas últimas décadas a cartografia vem se tornando uma linguagem visual fundamental, pois com a crescente demanda das tecnologias, destacando neste contexto o georreferenciamento, advindo da revolução na década de 1980 com a microinformática acompanhada com a internet. Através desta ação a cartografia propiciou uma popularização já que os mapas têm disponibilidade gratuita na rede com imagens de satélite [...].

O acesso à produção e acesso cartográfico propiciaram outras finalidades, a exemplo, [...] o da inclusão dos diferentes grupos sociais, o que antes era voltado para uma minoria, agora abrange um grupo maior de interessados neste trabalho, destacando os contextos dos indivíduos. Neste aspecto, a cartografia não serve apenas para localização, mas também para entender o espaço e o território, onde os grupos possam expressar seus direitos, entender que o mapa feito por outras pessoas não apresenta informações prontas e acabadas, mas que, por trás deste desenho, o ser humano pode autocartografar o seu território, identificando os pontos importantes para sua formação.

A cartografia social como um ramo da ciência cartográfica é um exemplo disso, pois, na medida em que o professor busca outros meios para entendimento do assunto, o aluno perceberá a aula atrativa e inovadora. Analisando que a cartografia não é de difícil interpretação como muitos pensam, em contrapartida possibilita que os educandos tenham facilidade de produzir o próprio mapa, abordando bem o tema e seus elementos necessários para construção.”

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de *et al.* Cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia: uma experiência do Pibid-Geografia/UFPE. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Resumo_Expandido_Expopibid_Grupo_2_Cartografia_Social_Geografia-1.pdf/6074eb86-bf62-44e2-b90f-3765c9850ae3. Acesso em: 13 abr. 2022.

5.2. Iconografia e leitura de imagens

Por muito tempo, as imagens foram utilizadas pelos historiadores como meras ilustrações ou elementos comprobatórios. No entanto, com as transformações na concepção de conhecimento histórico ocorridas no século XX, as imagens passaram a ser compreendidas como fontes de informações, que devem ser lidas e interpretadas. Atualmente, recursos iconográficos como fotografias, pinturas, esculturas, gravuras, desenhos e caricaturas são documentos históricos tão importantes quanto os registros escritos.

Lidar com fontes e linguagens diferenciadas – principalmente visuais – requer certas habilidades, as quais podem ser desenvolvidas pelo exercício do olhar, que envolve observar, identificar e compreender o significado das imagens.

Há um ponto em comum entre a documentação iconográfica e a escrita: ambas são, fundamentalmente, representações da realidade, ou seja, expressam versões dos eventos históricos ou apresentam detalhes sobre eles.

Ao trabalhar com recursos iconográficos como fontes históricas, procure:

- observar os detalhes da imagem, suas cores, personagens, paisagens, temas etc.;
- refletir sobre impressões e sentimentos que a imagem pode despertar nos estudantes;
- identificar o tipo de obra (fotografia, desenho, pintura, escultura, caricatura etc.), a data e o local de sua produção;
- pesquisar informações sobre o autor da obra (nacionalidade, idade, outros trabalhos etc.);
- investigar se a obra tinha um público-alvo, quem teve acesso a ela etc.;
- comparar a obra com outras que possam ajudá-la a compreendê-la;
- analisar o contexto de produção da imagem e como ela foi apropriada ao longo do tempo. Verifique, por exemplo, se as referências utilizadas na obra têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no tempo presente.

Ao longo desta coleção, há diferentes propostas de atividades com iconografia, que é parte constitutiva dos capítulos. Isso não limita a possibilidade de o professor propor outras atividades, já que é ele quem melhor conhece seus estudantes e as potencialidades deles.

Leitura para o professor

O texto transcrito a seguir traz uma discussão importante sobre o uso das imagens em sala de aula (e não só as do livro didático) e a necessidade da formação continuada do professor para trabalhar com esse recurso.

“O uso de imagens em sala de aula exige uma nova postura de professores e alunos, que não diz respeito à formação de historiadores, mas ao fato de proporcionar mais autonomia intelectual ante os diversos registros humanos [...].

A condição de uso adequado das novas tecnologias e dos novos mediadores da aprendizagem como o uso coerente de imagens passa pela formação do professor. Segundo a Lei nº 9394/96, a formação continuada dos professores é condição para o processo qualitativo, pois é o único meio de esses profissionais acompanharem os discursos, as novas propostas de ensino da disciplina, as novas interpretações e novas exigências do cotidiano escolar [...].

Devem ser buscados mecanismos e ferramentas para o uso eficiente das fontes imagéticas, as quais, chegando aos docentes, despertem o olhar de interesse em conhecer e usar de forma privilegiada a linguagem imagética em sala de aula, sem a possibilidade de se perder em generalizações grosseiras. Além disso, o uso de imagens diz respeito a alguns cuidados, como por exemplo não priorizar a forma em detrimento da ideia, ou vice-versa, ou homogeneizar a cultura de uma época a partir de uma única imagem (BURKE, Peter. *Testemunha ocular: História e imagem*. Bauru: Edusc, 2004. p. 52). Deve-se lembrar que, no registro de uma imagem, há escolhas feitas pelo produtor, além de um contexto da concepção,

o que obriga estar atento às ideologias implícitas, às invenções e criações do artista, às possíveis apropriações e adequações. Importa, assim, observar o público ao qual a obra se destinou e perceber os silêncios, ausências, vazios e lacunas deixados pelo produtor, dado que a imagem não é uma realidade total, embora traga porções, traços, aspectos, símbolos, representações e códigos registrados.

O século XXI está mergulhado em uma cultura da imagem, consumida de forma indiscriminada, razão por que ela tanto pode servir como processo de massificação como pode servir como processo de construção e ressignificação. Como ferramenta privilegiada, a imagem cativa o olhar do aluno, que vive em uma sociedade cifrada em ícones e signos, os quais ele se acostumou a usar, geralmente de forma acrítica. O exercício de desvendar as mensagens intrínsecas presentes nas imagens pode significar não apenas um caminho para interpretar as representações do passado, mas o educar o olho para um excelente exercício de elucidação do presente.

Essa problemática envolve a carência de orientações práticas e teóricas quanto ao uso do recurso imagético pelos professores que estão em sala de aula, mas fora do círculo acadêmico em que essas questões são debatidas. As imagens, como linguagem visual, são valiosíssimas na reconstrução da cultura material do passado, como por exemplo o cotidiano

de pessoas comuns. Para a adoção de tal meio de comunicação com o passado, são exigidos o desenvolvimento de habilidades e uma busca epistemológica por parte do docente. A mesma atenção vale para as imagens do presente, devendo-se ter a consciência de que a imagem do passado ou do presente é sempre uma representação da realidade, não ela propriamente.

Mesmo antes de proporcionar aos alunos condições de ‘lerem’ imagens, o professor precisa [...] educar seu próprio olhar para a imagem, daí a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o tema. A imagem como texto visual é reveladora de cultura, por isso a necessidade de aprender a observar e interpretar culturas visuais, como afirma Panofsky (*apud* BURKE, 2004, p. 45) deve-se exercitar os três níveis de interpretação: seu significado natural (objetos), seu significado convencional (o que quer representar) e seu significado intrínseco (o que está subliminar). O que torna, no contexto da história cultural, o uso do suporte imagético um grande desafio.

A partir da análise de Peter Burke, em *Testemunha ocular: História e imagem*, é possível buscar os limites, perigos e as possibilidades de uso das imagens de uma forma mais produtiva, utilizando-as como um recurso precioso para despertar o olhar do aluno para a realidade do estudo

proposto. Como fonte histórica privilegiada, as imagens não restituem o real. Elas reconstróem, voluntariamente ou involuntariamente, a apreensão do real. ‘A imagem não explica a realidade. Convida a recriá-la e revivê-la’, diz [Miriam M.] Leite (Texto visual e texto verbal. *In*: BIANCO, Bela; LEITE, Miriam M. (org.). *Desafios da imagem*. Campinas: Papirus, 1998. p. 34). [...]

O educador deve tornar-se não um consumidor de imagens, mas um especialista em ler imagens, em decodificá-las. Para isso, deve dispor de grande bagagem cultural e predisposição em continuar aprendendo sempre, consciente da obrigação de uma formação continuada, que extrapola os limites da formação acadêmica. Isso é fundamental para que possa acompanhar o dinamismo das ciências humanas, especialmente da ciência histórica, em tempos de democracia, globalização, alta tecnologia e história cultural, ou seja, tempos propícios para a inovação da produção histórica e implantação de pedagogias renovadas.”

SANDRI, Sandra Mara D’Avila. Decifra-me ou devoro-te: limites e possibilidades do uso da iconografia – um estudo hermenêutico de imagens para a sala de aula. *Anais do II Congresso Internacional de História da Universidade Federal de Goiás – História e Mídia*, set. 2011. Disponível em: <https://vdocuments.mx/decifra-me-ou-devoro-te-limites-e-possibilidades-60pdf-the-21st-century.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Outras indicações

• STRANGET, Carine Aparecida Barbosa Oliveira; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. O uso de imagens no ensino de História: a Segunda Guerra Mundial em fotos. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v. 8, n. 17, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4715>. Acesso em: 24 jan. 2022.

O artigo parte da premissa de que as imagens integram o cotidiano e ajudam a formar a memória. A partir disso, evidencia a efetividade do uso de imagens no componente de História como metodologia para o ensino de assuntos ligados à Segunda Guerra.

• *Estudos Históricos* (Dossiê Cultura Visual), v. 34, n. 72, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/i/2021.v34n72/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

A publicação reúne artigos sobre história da fotografia, cinema, revistas em quadrinhos, fotografia colonial na África portuguesa, imagens do futebol, arquitetura e feminismo.

• *Revista Anos 90* (Dossiê A História e suas fontes), v. 15, n. 28, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/issue/view/721>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Destacamos, neste dossiê, as reflexões contidas em dois artigos: PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula; CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?.

5.3. Literatura

A literatura, como todo registro da experiência humana, também pode ser utilizada como fonte histórica. Este é um dos campos da **história da cultura**. Ao serem utilizadas como fontes históricas, as obras literárias (como qualquer outra obra de arte) podem ser “desconstruídas” e analisadas em seu contexto de produção. Nas obras literárias, é possível observar aspectos como:

- modos de vida, costumes e cotidiano das sociedades representadas;
- papel das personagens e sua inserção social;
- ambientação;
- relações sociais, familiares e de poder.

Além do prazer e da dimensão informativa das obras literárias, sua análise pode resultar em um trabalho interdisciplinar proveitoso para professores e estudantes de História e Língua Portuguesa.

Ao trabalhar a literatura como fonte histórica, procure:

- identificar o tipo de texto (poema, crônica, carta, biografia, conto, romance etc.), bem como a data e o local de sua produção;
- pesquisar informações sobre o autor do texto (nacionalidade, idade, outros trabalhos etc.);
- identificar palavras, expressões, conceitos utilizados no texto literário e seus significados no passado e no presente;
- conhecer narradores, personagens e suas características;
- especificar o tempo em que ocorre o que está sendo relatado e o espaço onde acontecem as ações;
- compreender como as ações das personagens estão articuladas;
- refletir sobre impressões e sentimentos que o texto pode despertar nos estudantes;
- investigar se o texto literário tinha um público-alvo definido, quem teve acesso a ele etc.;
- comparar a obra com outras que possam ajudar a compreendê-la;
- analisar o contexto de produção da obra e como ela foi apropriada ao longo do tempo. Verifique, por exemplo, se as referências utilizadas na obra literária têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no momento presente.



REPRODUÇÃO EDITORA FRANCISCO ALVES

Capa da primeira edição do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (1914-1977). O livro, publicado em 1960, narra as dificuldades de sobrevivência dessa que é uma das grandes escritoras negras brasileiras. Esse livro serve como uma importante fonte histórica para analisar a condição das pessoas negras no país daquela época.

Leitura para o professor

A seguir, o texto selecionado traz indicações acerca do trabalho com a literatura de ficção aplicado à história da África, que podem ser sugestivas também para outras temáticas.

“Uma das muitas possibilidades é o trabalho que se pode fazer com a obra central da literatura e da civilização etíope, a *Glória dos reis* (*Kebra Nagast*), escrito em geéz, a língua clássica da Etiópia, é um texto cuja forma atual foi fixada em finais do século XIII, na altura da ascensão da chamada dinastia salomônica ao trono imperial nos planaltos do Tigré e Amhara. A comemoração de uma ideologia do poder inspirada na literatura bíblica, a *Glória dos reis* relata a origem de uma dinastia imperial que se entronca na linha real de David e Salomão, e faz dos etíopes os herdeiros do ‘povo escolhido’ do Deus hebraico, e da Igreja cristã monofisista a guardiã da arca da aliança (encerrada, segundo a tradição oficial, numa pequena capela junto da Igreja de Santa Maria do Sião, na antiga capital imperial de Aksun) e que fora tomada dos hebreus e doada aos etíopes pela vontade divina.

Alberto da Costa e Silva em seu livro *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*, faz referência ao *Kebra Nagast*: ‘[...] Tradições do Antigo Testamento espalham-se provavelmente na Etiópia muito antes que a *Bíblia* ali fosse traduzida. Uma dessas tradições, que se desenvolveu no Oriente Médio, num intricado e rico ciclo de lendas, está na base do mito nacional etíope, cuja forma se imobilizou no *Kebra Nagast* ou *Glória dos Reis*. Esse livro tomou forma escrita em gueze no início do século XIV, mas a história que conta, da rainha de Sabá, devia ter voga desde tempos muito antigos na Etiópia.’

O *Kebra Nagast* narra a trajetória do filho da união de Salomão com Makeda, a ‘rainha do Sul’, cujo nome é Menelik I (Bayna Lehkem, ‘Filho do Sábio’, ‘Filho de Salomão’), é considerado o primeiro Negusa Nagast ou ‘rei dos reis’ da Etiópia, pois quando retornou da terra do seu pai, juntamente com alguns nobres judeus e com a arca da aliança (símbolo da presença de Deus) levou para seu povo os costumes ordenados pelo Deus de seu pai e diante destes preceitos fundou o reino de Aksun, situado na capital da atual Etiópia. Beneficiário de uma dupla herança, israelita e etíope, ele é um importante símbolo de uma ideologia nacional. Historicamente, esta ideologia marcou a forte especificidade da civilização etíope (ou pelo menos das expressões político-religiosas do núcleo central ‘semitizado’).

Ao apresentar esta fonte em sala de aula, após a leitura pelos alunos é importante destacar alguns pontos pertinentes de discussões e entendimentos de acordo com o *Kebra Nagast*: ‘Salomão o Rei voltou para seu palácio e reuniu seus conselheiros, seus oficiais e os antigos de seu reino, e disse a eles: Eu não consigo fazer meu filho permanecer aqui. E agora escutem o que direi a vocês. Vamos fazê-lo rei da Etiópia, junto com suas crianças [...]. E as crianças dos nobres de Israel, que foram comandados a partir com o filho do rei, formaram um conselho junto, dizendo: O que devemos fazer? Pois nós devemos deixar nosso país e nosso local de nascimento, e nossa família

e o povo de nossa cidade. Vamos nos entristecer por conta de nossa senhora Zion (a arca da aliança, que simboliza a presença de Deus) pois eles estão nos fazendo deixá-la, pois nela eles nos comprometeram com Deus. [...] Então eu (Azariah) a colocarei (a arca da aliança) na habitação de Zion, e eu a guardarei na rouparia de Zion, e eu tomarei Zion, e então cavarei um buraco no chão e a colocarei lá, até que nós partamos e levemo-la conosco, mas não contarei nada ao rei até que já estejamos viajando’.

Primeiramente é possível expor que: a história da arca da aliança no *Kebrá Nagast* aponta a justificativa para que os etíopes se sentissem um povo ‘escolhido’ e abençoado pela presença de Deus, podendo ser trabalhado nesta instância o conceito de ‘civilização’, com os alunos, assim como, mostrando-lhes que cada povo afirma ser o melhor, ser o ‘escolhido por Deus’ tendo todos as suas justificativas; podendo ser inserido também o conceito de ‘tolerância’ entre as diferentes nações, assim como trabalhar os conceitos e no que acreditamos nos dias atuais. Torna-se importante a partir de então frisar que o que se expõe aqui sobre esta fonte, são possibilidades de análises e que os professores e alunos ao trabalharem com esta fonte escolhem e direcionam suas análises individualmente, pois objetiva-se a divulgação e o apontamento de perspectivas e possibilidades e não traçar um ‘manual a ser seguido’.

Percebendo-se, portanto, que a troca de olhares sobre o outro e sobre a própria identidade é um instrumento dinâmico, em constante ressignificação e com múltiplas variáveis. Com base no que afirmou Roger Chartier ‘[...] nenhum texto – mesmo aparentemente mais documental [...] – mantém uma relação transparente com a realidade que apreende. O texto, literário ou documental, não pode nunca se anular como texto, ou seja, como um sistema construído consoante categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem para as suas próprias condições de produção’. Desta forma esta fonte também pode ser utilizada em contrapartida a outras fontes, para desmistificar

ideias expostas, assim como falsos e estranhos relatos sobre a Etiópia, de acordo com alguns dos relatos europeus sobre os africanos desde a Antiguidade [...].

O pensamento histórico passa por (re)adequações, surgindo uma espécie de história científica. Levar estas teorias para dentro da sala de aula e apresentá-las engrandece a visão e as análises que os alunos podem fazer da fonte primária, o texto literário, neste caso do *Kebrá Nagast* [...].

Uma das principais gerações de pensadores desse grupo [que defende que a África possui uma história] foi a dos intelectuais liderados pelos africanos Joseph Ki-Zerbo e Cheikh Anta Diop. [...] Essa história que Ki-Zerbo propõe ‘não seria uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar a perspectiva e ressuscitar imagens esquecidas ou perdidas’. Através destas palavras pode-se ter uma ideia do que se constituiria o ensino de história da África na atualidade, o mesmo seria um despertar para a exclusão realizada pelo Ocidente, de forma que fosse possível elaborar uma história com o olhar destes povos, caminhos estes percorridos através de suas fontes, de acordo com a sua diversificação, cabendo a pesquisadores e estudantes atuais buscar métodos de melhor abordar tais aspectos [...].

Levar a literatura africana antiga como o *Kebrá Nagast* e apresentar aos alunos as teorias relativas a concepções sobre a existência de uma história da África (esta no mínimo intitulada como o berço da humanidade) fornece uma análise crítica e de imediata desmistificação dos conceitos ‘aprendidos’ com respeito à história da África.”

LIMA, Stéphanie M. Zumba de; SOUZA NETO, José Maria Gomes de. A literatura, fonte primária para o ensino de história da África. *Anais do XIII Encontro Estadual de História: entre o nacional e o regional* [Paraíba], 2008. Disponível em: http://www.anpuhb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2004%20-%20St%C3%A9phanie%20Monick%20Zumba%20de%20Lima%20TC.PDF. Acesso em: 24 jan. 2022.

Outras indicações

- CHALHOUR, Sidney; PEREIRA, Leonardo A. M. *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

Nesta obra, a literatura e o mundo dos literatos brasileiros foram considerados caminhos possíveis para a recuperação da história do Brasil a partir do período imperial.

- *Revista Hydra* (Dossiê História e Literatura), v. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/issue/view/653>. Acesso em: 24 jan. 2022.

Destacamos o artigo de Denilson Botelho, “Um encontro inusitado: História e Literatura nas páginas do *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro na Primeira República”, no qual o autor apresenta uma reflexão sobre o uso da literatura como fonte para o trabalho do historiador, a partir do exemplo da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, publicada originalmente como folhetim na imprensa do Rio de Janeiro no início do século XX.

- CORREIA, Janaína dos Santos. O uso da fonte literária no ensino de História: diálogo com o romance *Úrsula* (final do século XIX). *História & Ensino*, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012.

Neste artigo, discute-se a importância do uso da literatura como fonte histórica, partindo, em específico, da utilização do romance *Úrsula*, escrito por Maria Firmina dos Reis e publicado em 1859.

5.4. Fontes orais

O trabalho com fontes orais pode levar a bons resultados, envolvendo os estudantes em atividades diferentes daquelas normalmente apresentadas em sala de aula. Todos conhecemos histórias interessantes que nos foram contadas em família ou entre amigos. Essa experiência pode ser estimulada e instrumentalizada para ampliar a construção do conhecimento histórico. A sugestão é a elaboração de entrevistas e a coleta de depoimentos.

Para trabalhar esse tipo de fonte com os estudantes, apresentamos as orientações a seguir.

1. Definição do tema: promova debates para escolher um tema que desperte o interesse dos estudantes. Ele deve estar relacionado a algum assunto abordado em sala de aula.

2. Objetivo do estudo: é importante estabelecer o objetivo do estudo, que deve estar ligado ao tema escolhido. Entrevistas e depoimentos podem ajudar a entender a relação que determinado grupo social mantém com uma manifestação cultural, um regime político, uma tecnologia etc.

3. Seleção dos interlocutores: é preciso ficar atento à idade e à disponibilidade do depoente/entrevistado, bem como ao seu grau de envolvimento com o tema escolhido.

4. Elaboração de roteiros:

- a) identificação do interlocutor: nome, idade, gênero, nacionalidade, lugar onde mora, escolaridade;
- b) investigação do tema: formular perguntas relacionadas ao tema escolhido e ao objetivo da pesquisa. Procurar elaborar perguntas precisas e evitar as questões muito longas, que podem confundir o entrevistado/depoente. Além disso, é importante fazer uma pergunta de cada vez, das mais simples até as mais complexas.

5. Realização do trabalho: programar um horário e um local com seu entrevistado/depoente.

6. Registro das entrevistas: podem ser gravadas ou anotadas, de acordo com os recursos disponíveis e mediante a permissão do entrevistado/depoente.

7. Posturas e atitudes: evitar fazer comentários às respostas de seu interlocutor e expressar sua opinião pessoal durante a realização do trabalho. Além disso, devem-se observar nos entrevistados/depoentes postura, gestos, feições, tons de voz etc. Esses sinais também devem ser anotados, pois podem trazer informações preciosas para a compreensão do tema.

8. Conclusão: após a realização do trabalho, é importante analisar os depoimentos/entrevistas levando em consideração as orientações do item anterior, que versa sobre posturas e atitudes. Procurar relacionar essas análises aos objetivos do estudo, verificando se eles foram alcançados.

9. Apresentação: as conclusões podem ser apresentadas em um texto escrito ou em um seminário, conforme decidido pelo professor e pelos estudantes.

Leitura para o professor

O texto a seguir traz informações úteis sobre a postura a ser adotada durante uma entrevista e pode auxiliar na orientação dos estudantes em projetos de história oral.

“Uma entrevista de história oral constitui uma reflexão e recuperação do passado levada a efeito ao longo de uma conversa. Uma conversa comum, entretanto, não é gravada e tampouco acompanhada de anotações. Se um aluno assiste a uma aula, é de esperar que tome nota e que, portanto, não fique olhando para o professor durante todo o tempo. Numa conversa, ao contrário, não é costume tomar nota daquilo que o outro fala, e é possível que o recurso frequente a anotações durante uma entrevista produza no entrevistado um certo retraimento: ele pode se sentir inibido ao ver que aquilo que diz adquire peso semelhante ao de uma aula. Ou, então, pode achar que aquilo sobre o que se está tomando nota é especialmente importante para o pesquisador e que, portanto, é necessário falar mais a respeito. Tomar nota durante uma entrevista pode ter um efeito parecido com o de sua gravação: o fato de chamar a atenção do entrevistado para a responsabilidade do depoimento.

Pode-se dizer que uma situação de entrevista reúne os hábitos da conversa, por um lado, e da aula, por outro. Da conversa, em virtude do que já dissemos acerca das vantagens de um relacionamento mais informal com o entrevistado; da aula, porque dela fazem parte tipos de registro e de fixação, como a gravação e as anotações. É bastante difícil para um único entrevistador desenvolver todas as funções exigidas pela junção de ambas as modalidades de interação: manter o olhar dirigido ao entrevistado, acompanhando seu discurso com sinais de compreensão e interesse; ouvir o que diz; consultar o roteiro; articular perguntas a partir de ‘ganchos’ fornecidos pelo próprio entrevistado; verificar o funcionamento do gravador; tomar nota de palavras, nomes próprios e de questões a serem aprofundadas depois que o entrevistado concluir seu raciocínio; localizar, em meio aos fichamentos e ao material de apoio à entrevista (documentos, fotografias etc.), aspectos a serem explorados com mais vagar, e assim por diante.

Digamos que fazer uma entrevista é praticar no limite máximo nosso poder de concentração em mais de uma coisa ao mesmo tempo: utilizamos os olhos, os ouvidos, a fala, as mãos – para escrever e manusear o equipamento de gravação – e, essencialmente, a cabeça. E tudo deve funcionar

harmonicamente, de modo que o entrevistado não fique ansioso ou de alguma forma ofuscado pela perturbação do pesquisador.”

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013. p. 115-116.

Outras indicações

- *Projeto História*, v. 15, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/786>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Este número especial da revista *Projeto História* reúne os trabalhos apresentados no evento “Ética e história oral”, promovido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nos artigos reunidos, autores estrangeiros e brasileiros abordam a questão da individualidade coletiva e do cinema-documentário, ao lado de depoimentos de historiadores e cineastas sobre a forma como realizam seus trabalhos.

- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 2005.

Apresenta textos sobre coleta de dados quantitativos e qualitativos, com explicações sobre questionários, entrevistas dirigidas, entrevistas não diretas e história de vida.

- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

Trata das lembranças de idosos entrevistados pela autora. Com base nessas memórias relatadas, a obra apresenta um estudo sobre a vida social, a transformação da cidade, a vida familiar e o trabalho, entre outros assuntos.

- BERNARDO, Terezinha. *Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo*. São Paulo: Educ/Editora Unesp, 1998.

A ideia do livro é trabalhar com a memória urbano-industrial do início do século XX a partir de depoimentos em história oral de dois grupos distintos: italianos e africanos.

- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. *Guia prático de história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.

A obra apresenta caminhos, sugestões e métodos para a condução do trabalho com entrevistas, bem como bibliografia e modelos de projetos.

5.5. Filmes

Os filmes de ficção são objetos de pesquisas históricas e, ao mesmo tempo, fontes históricas. Este é um dos campos da **história da cultura**. Trabalhamos com a hipótese e o postulado de Marc Ferro:

“A hipótese é que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é história. Já o postulado é que aquilo que não se realizou, as crenças, as intenções e o imaginário do homem, é tanto história quanto a história.”

FERRO, Marc. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 203.

Antes de recomendar um filme, é fundamental que o professor conheça a obra indicada. Recomendamos também que o professor consulte a classificação indicativa dos filmes, que pode ser obtida no *site* do Ministério da Justiça (disponível em: <http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.jsp>; acesso em: 29 abr. 2022).

Lembramos que, nesta coleção, há indicações que possibilitam a análise e a interpretação de filmes. Ao analisar um filme, em primeiro lugar, convém considerar que o autor ou o diretor fazem um recorte da realidade, observando-a sob determinado ângulo e fazendo seleções.

Para trabalhar esse tipo de fonte com os estudantes, apresentamos as seguintes orientações:

- observar os detalhes do filme, suas cores, personagens, paisagens, seus temas etc.;
- identificar o tipo de filme, se ele se apresenta como um documentário ou uma obra ficcional;
- elaborar uma ficha técnica com os dados básicos do filme: título, ano de produção, diretor, atores principais, época em que se desenvolve a ação, local das filmagens, livro em que o roteiro se baseou (se for o caso) etc.;

- pesquisar informações sobre o diretor do filme (nacionalidade, idade, formação, interesses, outros trabalhos etc.);
- analisar os elementos mais significativos em relação a aspectos como cenário (ruas, casas, edificações variadas, cidades, paisagens, instrumentos etc.), personagens (vestuário, alimentação, costumes, modo de falar etc.) e temporalidade (o que é presente/passado/futuro na obra);
- compreender como as ações das personagens estão articuladas;
- relacionar aspectos mostrados pelo filme com outros conteúdos históricos apresentados e discutidos em sala de aula;
- investigar se o filme tinha um público-alvo, quem teve acesso a ele etc.;
- analisar o contexto de produção do filme e como ele foi apropriado ao longo do tempo. Verificar, por exemplo, se as referências utilizadas no filme têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no momento presente.

As orientações anteriores podem ser enriquecidas por indagações do tipo:

1. Que conflitos são narrados e sob qual perspectiva?
2. Qual é o peso da presença de “heróis” protagonistas? Que valores eles expressam?
3. Há um caráter de denúncia ou compromisso com a versão de uma personagem ou grupo social?

Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito por um especialista em comunicação, alerta-nos para as possibilidades – adequadas ou não – do uso do audiovisual na sala de aula.

“Usos inadequados em sala de aula

- a. Vídeo tapa-buraco: colocar vídeo quando há um problema inesperado, como ausência do professor. Usar esse expediente eventualmente pode ser útil, mas, se for feito com frequência, desvaloriza o uso do vídeo e o associa – na cabeça do aluno – a não ter aula.
- b. Videoenrolação: exibir um vídeo sem muita ligação com a matéria. O aluno percebe que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula. Pode concordar na hora, mas discorda do seu mau uso.
- c. Videodeslumbramento: o professor que acaba de descobrir o uso do vídeo costuma empolgar-se e passar vídeo em todas as aulas, esquecendo outras dinâmicas mais pertinentes. O uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas.
- d. Videoperfeição: existem professores que questionam todos os vídeos possíveis, porque possuem defeitos de informação ou estéticos. Os vídeos que apresentam conceitos problemáticos podem ser usados para descobri-los junto com os alunos e questioná-los.
- e. Só vídeo: não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto de aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes.

Propostas de utilização

- a. Começar por vídeos mais simples, mais fáceis, e exibir depois vídeos mais complexos e difíceis, tanto do ponto de vista temático quanto técnico. Pode-se partir de vídeos ligados à televisão, vídeos próximos à sensibilidade dos alunos, vídeos mais atraentes, e deixar para depois a exibição de vídeos mais artísticos, mais elaborados.
- b. Vídeo como sensibilização. É, do nosso ponto de vista, o uso mais importante na escola. Um bom vídeo é interessantíssimo para

introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria.

c. Vídeo como ilustração. O vídeo muitas vezes ajuda a mostrar o que se fala em aula, a compor cenários desconhecidos dos alunos. Por exemplo, um vídeo que exemplifica como eram os romanos na época de Júlio César ou Nero, mesmo que não seja totalmente fiel, ajuda a situar os alunos no tempo histórico. Um vídeo traz para a sala de aula realidades distantes dos alunos, como, por exemplo, a Amazônia, a África ou a Europa. A vida aproxima-se da escola através do vídeo.

d. Vídeo como simulação. É uma ilustração mais sofisticada. O vídeo pode simular experiências de química que seriam perigosas em laboratório ou que exigiriam muito tempo e recursos. Um vídeo pode mostrar o crescimento acelerado de uma planta, de uma árvore – da semente até a maturidade – em poucos segundos.

e. Vídeo como conteúdo de ensino. Vídeo que mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta. De forma direta, quando informa sobre um tema específico orientando a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares.

f. Vídeo como produção.

- Como documentação: registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, de depoimentos. Isso facilita o trabalho do professor, dos alunos e dos futuros alunos. O professor deve poder documentar o que é mais importante para o seu trabalho, ter o seu próprio material de vídeo, assim como tem os seus livros e suas apostilas para preparar as suas aulas. O professor estará atento para gravar o material audiovisual mais utilizado, para não depender sempre do empréstimo ou aluguel dos mesmos programas.

- Como intervenção: interferir, modificar um determinado programa, um material audiovisual, acrescentando uma nova trilha sonora, ou editando o material de forma compacta ou introduzindo novas cenas com novos significados. O professor precisa perder o medo, o excessivo “respeito” ao vídeo. Assim como ele interfere num texto escrito, modificando-o, acrescentando novos dados, novas interpretações e contextos mais próximos do aluno, assim ele poderá fazê-lo com o vídeo.
- Como expressão: como nova forma de comunicação adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens. As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos

alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes, tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E também produzir programas informativos, feitos por eles mesmos e colocá-los em lugares visíveis dentro da escola e em horários em que muitas crianças possam assistir.”

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 2, p. 29-31, jan./abr. 1995.

Outras indicações

- KEMP, Philip. *Tudo sobre cinema*. São Paulo: Sextante, 2011.
Apresenta um panorama completo sobre a história do cinema e dos movimentos cinematográficos.
- SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire (org.). *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.
Reúne análises acerca de filmes variados, tanto relacionados à história do Brasil quanto à de outros tempos e espaços.
- CAPELATO, Maria Helena *et al.* *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2011.
Analisa filmes, bem como a obra de outros historiadores que utilizam cinema como fonte em suas pesquisas e políticas culturais cinematográficas em diferentes tempos.
- FERREIRA, Valter da Silva. Cinema e ensino de História: trajetórias e problematizações. *Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História*, nov. 2020. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epenh2020/1605577002_ARQUIVO_ff5c8017080afa3d2862401ea75c3f12.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.
Discute as possibilidades e os limites da utilização de filmes nas aulas de História, a partir da consideração do cinema como linguagem e artefato cultural ao longo do século XX.

5.6. Estudo do espaço social

Os espaços sociais podem ser utilizados, de forma contextualizada, em pesquisas de campo. Entre eles, estão, por exemplo, o local de atuação do professor, patrimônios históricos materiais e imateriais e espaços construídos e vivenciados pelos estudantes. Por isso, lugares como escola, cidade, museus, mercados, empresas, centros de pesquisa, ruas, praças, parques etc. podem ser investigados e interpretados.

Em geral, as atividades extraclasse oferecem aos estudantes oportunidades de sociabilidade e aprendizado diferentes das que eles vivenciam em sala de aula. No entanto, essas atividades exigem do professor uma preparação criteriosa, para que sejam realizadas com segurança e não se transformem em simples passeios. Isso requer uma série de providências, como:

- levantar materiais de consulta e informações básicas sobre o local a ser visitado;
- priorizar algumas questões a serem pesquisadas;
- solicitar a ajuda de pais e/ou funcionários da escola no monitoramento dos estudantes durante a visita;
- programar o melhor trajeto e horário de visita.

Ao trabalhar o espaço como fonte, o professor e os estudantes podem se inspirar no roteiro a seguir. Trata-se de uma sugestão que pode e deve ser flexibilizada, levando em conta a diversidade nacional e as necessidades pedagógicas do professor.

Roteiro (com enfoque em visitasões)

1. Para onde vamos? Nome e endereço do local a ser analisado.
2. Por que esse local será visitado? É importante visitar um local relacionado a assuntos abordados em sala de aula.
3. O que sabemos sobre esse espaço? (Conhecimentos prévios.) Antes da visita, o professor deve conversar com os estudantes para verificar o que eles sabem sobre o local a ser visitado e quais são suas expectativas sobre a visita.
4. O que devemos fazer antes da visita? Elabore uma ficha com perguntas relacionadas ao tema escolhido e ao objetivo da visita.
5. O que devemos fazer durante a visita? Durante a visita, os estudantes devem preencher suas fichas. Além disso, eles podem enriquecer sua análise observando aspectos como:
 - perfil dos moradores;
 - formas de interação das pessoas com o espaço;
 - maior ou menor presença de residências, indústrias, comércio, serviços e agricultura;
 - áreas verdes em contraste com as áreas edificadas;
 - tipos de materiais utilizados nas construções;
 - sistema viário e meios de transporte disponíveis;
 - nomes dos logradouros;
 - estilos arquitetônicos e tamanho das construções, seu uso público ou privado, entre outras evidências.
6. O que devemos fazer depois da visita? Após a visita, é interessante que estudantes e professores reflitam sobre as diferentes impressões e sentimentos que eles tiveram ao realizar esse trabalho.
7. Como apresentar esse trabalho? O trabalho de estudo do espaço social pode ser apresentado de diferentes maneiras. Entre elas, estão a produção de textos, seminários, murais, *blogs*, postagens em redes sociais etc.

Leitura para o professor

A seguir, trazemos excertos de um texto escrito por uma pesquisadora que avaliou a experiência de realizar estudos do meio.

“Ensinar História é estimular os alunos a refletirem e fazerem descobertas valorizando o saber do aluno. A História não existe apenas nos livros, ela é real; por meio de relatos de pais, avós, o aluno pesquisa, seleciona e produz um texto informativo. Essa nova maneira de ensinar História muda o foco: dos grandes homens e seus feitos para as pessoas comuns e seu cotidiano. Entram em cena os costumes da vida real que diminuem também a distância com relação ao passado: os alunos deixam de ver a História fragmentada e passam a vê-la como um todo do qual fazem parte.

A pesquisa é um meio para se retomar todo o processo histórico, e a escola deve ser sinônimo de atuação, de crescimento, reconhecimento e de alunos felizes descobrindo o valor de sua própria história como indivíduos atuantes no mundo em que vivem [...].

A reconstrução da história de um local é trabalho amplo, desencadeia um conjunto de forças no imaginário individual e coletivo de todos. A História não existe apenas nos livros, ela é real e viva. A escola pode convidar os avós para conversar com os colegas de seus netos sobre sua infância. Esses encontros possibilitarão um passado construído no relatar do dia a dia desses velhos, como viviam na cidade,

as brincadeiras de rua numa época em que a rua ainda era local de crianças brincarem.

A preservação da memória, a reconstrução do passado, leva as pessoas a terem um novo olhar diante do velho, do antigo, das marcas do passado, o novo e o velho juntos. Olhar a cidade com outro olhar [...].

O estudo do meio coloca a realidade dentro da sala de aula e tira os alunos da escola. Não é preciso viajar: numa volta ao bairro, ao arquivo da cidade, ou até mesmo em volta da escola, aprende-se muito. É importante para esse estudo o trabalho em equipe dos professores e os saberes dos alunos, por exemplo, sobre as marcas do passado ainda presentes nas paisagens de seu cotidiano. O estudo do meio por intermédio do trabalho de campo como prática pedagógica torna mais próximo o conhecimento que os alunos estão adquirindo. O estudo com o atlas municipal aproximou a realidade. Os trabalhos de campo devem privilegiar locais significativos que permitirão ao professor retomar assuntos estudados. É importante levar os alunos a se apropriarem do lugar, observando as alterações provocadas pela passagem do tempo.”

HÖFLING, Maria Arlete Zülzke. As páginas de história. *Cadernos Cedus*, Campinas, v. 23, n. 60, p. 181-187, ago. 2003.

Outras indicações

Resultados dos trabalhos coletivos de pesquisadores, moradores, educadores, estudantes de História e professores do Ensino Fundamental e Médio, estas obras e *sites* refletem sobre os espaços como lugares de memória, sobretudo temas e lugares das cidades que não tiveram um olhar mais atencioso por parte dos órgãos de preservação do patrimônio histórico. A consulta a esses trabalhos pode ser sugestiva para a elaboração de roteiros, reflexões e projetos envolvendo professores e estudantes.

- ALMEIDA, Patricia Freire de (org.). *Territórios de Ururay*: patrimônio cultural. São Paulo: Movimento Cultural Penha, 2016.
- REIS, Philippe Arthur dos (org.). *Passeando pelas ruas*: reflexões sobre o patrimônio paulistano. São Paulo: Passeando pelas Ruas, 2017.
- ROCHA, Fábio Dantas; ZANELLI, Fernanda Fragoso. *Guia dos itinerários da experiência negra*: um passeio histórico por São Paulo. São Paulo: Crônicas Urbanas/Redes e Ruas, 2017.
- PASSADOS Presentes: memória da escravidão no Brasil. Disponível em: <http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- SANTA Afro Catarina: Programa de Educação Patrimonial sobre a Presença de Africanos e Afrodescendentes em Santa Catarina. Disponível em: <https://santaafrocatarina.sites.ufsc.br/santaafrocatarina/>. Acesso em: 29 abr. 2022.



Estudantes visitam o Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, em Belém, Pará. Fotografia de 2021. As visitas guiadas contribuem para um estudo mais significativo do espaço social.

Estudantes visitam mural criado por Poty Lazzarotto na Praça 19 de Dezembro, em Curitiba, Paraná. Fotografia de 2017. Há uma grande variedade de espaços sociais que podem ser estudados: patrimônios históricos, praças, mercados, feiras públicas e até mesmo os arredores da escola.



6. PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA

Apresentamos, a seguir, algumas considerações com o objetivo de orientar o professor a respeito das perspectivas para o trabalho com a história e a cultura africana, dos descendentes de africanos no Brasil e dos povos originários.

6.1. África e afrodescendentes

A Lei nº 10639, que entrou em vigor em 9 de janeiro de 2003, alterou as diretrizes e bases da educação no Brasil, tornando obrigatória no currículo escolar a abordagem de temas de história e cultura africana e afro-brasileira.

“§ 1º – O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.”

BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Antes da promulgação da Lei nº 10639 já havia, tanto nas escolas como nos livros didáticos brasileiros, estudos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira. Muitos desses temas, contudo, eram frequentemente tratados sob a marca da negatividade e se limitavam quase sempre à escravidão africana no Brasil e em outros países americanos, ao colonialismo do século XIX e às independências dos países africanos no século XX. Além disso, pode-se dizer que, muitas vezes, tais temas costumavam ser abordados por meio de um viés eurocêntrico.

Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10639 veio assinalar uma mudança de perspectiva em relação a esses temas. À primeira vista, pode parecer que instituir conteúdos obrigatórios por meio de uma legislação seja um procedimento um tanto arbitrário. Mas as leis também têm sua história. E o processo que levou à promulgação da Lei nº 10639 decorreu de pressões democráticas de vários segmentos da sociedade, particularmente dos movimentos negros no Brasil, que, legitimamente, exigem um tratamento de sua história e cultura à altura da importância dos negros para a construção da nação brasileira.

Evidentemente, a mera existência da lei não resolve todas as questões relacionadas a esse assunto. Sabemos dos abismos que separam o país legal do país real. Por isso, são muitos os esforços que precisam ser feitos no cotidiano para que se possa construir a igualdade no que se refere à apropriação da própria história pelos brasileiros.

Encontros, seminários e debates sobre os temas da história e da cultura da África e dos afrodescendentes têm propiciado o surgimento de vozes e argumentos elucidativos. Nesse sentido, destacamos as palavras de Rosa M. Rocha, que elencou alguns princípios norteadores para a avaliação da postura de autores, editores, professores, estudantes e da sociedade em geral quando se trata de discutir a questão racial em sala de aula.

- “[...] 1. a questão racial deve ser um conteúdo multidisciplinar, debatido durante todo o ano letivo;
2. deve-se reconhecer e valorizar as contribuições reais do povo negro à nação brasileira;
 3. estabelecer uma conexão entre as situações de diversidade com a vida cotidiana nas salas de aula;
 4. combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro;
 5. incorporar a história dos negros, a cultura, a situação de sua marginalização e seus reflexos como conteúdo do currículo escolar;
 6. extinguir o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, com repúdio às atitudes preconceituosas e discriminatórias;
 7. dar maior atenção à expressão verbal escolar cotidiana;
 8. construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados.”

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. Princípios norteadores quanto ao trato da questão racial no cotidiano escolar. In: *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza, 2006. p. 15-16.

Os princípios apontados por Rosa M. Rocha podem orientar os agentes da escola envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, no qual o livro didático é um dos instrumentos.

Nesta coleção de História destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, houve um esforço para incorporar um tratamento adequado de valorização da diversidade cultural brasileira, de recusa do etnocentrismo e de repúdio ao racismo e aos preconceitos de toda ordem. Para além da crítica ao que condenamos, procuramos enfatizar uma visão positiva de vários aspectos das culturas africanas e afro-brasileiras.

A abordagem da temática sobre a África e os afrodescendentes percorre todos os volumes, fazendo-se presente nos textos, na iconografia, nas atividades e articulando-se com os demais conteúdos trabalhados ao longo desta coleção.

Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito pelo antropólogo Kabengele Munanga, reflete sobre a importância de ensinar a história da África e dos afrodescendentes para resgatar o que foi muitas vezes preterido ou silenciado pela historiografia oficial.

Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?

“Sem construir a sua identidade ‘racial’ ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências.

É a partir daqui que colocamos a questão da importância de ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira. É possível ensinar a história do Brasil sem incluir a história de todos os grupos étnico-raciais que aqui se encontraram em condições históricas diferentes e desiguais? De que maneira é ensinada ou foi ensinada a história da África e dos brasileiros de ascendência africana no sistema educativo brasileiro? A análise crítica da historiografia brasileira ainda existente mostra que essa história foi ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa, comparativamente à história de outros continentes, principalmente do continente europeu e dos brasileiros de ascendência europeia.

Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia.

Por que essa história foi negada e quem a negou? Não foram os africanos, vítimas da negação. Foram os ocidentais, por questões ideológicas e políticas que acabaram alienando a personalidade coletiva do africano. [...]

Reconhecer que a África tem história é o ponto de partida para discutir a história da diáspora negra que na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro foi também ora negada, ora distorcida, ora falsificada. Como é que os negros da diáspora poderiam ter uma história e uma identidade se o continente de onde foram oriundos não as tinham?

A abolição da escravatura no Brasil e em outros países das chamadas Américas foi primeiramente um ato jurídico pelo qual os próprios escravizados, com a solidariedade dos abolicionistas, lutaram em defesa de sua liberdade e dignidade humanas.

Por que o Brasil levou tanto tempo para resgatar a memória da escravidão?

A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (40 anos depois da França e 24 anos depois dos Estados Unidos) não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o *status quo*. Nessa manutenção, a relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas.

A data de 13 de maio é, sem dúvida, uma data histórica importante, pois milhares de pessoas morreram para conseguir essa abolição jurídica, que não se concretizou em abolição material, o que faz dela uma data ambígua. Por isso o Movimento Negro investe hoje na data de 20 de novembro, que tem a ver com o processo de mudança. [...]

Na versão oficial da abolição, coloca-se o acento sobre o abolicionismo, mas se apaga ao mesmo tempo o que veio antes e depois. Nesse sentido, a abolição está inscrita, mas esvaziada de sentido. A Lei Áurea de 13 de maio de 1888 é apresentada como grandeza da nação, mas a realidade social dos negros depois desta lei fica desconhecida.

O discurso abolicionista tem um conteúdo paternalista. Nele, os negros são considerados como crianças grandes ainda incapazes de discernir seus direitos e deveres na sociedade livre. A educação fica ainda dominada pelo eurocentrismo sem questionar o universalismo abstrato nele contido.

A questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como o são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e de participação. [...]

A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa

por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na ‘civilização humana’. [...]

Os assuntos controversos como a violência, o trabalho forçado e a pobreza foram evitados na literatura da historiografia oficial. Quando o discurso sobre a construção da identidade nacional se desencadeia claramente depois da independência do país, colocou-se a questão de conhecer o passado para compreender o presente e projetar o futuro. Ora, nessa construção do passado, a memória dos descendentes de africanos foi apagada ou representada negativamente até o fim do século XIX. Quando se começa, a partir do século XX, a construir essa memória identitária, seus contornos são definidos pelas ideologias de mestiçagem e de democracia racial num país sem conflitos raciais. Mas, apesar da mestiçagem, o pilar da nação é baseado somente sobre os elementos da cultura europeia. Neste sentido as leis 10639/03 e 11645/08 se configuram

como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil. [...]

O longo exercício ao qual me detive é simplesmente para mostrar que a história de um povo é o ponto de partida do processo de construção de sua identidade, além de outros constitutivos como a cultura, os comportamentos coletivos, a geografia dos corpos, a língua, a territorialidade etc. Não é por acaso que todas as ideologias de dominação tentaram falsificar e destruir as histórias dos povos que dominaram. A história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador. Da mesma maneira, a história do negro no Brasil passou pela mesma estratégia de falsificação e de negação e quando foi contada o foi do ponto de vista do outro e de seus interesses.”

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 25; 28-29; 31 dez. 2015.

6.2. Povos indígenas

Ao longo de quase todo o século XX, as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas foram marcadas por políticas que visavam assimilar e integrar aqueles povos culturalmente diferentes à sociedade nacional. Apesar do viés protecionista, essa política negava aos indígenas seu direito à diferença e à identidade cultural.

Com a promulgação da atual Constituição Federal (1988), operou-se uma transformação nas relações jurídicas entre o Estado e esses povos, que conquistaram o direito de permanecer como indígenas. Nesse sentido, declara a Constituição:

“Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º – São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º – As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º – O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º – As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º – É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º – São nulos e extintos [...] os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União [...].

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses [...].”

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

As normas constitucionais repercutiram em outras esferas da vida social. No âmbito da educação, a Lei nº 11645, de 10 de março de 2008, tornou obrigatório o estudo da história e cultura indígena, com conteúdos que devem ser ministrados em todo currículo escolar.

“§ 1º – O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.”

BRASIL. *Lei nº 11645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Assim como no caso dos descendentes de africanos no Brasil, a mera instituição de leis não resolve todas as questões que o assunto demanda. Sabemos que, frequentemente, os povos indígenas enfrentam um cotidiano de adversidades e discriminações. Além disso, não raro, vivenciam situações de violência extrema por parte de grupos que pretendem ocupar suas terras à força.

Em face de tal situação, esta coleção didática para os Anos Finais do Ensino Fundamental procura oferecer ao professor sugestões de trabalho, textos e imagens sobre a história e a cultura dos povos indígenas. Ao inserirmos esses conteúdos, temos como objetivo valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas e combater o preconceito etnocêntrico. O pressuposto de nossa mensagem é que a espécie humana engrandece sua identidade quando promove o respeito e a valorização da pluralidade cultural.

Leitura para o professor

O texto a seguir, escrito por um dos principais estudiosos da história indígena no Brasil, explica as formas pelas quais a historiografia lidou com a temática e as dificuldades enfrentadas para estudar o assunto nos últimos tempos – dificuldades estas que se expressam também nos conteúdos dos livros didáticos.

“[...] [Em 1972], a historiadora norte-americana Karen Spalding chamou a atenção dos historiadores para um rico filão praticamente inexplorado pelos estudiosos da América espanhola: o ‘índio colonial’. Longe da figura obstinadamente conservadora, presa às amarras da tradição milenar, e mais longe ainda do mero sobrevivente de uma cultura destrozada e empobrecida pela transformação pós-conquista, este novo ‘índio colonial’ passava a desempenhar um papel ativo e criativo diante dos desafios postos pelo avanço dos espanhóis. Mesmo possuindo um horizonte cosmológico arraigado de longa data, as comunidades nativas e suas lideranças políticas e espirituais dialogavam abertamente com os novos tempos, seja para assimilar ou para rejeitar algumas das suas características [...].

Os estudos sobre a América portuguesa apresentam um contraste radical com esse quadro. A ausência quase total de fontes textuais e iconográficas produzidas por escritores e artistas índios por si só impõe uma séria restrição aos historiadores. No entanto, o maior obstáculo impedindo o ingresso mais pleno de atores indígenas no palco da historiografia brasileira parece residir na resistência dos historiadores ao tema, considerado, desde há muito, como alçada exclusiva dos antropólogos [...].

Parecem prevalecer entre os historiadores brasileiros ainda hoje duas noções fundamentais que foram estabelecidas pelos pioneiros da historiografia nacional. A primeira diz respeito à exclusão dos índios enquanto legítimos atores históricos: são, antes, do domínio da Antropologia, mesmo porque a grande maioria dos historiadores considera que não possui as ferramentas analíticas para se chegar nesses povos ágrafos que, portanto, se mostram pouco visíveis enquanto sujeitos históricos. A segunda noção é mais problemática ainda, por tratar os povos indígenas como populações em vias de desaparecimento. Aliás, é uma abordagem minimamente compreensível, diante do triste registro de guerras, epidemias, massacres e assassinatos atingindo populações nativas ao longo dos últimos 500 anos.

Por estes motivos, pelo menos até a década de 1980, a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção [...].

[...] Este quadro vem mudando graças ao esforço crescente – sobretudo de antropólogos porém também de alguns historiadores, arqueólogos e linguistas – que tem surgido em anos recentes em elaborar aquilo que podemos chamar de uma ‘nova história indígena’ [...]. As questões postuladas a partir do final dos anos 1970 introduziram duas inovações importantes, uma prática e outra, teórica. Surgiu, de fato, uma nova vertente de

estudos que buscava unir as preocupações teóricas referentes à relação História/Antropologia com as demandas cada vez mais militantes de um emergente movimento indígena, que encontrava apoio em largos setores progressistas que renasciam numa frente ampla que encontrava cada vez mais espaço frente a uma ditadura que lentamente se desmaterializava.

A reconfiguração da noção dos direitos indígenas enquanto direitos históricos – sobretudo territoriais – estimulou importantes estudos que buscavam nos documentos coloniais os fundamentos históricos e jurídicos das demandas atuais dos índios ou, pelo menos, dos seus defensores [...].

A utilização inovadora de documentos históricos e de teoria social, enriquecida por novas leituras de mito, ritual e narrativas orais como formas alternativas de discurso histórico, apresentava um roteiro bastante atraente para explorações em histórias nativas, colocadas de forma instigante no plural. Ainda estamos colhendo os frutos deste esforço coletivo, porém é possível aferir alguns de seus pontos mais fortes e algumas de suas limitações no número cada vez maior de publicações sobre a história indígena.

A geração de historiadores que vivenciou este mesmo período de mobilização política e de reorientação teórica continuou a deixar de lado a temática indígena [...]. A principal tendência da historiografia brasileira na década de 1980 foi o progressivo abandono de marcos teóricos generalizantes, sobretudo de inspiração marxista, e a crescente profissionalização do quadro de historiadores nas universidades, que fundamentavam seus trabalhos cada vez mais numa base mais sólida de pesquisa empírica. Os estudos coloniais, de tradição antiga, tiveram uma espécie de renascimento neste período, com a exploração de arquivos antes inexplorados [...] e com um novo aproveitamento dos ricos acervos portugueses, com certo destaque para os processos do Santo Ofício. O resultado foi uma verdadeira explosão de estudos sobre os escravos e a escravidão, sobre os cristãos novos e a Inquisição, sobre as mulheres, sobre os pobres, sobre os ‘desclassificados’, enfim sobre um vasto elenco de novas personagens que passaram a desfilar no palco da história brasileira, junto com novas perspectivas sobre a história social, demográfica, econômica e cultural. Mas se alguns esquecidos da história começaram a saltar do silêncio dos arquivos para uma vida mais agitada nas novas monografias, os índios permaneceram basicamente esquecidos pelos historiadores [...].”

MONTEIRO, John M. *Tupis, tupaias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Campinas, 2001. Tese de Livre-Docência – IFCH/Unicamp. p. 1-7.

Outras indicações

Títulos de periódicos editados mais recentemente sobre as temáticas abordadas aqui podem ser consultados gratuitamente na Scientific Electronic Library Online, base de dados conhecida pela abreviatura Scielo (disponível em: <https://scielo.org/>; acesso em: 29 abr. 2022). Nela, encontram-se textos editados em países de língua portuguesa e espanhola (além de alguns em inglês e francês). Os periódicos científicos brasileiros podem ser consultados diretamente no *site*: <https://www.scielo.br/?lng=pt>; acesso em: 29 abr. 2022.

7. BIBLIOGRAFIA COMENTADA

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

Reflexão histórica sobre a definição de infância e família ao longo do tempo, desde o final da Idade Média até a época moderna.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Apresenta práticas pedagógicas destinadas ao Ensino Básico e ao Ensino Superior, a fim de valorizar o protagonismo dos estudantes.

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

Apontamentos teóricos do historiador francês sobre a escrita da História e o papel social dos historiadores.

BLUTEAU, R. *Vocabulário português & latino*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

Primeiro dicionário da língua portuguesa, editado no começo do século XVIII, traz as definições das palavras em uso naquele momento.

BRACKMANN, Christian Puhmann. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Estudo sobre a dificuldade das escolas em acompanhar a implantação dos computadores e a necessidade de adotar o pensamento computacional no cotidiano escolar.

BRASIL. *Constituição Federal (1988)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Lei fundamental da República Federativa do Brasil, em vigor desde 1988, foi reformada diversas vezes desde sua promulgação.

BRASIL. *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 2 maio 2022.

Estabelece formas de proteção integral à criança (até 12 anos incompletos) e ao adolescente (entre 12 e 18 anos de idade).

BRASIL. *Lei nº 10 639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira.

BRASIL. *Lei nº 11 645, de 10 de março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e indígena.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Documento que estabelece o currículo das escolas brasileiras para todas as áreas e para todos os componentes curriculares.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 12. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

O documento define quais temas da contemporaneidade devem ser objetos de estudo transversal em sala de aula nas escolas brasileiras.

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de et al. *Cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia: uma experiência do Pibid-Geografia/UFPE*. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Resumo_Expandido_Expopibid_Grupo_2_Cartografia_Social_Geografia-1.pdf/6074eb86-bf62-44e2-b90f-3765c9850ae3. Acesso em: 13 abr. 2022.

Relato de experiência com o uso da cartografia social como linguagem no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, com o objetivo de desenvolver um novo modo de observar seu meio.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

Desenvolve temas relacionados à educação desde o Ensino Básico até o Ensino Superior, tais como comunidade e mundialização, democracia, desenvolvimento econômico e humano.

GEMIGNANI, Elizabeth Y. M. Y. *Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão*. *Revista Fronteira da Educação*, v. 1, n. 2, p. 1-27, 2012.

Proposta de mudanças na formação de professores e nos currículos para abranger interdisciplinaridade, inovação, trabalho em grupo, educação para o desenvolvimento sustentável, regional e globalizado.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

Reúne textos de diversos autores sobre a renovação dos interesses da História para além dos temas tradicionais.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Discute a fragmentação do conhecimento em diferentes campos e as noções de sujeito, autonomia e consciência.

MORTARI, Cezar A. *Introdução à Lógica*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

Aborda a Lógica e suas transformações, passando de um conhecimento sobre a argumentação para uma disciplina de caráter matemático, envolvendo saberes de Filosofia, Robótica e Engenharia, entre outros.

OLIVEIRA, Marina Garcia de. *Metodologias ativas no ensino de História: um caminho para o desenvolvimento da consciência crítica*. In: SILVA, Andreza R. L. da et al. *Metodologia ativa na educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 68-84.

Reflexão sobre a implantação de metodologias ativas e do protagonismo dos estudantes no ensino de História nos anos do Ensino Fundamental.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa*. *Sanare – Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 2, 2016.

Aborda as novas compreensões de ensino e propostas alternativas para sua operacionalização, entre elas as metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

SÁ, I. dos G. *As crianças e as idades da vida*. In: MONTEIRO, N. G. (org.). *História da vida privada em Portugal: a Idade Moderna*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2011. p. 73-95.

Capítulo que traça uma história da definição do conceito de “criança” em Portugal na Idade Moderna, a partir de documentos civis e eclesiásticos.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Currículo em ação: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ensino Médio*. v. 1. Caderno do Professor, 2022.

Diretrizes para a aplicação da Base Nacional Comum Curricular no estado de São Paulo.

SOUTO, Raquel Dezidério et al. *Vazios cartográficos: os desafios da ausência de mapeamento oficial*. *Ciência Hoje*. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/vazios-cartograficos-os-desafios-da-ausencia-de-mapeamento-oficial/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Define “vazios cartográficos” e como eles podem ser conhecidos a partir de trabalhos de mapeamentos colaborativos.

VAILATI, L. L. *A morte menina: infância e morte infantil no Brasil dos oitocentos* (Rio de Janeiro e São Paulo). São Paulo: Alameda, 2010.

A morte também tem uma história que se transforma e mantém tradições, como exemplifica este livro sobre a morte de crianças no século XIX.

8. ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA ESTE VOLUME

8.1. Relação com as competências da BNCC

Nos quadros a seguir, apresentamos a correspondência entre os conteúdos deste volume da coleção e as Competências Gerais da Educação Básica (CG), Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental (CECH) e Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental (CEH) preconizadas pela BNCC.

COMPETÊNCIAS GERAIS		
Código utilizado nesta coleção	Descrição da competência	Capítulos
CG1	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; 2; 3; 4; 5; 7; 9; 10; 11; 12.
CG2	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.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 12.
CG3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CG4	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.	1; 2; 3; 9; 10; 11.
CG5	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.	11; 12.
CG6	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.	1; 3; 4; 6; 8; 9; 10.
CG7	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.	1; 3; 4; 8; 10; 11.
CG8	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.	3; 4; 8.
CG9	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.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 12.
CG10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	1; 2; 3; 4; 5; 7; 10; 11.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS		
Código utilizado nesta coleção	Descrição da competência	Capítulos
CECH1	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.	1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CECH2	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.	1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CECH3	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.	1; 4; 5; 8; 9; 10; 11.
CECH4	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.	1; 2; 4; 5; 8; 9; 10; 11.
CECH5	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
CECH6	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.	1; 2; 3; 4; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CECH7	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.	1; 3; 5; 7; 8; 9; 11.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA		
Código utilizado nesta coleção	Descrição da competência	Capítulos
CEH1	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; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 12.
CEH2	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.	1; 2; 4; 8; 9; 10; 11.
CEH3	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.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 12.
CEH4	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.	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12.

Continua na página XLV

CEH5	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.	1; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12.
CEH6	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.	1; 8.
CEH7	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.	1; 11; 12.

8.2. Relação com as habilidades da BNCC

Da mesma forma que com as competências, este volume da coleção também desenvolve o trabalho com as habilidades preconizadas pela BNCC, que podem ser identificadas no quadro a seguir.

9º ANO		
Capítulo	Objetos de conhecimento	Habilidades
1. Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa	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 Revolução Russa.	EF09HI11 - Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
2. Nascimento da república no 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.
	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.
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.	
3. Primeira República: contestações e dinâmicas	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.
	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.
	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.

4. Crise capitalista e totalitarismo	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. Judeus e outras vítimas do holocausto.	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).
5. 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.
	A Segunda Guerra Mundial. Judeus e outras vítimas do holocausto.	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).
6. 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.
	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.
	O período varguista e suas contradições. A emergência da vida urbana e a segregação espacial. O trabalhismo e seu protagonismo político.	EF09HI06 - Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	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.
7. Guerra Fria e crise do socialismo	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.
	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.	EF09HI28 - Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.

8. África e Ásia	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.
	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.
9. Período democrático no Brasil (1945-1964)	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.
	O trabalhismo e seu protagonismo político.	EF09HI06 - Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	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.
	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.
10. Ditaduras no Brasil e na América Latina	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. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas.	EF09HI22 - Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
	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.
		Políticas econômicas na América Latina.

11. Construção da cidadania no Brasil	<p>O processo de redemocratização.</p> <p>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).</p> <p>A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais.</p> <p>Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.</p> <p>A questão da violência contra populações marginalizadas.</p> <p>O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.</p>	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.
12. Faces da globalização	<p>O fim da Guerra Fria e o processo de Globalização.</p> <p>Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo.</p> <p>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.</p> <p>As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.</p>	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.
		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.

8.3. Estruturação das orientações específicas

As orientações específicas deste volume estão organizadas em torno dos seguintes itens:

- **Habilidades da BNCC** – indica os códigos das habilidades da BNCC desenvolvidas ao longo de cada capítulo.
- **Objetivos do capítulo** – informa os principais objetivos de aprendizagem de cada capítulo e suas justificativas.
- **Orientação didática** – fornece informações complementares e apresenta sugestões de como trabalhar alguns conteúdos em sala de aula.
- **Alerta ao professor** – destaca pontos específicos do Livro do Estudante nos quais são trabalhadas algumas habilidades e competências previstas nos tópicos 8.1., “Relação com as competências da BNCC”, e 8.2., “Relação com as habilidades da BNCC”, presentes neste manual, além de indicar temas contemporâneos transversais quando contemplados.
- **Texto de aprofundamento** – reproduz textos que visam aprofundar ou enriquecer informações do Livro do Estudante.
- **Atividade complementar** – propõe outras atividades que podem ser utilizadas para reforçar ou ampliar os estudos.
- **Outras indicações** – recomenda *sites*, livros, filmes, museus e centros culturais relacionados aos conteúdos do Livro do Estudante.

Além disso, o Manual do Professor oferece **orientações de resposta para as atividades do Livro do Estudante**. Essas sugestões podem e devem ser flexibilizadas e complementadas sempre que o professor considerar necessário.

Gilberto Cotrim

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Bacharel em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas. Professor de História em escolas particulares. Advogado inscrito na OAB São Paulo. Autor de livros didáticos.

Jaime Rodrigues

Doutor em História na área de História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas. Licenciado em História pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professor de História na Universidade Federal de São Paulo. Ex-professor em escolas públicas e particulares.



Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022



Coordenação editorial: Cesar Brumini Delloro, Leonardo Canuto de Barros
Edição de texto: Tuanny F. A. Lanzellotti, Magna Reimberg Teobaldo, Tathiane Gerbovic, Flávia Maira de Araújo Gonçalves, Cristina Astolfi Carvalho, Leandro Calbente, Caren Inoue

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: Tatiane Porusselli, Juliana Medeiros de Albuquerque

Capa: Douglas Rodrigues José, Tatiane Porusselli, Apis Design, Fábio Luna

Foto: Dançarino se apresentando para espectadores em rua de Paris, na França. Fotografia de 2018. © illpaxphotomatic/Shutterstock

Coordenação de arte: Mônica Maldonado

Edição de arte: Jéssica Diniz

Editoração eletrônica: Setup Editoração Eletrônica

Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero

Revisão: Ana Maria C. Tavares, Ana P. Felipe, Beatriz Rocha, Cecília Oku, Maristela Carrasco, Palavra Certa, Renato da Rocha

Coordenação de pesquisa iconográfica: Flávia Aline de Moraes

Pesquisa iconográfica: Aline Reis Chiarelli, Etoile Shaw

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)

Cotrim, Gilberto
Expedições da história : 9º ano / Gilberto Cotrim,
Jaime Rodrigues. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna,
2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13494-5

1. História (Ensino fundamental) I. Rodrigues,
Jaime. II. Título.

22-111468 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra dançarino se apresentando para espectadores em rua de Paris, na França. As manifestações artísticas ligadas à arte urbana caracterizam as cidades globais no século XXI.

APRESENTAÇÃO

Esta coleção é clara e concisa. Foi escrita para que você se torne o centro do processo de ensino-aprendizagem. Saber e fazer História é essencial para a vida democrática.

Com o auxílio da professora ou do professor de História, esperamos que você leia, interprete e amplie os conteúdos desta coleção. Para isso, você vai participar de atividades que estimulam o pensamento crítico, criativo e propositivo. Também vai melhorar sua capacidade de argumentar, resolver problemas e cooperar com os outros.

O ensino de História é útil e amplo para compreender o nosso dia a dia. Por isso, você vai refletir sobre temas de sua vida cotidiana, das artes, da economia, da política, do meio ambiente, da saúde etc.

Você verá que estudar História não é decorar listas de nomes ou fatos sem sentido. Estudar História é fortalecer nossa cidadania. É ter consciência do que fomos para transformar o que somos.

Tenha um ótimo ano de estudo!

Os autores

CONHECENDO OS RECURSOS DO LIVRO

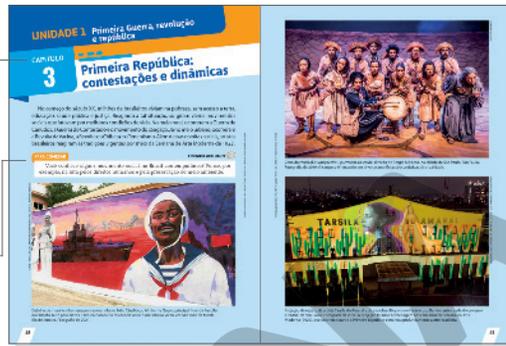
Seu livro está dividido em doze capítulos, distribuídos em quatro unidades. A seguir, conheça as partes que o compõem.

Abertura de capítulo

Apresenta imagens, um breve texto e questões que estimulam sua curiosidade sobre os temas tratados.

Para começar

Atividades que aparecem nas aberturas de capítulo cujo objetivo é aproximar os assuntos estudados de sua vida cotidiana, conhecer o que você já sabe sobre o assunto e estabelecer relações entre passado e presente.



Texto-base

Apresenta os conteúdos em linguagem clara e concisa, buscando despertar seu gosto pela leitura e pela interpretação de temas históricos.



Dica

Apresenta sugestões de filmes, livros e sites para ampliar e enriquecer a aprendizagem.

Painel

Seção que, por meio de imagens, apresenta temas novos ou curiosos e aprofunda um assunto do capítulo. Traz, por exemplo, mostras de arte, detalhes de construções arquitetônicas e análises de pinturas.

Outras histórias

Seção com textos e atividades que enriquecem ou aprofundam os assuntos abordados no capítulo.



Glossário

Apresenta o significado de algumas palavras utilizadas no texto, com o objetivo de ampliar seu vocabulário.



Cartografia e iconografia

Seleção de ampla variedade de representações, que vão desde mapas até cenas do cotidiano, obras arquitetônicas, pinturas, esculturas etc. Observar e interpretar essas imagens é fundamental para compreender os conteúdos.



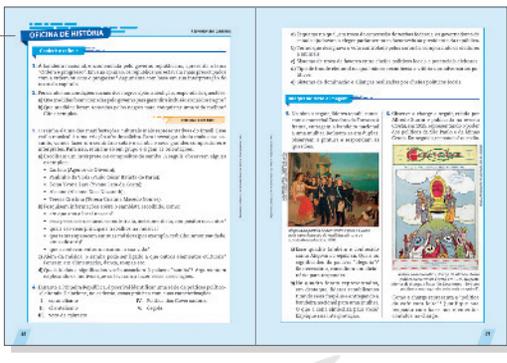
Para pensar

Atividades que, ao longo do capítulo, exploram suas vivências pessoais e sociais, o contexto em que você vive e propiciam reflexão, pesquisa, argumentação e debate.



Observando o mapa

Atividades de leitura e interpretação de mapas cujo objetivo é facilitar a compreensão de processos históricos e desenvolver a alfabetização cartográfica.



Projeto temático

Ao final de cada volume, um conjunto de atividades, como pesquisas, entrevistas, seminários, debates, entre outras, trabalha temas contemporâneos ligados a suas vivências individuais e sociais.

Oficina de História

A seção apresenta dois grupos de atividades: **Conferir e refletir:** atividades que promovem a verificação e a reflexão dos conteúdos estudados; **Interpretar texto e imagem:** atividades que estimulam a interpretação de documentos variados.



SUMÁRIO

UNIDADE 1 Primeira Guerra, revolução e república 8

Capítulo 1: Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa 8

Clima de tensão na Europa.....	10
Explode o conflito armado.....	12
Impactos da guerra.....	15
Império Russo.....	19
Revolução Russa.....	21
Construção da União Soviética.....	23
Painel: Arte gráfica russa.....	26
Oficina de História.....	28

Capítulo 2: Nascimento da república no Brasil 30

A república e seu contexto.....	32
Negros no início da república.....	34
Governo de Deodoro da Fonseca.....	35
Painel: Bandeira, símbolo da república.....	37
Governo de Floriano Peixoto.....	41
Civis no poder.....	42
Outras histórias: Política indigenista.....	45
Oficina de História.....	46

Capítulo 3: Primeira República: contestações e dinâmicas 48

Terra, produção e poder.....	50
Conflitos rurais.....	53
Industrialização.....	58
Conflitos urbanos.....	61
O Modernismo.....	66
Painel: Abaporu.....	67
Oficina de História.....	68

UNIDADE 2 Totalitarismo, Segunda Guerra e getulismo 70

Capítulo 4: Crise capitalista e totalitarismo 70

Estados Unidos nos anos 1920 e 1930.....	72
Outras histórias: Lei Seca.....	75
Totalitarismo na Europa.....	78
Painel: Propaganda nazista.....	81
Outras histórias: Diversidade e igualdade.....	83
Oficina de História.....	86

Capítulo 5: Segunda Guerra Mundial 88

Totalitarismo e expansão.....	90
Estopim da guerra.....	92
Ofensiva dos Aliados (1942-1945).....	94
Outras histórias: Força Expedicionária Brasileira.....	96
Vítimas do nazismo.....	97
Fim da guerra.....	99
Oficina de História.....	104

Capítulo 6: Era Vargas 106

Crises da Primeira República.....	108
Governo Provisório.....	111
Governo Constitucional.....	114
Governo Ditatorial, o Estado Novo.....	116
Outras histórias: Arte e ditadura.....	118
Brasil na Segunda Guerra Mundial.....	122
Fim do Estado Novo.....	123
Oficina de História.....	124

UNIDADE 3 Guerra Fria, descolonização e democratização 126

Capítulo 7: Guerra Fria e crise do socialismo 126

Habilidades da BNCC

- EF09HI10
- EF09HI11

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão dos temas tratados, a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, e de assuntos correlatos, como o estudo das implicações desses processos históricos na vida social, política e econômica das populações envolvidas.

- **Compreender** o contexto histórico em que ocorreu a Primeira Guerra Mundial.
- **Conhecer** o estopim e as principais fases do conflito.
- **Refletir** sobre os impactos da Primeira Guerra Mundial e as medidas tomadas após o confronto, incluindo a assinatura do Tratado de Versalhes e a criação da Liga das Nações.
- **Estudar** a situação social, política e econômica do Império Russo pré-Revolução de 1917.
- **Analisar** o processo revolucionário russo, desde a derrubada do czar até a ascensão de Josef Stálin.
- **Reconhecer** as transformações socioeconômicas que fizeram da União Soviética uma das maiores potências do século XX.

Para começar

1. Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que a devastação causada pelas guerras mundiais levou a reflexões sobre as características do próprio ser humano. Após a Primeira Guerra Mundial, ganhou força a ideia de que não somos movidos apenas por sentimentos de generosidade e amor ao próximo. O psicanalista Sigmund Freud (1876-1939), por exemplo, considerava a maldade e a agressividade traços inerentes a todos os seres humanos. Ressalte que muitos estudiosos defendem que as características humanas são preponderantemente sociais, podendo, por isso, ser transformadas. Empatia e solidariedade são duas delas, e o estudo de uma situação de guerra generalizada é propício ao exercício dessas características humanas que devem ser estimuladas.

UNIDADE 1 Primeira Guerra, revolução e república

CAPÍTULO

1

Primeira Guerra Mundial e Revolução Russa

A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa foram dois grandes acontecimentos que marcaram o começo do século XX.

A Primeira Guerra Mundial foi assim chamada por ser um conflito armado que envolveu países de vários continentes. Já a Revolução Russa se distinguiu pelo objetivo de criar o primeiro Estado socialista da história.

Os desdobramentos desses acontecimentos influenciaram os debates éticos e políticos até os dias atuais.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

1. Em sua interpretação, por que existem guerras? Debata esse assunto com os colegas.
2. O que é uma revolução? Cite outras revoluções que você já tenha estudado nas aulas de História.



Vitória sobre a cegueira, escultura de Johanna Domke-Guyot, 2018, exposta em Manchester, Reino Unido. Fotografia de 2018. O monumento em homenagem às vítimas da Primeira Guerra Mundial exibe sete soldados que ficaram cegos em decorrência dos combates.

8

Para complementar essa reflexão, sugerimos a leitura, com a turma, das cartas de Sigmund Freud (1876-1939) e Albert Einstein (1879-1955) que refletem sobre a temática “Por que a guerra?”. Elas podem ser encontradas no livro *A dinâmica da agressão*.

- HOKANSON, Jack E.; MEGARGEE, Edwin I. *A dinâmica da agressão*. São Paulo: E.P.U., 1976.

2. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, explique que, de modo geral, o termo “revolução” se refere a mudanças rápidas e profundas em uma sociedade. Ao longo desta coleção, eles estudaram revoluções, como a Francesa e a Inglesa.



BORIS KUSTODIEV - GALERIA TRETIAKOV, MOSCÚ

O bolchevique, pintura de Boris Kustodiev, 1920. A obra apresenta uma alegoria da Revolução Russa: um bolchevique gigantesco segura uma bandeira vermelha, um dos símbolos da revolução, enquanto caminha entre a multidão.



UTCON COLLECTION/ALAMY/FOOTARENA

Crianças brincam nas ruínas da Praça Drouet-d'Erlon, durante a Primeira Guerra Mundial, em Reims, França. Fotografia de 1917.

Orientação didática

As ações militares ocorridas durante a Primeira Guerra Mundial, concentradas principalmente na Europa, envolveram os impérios coloniais e outras nações da América, da Ásia e da Oceania. Entre as causas desse conflito, destacam-se as disputas econômicas

imperialistas e a manipulação ideológica do nacionalismo.

Como toda ação humana, o nacionalismo também é histórico e singular. Isso significa que ele variou conforme a época, a sociedade e as circunstâncias. Sugerimos que, em uma conversa inicial com os estudantes, o tema deste capítulo

(Primeira Guerra Mundial) seja introduzido com as questões motivadoras propostas na abertura. É importante que os estudantes sejam orientados a retomar conteúdos anteriores para fazer associações entre neocolonialismo, nacionalismo, capitalismo monopolista e Primeira Guerra Mundial.

Uma análise das transformações do nacionalismo (do final do século XIX à Primeira Guerra Mundial) pode ser encontrada no livro *Nações e nacionalismo desde 1780* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990) do historiador britânico Eric Hobsbawm. O reconhecimento da língua e da etnia era o principal critério que definia o direito de existência de um Estado nacional. Para Hobsbawm, as ligações entre o racismo e o nacionalismo eram profundas, especialmente em uma época na qual o racismo vinha se impondo como algo que pretendia ser um “discurso científico”. O nacionalismo não desapareceu no decorrer do tempo, podendo ser discutido à luz do tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, na medida em que a pluralidade de culturas não se extingue a partir do momento em que novas fronteiras são criadas em decorrência, por exemplo, de guerras. Conflitos como os que ocorreram recentemente na Europa Oriental (ex-Iugoslávia, Tchecônia e Ucrânia, por exemplo) recolocam a questão do nacionalismo na ordem do dia.

Explique para os estudantes que a Revolução Russa foi um dos acontecimentos históricos mais marcantes do século XX. Aos olhos de críticos da época, o poder exercido pelo czar parecia um regime anacrônico que cedo ou tarde cairia, mas poucos previam a instalação do socialismo da maneira como ocorreu.

Como se pode ver, a História, certamente, não serve para prever o futuro. Indicações sobre as possibilidades futuras são possíveis a partir do estudo da História, mas sem previsões certas nem determinismos.

Assim, a partir do presente vivido pelos habitantes da Rússia e de outros países componentes da extinta União Soviética, podemos analisar o processo histórico da revolução e seus desdobramentos, que deram ao país a condição de superpotência mundial durante grande parte do século XX.

Alerta ao professor

O texto “Clima de tensão na Europa”, incluindo seus subtítulos, favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI10, ao tratar de conflitos vivenciados na Europa.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto do historiador francês René Rémond, que promove uma reflexão sobre as dificuldades de identificação das causas dos grandes acontecimentos, como a Primeira Guerra Mundial.

As origens da guerra

“O caso das causas dos grandes acontecimentos é o caso particular de um problema que já encontramos mais de uma vez. Quer se trate de revoluções ou de guerras [...], o problema é o mesmo: como pode algo de novo sair do antigo? Como se passa de um estado a outro, [...] de um estado de paz internacional a um conflito?”

As origens são múltiplas

“Algumas causas são circunstanciais e imediatas. São aquelas que uma análise propriamente cronológica põe em evidência. A conflagração do mês de agosto de 1914 resulta da crise diplomática que estalou no dia 28 de junho de 1914, com o atentado em Sarajevo. E reconstituir o encadeamento dos acontecimentos que conduziu do assassinio do arquiduque Francisco Ferdinando à deflagração de guerra é uma primeira maneira de responder à questão. É a crise do verão de 1914, uma crise militar e diplomática.

Mas não passa de uma resposta provisória, pois, se o acidente de 28 de junho desencadeou tais consequências, foi porque surgiu num contexto portador das virtualidades de guerra. Noutras alturas, o mesmo acidente teria emocionado a opinião pública, mas não teria tido as consequências graves. São as causas preexistentes, as engrenagens e os mecanismos desta máquina infernal que é necessário desmontar.

■ Clima de tensão na Europa

No início do século XX, diversos países europeus estavam envolvidos em disputas **imperialistas** e **nacionalistas**. Essas disputas foram se agravando e resultaram na Primeira Guerra Mundial (1914-1918).



Mulheres trabalhando em fábrica de munições no Reino Unido durante a Primeira Guerra Mundial. Fotografia de 1917. Segundo o Museu Imperial da Guerra britânico, o número de funcionárias em fábricas de munição, no Reino Unido, chegou a quase 1 milhão em 1918.

Disputas imperialistas

Desde meados do século XIX, países europeus disputavam mercados e territórios na África e na Ásia. Entre as principais potências imperialistas da época estavam Reino Unido, França, Alemanha, Bélgica, Itália, Portugal e Espanha. De modo geral, cada um desses países protegia seu mercado consumidor e tentava dificultar o crescimento econômico de seus concorrentes.

Entre 1905 e 1911, por exemplo, os governos da França e da Alemanha quase entraram em guerra pelo domínio do Marrocos. Para evitar o confronto, uma conferência internacional foi convocada em 1906. Nela, estabeleceu-se que o Marrocos continuaria sob domínio francês, mas essa decisão não agradou aos alemães. Para aliviar as tensões, o governo da França concedeu parte de seus domínios no Congo para a Alemanha.

Capa do jornal francês *Le Petit Journal* mostrando a chegada da delegação de Marrocos à Conferência de Algeiras, na Espanha, na qual seria discutido o status colonial do Marrocos, em 1906. Treze nações participaram da conferência e apenas a delegação da Áustria ficou do lado dos alemães.



10

Para esta questão, que nos faz recuar um pouco mais no passado, propõem-se várias respostas.

Uma é jurídica. Tem a seu favor a vantagem da simplicidade e teve também durante muito tempo a autoridade de um veredito judicial. É a que é caucionada [garantida]

pelo Tratado de Versalhes no art. 231, que atribui a responsabilidade da guerra às potências centrais e, em especial, à Alemanha. Explicação simples. Para que procurar mais longe? A causa da guerra reside na vontade de fazer a guerra por parte de uma ou diversas

potências que desejam instaurar a sua hegemonia. [...]

A segunda explicação é de origem econômica: a guerra teria resultado da conjuntura e da inadequação das estruturas. O esquema é clássico e vamos ver como se aplica à Alemanha. A economia alemã

Disputas nacionalistas

Além das disputas imperialistas, movimentos nacionalistas aumentaram as tensões na Europa. Entre os principais movimentos nacionalistas do início do século XX, destacam-se: o **pan-eslavismo**, que desejava unir os povos eslavos da Europa Oriental com apoio da Rússia e da Sérvia; o **pangermanismo**, que pretendia anexar à Alemanha regiões da Europa Central (onde viviam povos de origem germânica); e o **revanchismo francês**, que defendia a recuperação da Alsácia-Lorena, a qual a França foi obrigada a entregar à Alemanha após a derrota na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871).

O objetivo desses nacionalismos era reunir povos de matrizes culturais semelhantes em um mesmo Estado, o que motivou disputas territoriais. Uma importante disputa territorial nacionalista envolveu o domínio, pela Áustria-Hungria, da região da Bósnia-Herzegovina (1908), onde parte da população era eslava. Essa anexação contrariava o projeto da Sérvia de criar uma grande nação eslava. Em reação, os movimentos nacionalistas sérvios passaram a agir com violência contra a Áustria-Hungria.

Corrida armamentista e política de alianças

Diante do risco de uma guerra, as principais potências da Europa estimularam a produção de armas e ampliaram suas forças militares, dando início a uma corrida armamentista.

Além das armas militares, os governos perceberam a necessidade de fortalecer seus veículos de comunicação e propaganda, que se tornaram fundamentais na divulgação das versões dos acontecimentos que interessavam a cada país. A guerra de informações não tinha compromisso com a verdade e se baseava, sobretudo, em notícias falsas. Assim, o cinema, o megafone, a telefonia e o telégrafo serviram como instrumentos militares.

Os governos das potências europeias também fizeram **alianças** que dividiram a Europa em dois grandes blocos a partir de 1907:

- **Tríplice Aliança** – inicialmente formada pelas forças da Alemanha, da Áustria e da Itália, apoiadas por turcos e búlgaros;
- **Tríplice Entente** – inicialmente formada pelas forças da França, do Reino Unido e da Rússia, com o apoio de sérvios, belgas, gregos e romenos.

Durante a Primeira Guerra Mundial, algumas forças mudaram de lado, a exemplo da Itália, que passou para o lado da Entente em 1915, depois de receber promessas de compensações territoriais.



Aqui vemos – A Revanche, cartaz sobre o revanchismo francês, 1886. Na imagem, a Alemanha é representada como um polvo que espalha seus tentáculos por diversos territórios.

Glossário

Entente: termo que significa acordo ou entendimento entre dois ou mais governos.

11

estava em expansão. Um desenvolvimento contínuo era para ela uma necessidade vital. [...] A sua rentabilidade exigia que a Alemanha encontrasse novos mercados. A sua política comercial estava inteiramente voltada para a conquista dos mercados externos. [...]

Ao mesmo tempo que procura abrir mercados para si, a Alemanha fecha-se ao comércio externo. É o que a distingue da Grã-Bretanha. [...] A Inglaterra renunciou ao protecionismo em 1846 e aboliu, em 1849, o Ato de Navegação. A Alemanha, pelo contrário, conjuga uma política de exportação

[...] com uma política de encerramento do seu mercado interno. É uma política [...] que a leva a entrar em conflito com outras potências.”

Qual o valor deste esquema explicativo?

“Todos os trabalhos dos historiadores, nomeadamente [...]

P. Renouvin, reduzem-lhe o alcance. É demasiado sistemático: [...] nada tornava inevitável o recurso à guerra. Outras possibilidades se lhe ofereciam. Não é verdade que a economia alemã restasse apenas a alternativa da guerra.

É forçoso levar em [...] conta um conjunto de fatores diferentes, políticos, militares, psicológicos. [...]

Vários Estados europeus debateram-se com sérias dificuldades, e é forte a tentação para procurar [...] consolidar as posições mediante sucessos externos: em 1914 raciocina-se com base nas guerras do século XIX, nas quais os riscos eram limitados. [...]

Ao lado das dificuldades internas, as dificuldades externas. As dificuldades que as nacionalidades suscitam tanto à Áustria-Hungria encontram alimento além-fronteiras.

São estes os aspectos de um fenômeno que foi uma causa determinante do conflito: o movimento das nacionalidades, a aspiração à independência nacional, a reivindicação da unidade ou do separatismo, conforme as situações.

Estes elementos são ainda agravados pela expansão ultramarina e pela corrida aos raros territórios ainda disponíveis [...].

A situação internacional caracteriza-se a partir de 1900 por aquilo a que se chama a ‘paz armada’. A expressão associa dois elementos característicos: os sistemas de alianças e a corrida aos armamentos. [...]

A conjugação dos sistemas de alianças e da corrida aos armamentos faz crescer o mecanismo da generalização do conflito a partir de uma rivalidade limitada. Eis a originalidade da guerra mundial. Houvera guerras no século XIX, mas sempre limitadas: a de 1914 estendeu-se à Europa e ao mundo em consequência da paz armada.”

RÉMOND, René. *Introdução à história do nosso tempo*. Lisboa: Gradiva, 1994. p. 283-286.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto que apresenta aspectos da Primeira Guerra Mundial, como mudança no ritmo das batalhas, novas armas utilizadas e apoio oferecido pela população europeia a esse confronto.

Uma guerra em impasse

“A guerra começou em agosto de 1914 e acreditava-se que fosse vencida antes do Natal ou logo depois. Quando os alemães e seus aliados, os austro-húngaros, entrecrocaram-se com os russos no Leste Europeu, lutando contra os exércitos francês e [...] [britânico] nas planícies do norte da França, e os austríacos lutavam contra os sérvios, a guerra parecia estar caminhando rapidamente para um fim bem próximo. A Alemanha acabou saindo como vencedora precoce, mas as baixas foram enormes.

O poder de fogo das metralhadoras mais modernas e das armas pesadas, puxadas por cavalos, era tão devastador que os soldados que avançavam contra o inimigo eram dizimados aos milhares, e os que os substituíam também acabavam tendo o mesmo destino. No espaço de alguns meses, na maior parte dos campos de batalha, os soldados tinham de cavar centenas de quilômetros de trincheiras e fazer muros de arame farpado para sua própria proteção. As longas trincheiras dos campos de batalha, com profundidade suficiente para um soldado ficar em pé e não ser visto pelo inimigo próximo, eram, na verdade, nada mais que uma forma de escudo.

Mas os exércitos inimigos pararam de mover-se rapidamente, como nas guerras passadas, e a guerra, então, tornou-se defensiva. Qualquer tentativa de um exército de deixar o abrigo das trincheiras e movimentar-se para a frente geralmente levava à conquista de uma faixa minúscula de território, até que uma chuva de granadas e balas vindas do lado oposto forçassem uma retirada. Em dias como esses, as mortes eram contadas às dezenas de milhares.

Explode o conflito armado

O estopim da **Primeira Guerra Mundial** foi o assassinato do arquiduque **Francisco Ferdinando** (1863-1914), herdeiro do trono austríaco, em 28 de junho de 1914, na cidade de Sarajevo. Essa cidade era a capital da Bósnia-Herzegovina, que estava sob o domínio do Império Austro-Húngaro. O autor do crime, que atirou no arquiduque e em sua esposa Sofia, foi o estudante nacionalista sérvio **Gavrilo Princip** (1894-1918).

Após o assassinato do arquiduque, a Áustria declarou guerra à Sérvia. Pouco tempo depois, as forças militares da Tríplice Entente e da Tríplice Aliança entraram em guerra. Tinha início a Primeira Guerra Mundial.

Observe no mapa a localização dos países e suas alianças nesse conflito bélico.



FONTES: DUBY, Georges. *Atlas historique: l'histoire du monde en 317 cartes*. Paris: Larousse, 1987. p. 84; ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo/Times Books, 1985. p. 249.

OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

Quais países faziam parte da **Tríplice Aliança** e quais faziam parte da **Tríplice Entente** em 1914? Quais países se mantiveram neutros?

12

Observando o mapa

A **Tríplice Aliança** era formada por Alemanha, Áustria-Hungria, Bósnia-Herzegovina, Bulgária e Império Turco-Otomano. Já a **Tríplice Entente** era composta de Reino Unido, França, Portugal, Grécia, Sérvia, Romênia e Império Russo. Em 1915, a Itália entra na guerra, do lado da Tríplice Entente.

Principais fases do conflito

O início da Primeira Guerra Mundial despertou entusiasmo em muitos europeus. Multidões agitavam bandeiras, assistiam a paradas militares e aplaudiam os soldados embarcando nos trens rumo às batalhas. A maioria acreditava que a guerra seria resolvida em pouco tempo. Porém, a realidade foi outra. A guerra prolongou-se por quatro anos, três meses e 14 dias e mobilizou mais de 60 milhões de combatentes. A euforia inicial transformou-se em desespero diante de tantas mortes provocadas pelos novos armamentos destrutivos.

Os quatro anos da Primeira Guerra Mundial costumam ser divididos em três fases principais:

- **primeira fase** (1914-1915) – marcada pela movimentação das forças em confronto. Os alemães avançaram sobre os territórios da Bélgica e da França. Os franceses organizaram uma contraofensiva barrando o avanço sobre Paris. A partir daí, nenhum dos lados conseguiu vitórias expressivas, mantendo-se um **equilíbrio de forças** nas frentes de combate;
- **segunda fase** (1915-1917) – teve destaque a **guerra de trincheiras**. Na fronteira entre Bélgica, França e Alemanha, formaram-se linhas de ataque e defesa com trincheiras. Cada lado tentava manter sua posição e evitar que os inimigos avançassem. Essa fase foi penosa e cruel para os soldados. A Batalha do Somme (1916), por exemplo, resultou em mais de 1 milhão de combatentes mortos e feridos, sendo considerada uma das mais sangrentas da guerra;
- **terceira fase** (1917-1918) – caracterizada pela entrada dos Estados Unidos no conflito e pela saída da Rússia devido à Revolução de 1917.



Glossário

Trincheira: escavação feita no solo para proteger ou abrigar soldados em combate.

Soldados senegaleses servindo no exército francês como membros de infantaria descansam em uma sala com armas e equipamentos em Saint-Ulrich, na região da Alsácia, França. Fotografia de 1917. A entrada de tropas de países africanos colonizados por europeus aconteceu sobretudo na terceira fase da Primeira Guerra Mundial.

Na maioria das frentes de batalha, nas últimas semanas de 1914, a guerra atingiu um impasse. O que era para ser a Grande Guerra de 1914 tornou-se Grande Guerra de 1914-1915, e, mesmo assim, os meses continuavam a passar. Em abril de 1915, numa tentativa de acabar com o impasse, [...] [britânicos] e franceses, junto com os australianos e os neozelandeses, lançaram uma nova frente nas praias da Turquia, junto a Galípoli, na entrada do Estreito de Dardanelos. Esperavam derrotar a Turquia em poucas semanas, usar o Dardanelos liberado como rota marítima aos portos do sul da Rússia e, assim, enviar armas e munições que poderiam equipar os enormes exércitos russos; e esperava-se, ainda, que os exércitos russos pressionassem os alemães na frente oriental. Os turcos, porém, cavaram trincheiras como escudo, impediram o progresso desse setor da guerra e forçaram os invasores a se retirar no fim daquele ano.

O impasse militar desafiou as previsões de todos, com exceção de alguns generais de grande talento e de estrategistas teóricos. Nada parecido havia sido visto na história do mundo. É comum os generais, mas, na maioria dos países em guerra, até as mães, esposas e namoradas, inicialmente estavam dando apoio, acreditando que, com a ajuda da propaganda, o eterno derramamento de sangue terminaria milagrosamente com a derrota do inimigo exausto.”

BLAINEY, Geoffrey. *Uma breve história do mundo*. São Paulo: Fundamento, 2007. p. 298-300.

Alerta ao professor

O texto “Explode o conflito armado”, incluindo seus subitens, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF09HI10, ao tratar de conflitos mundiais e conflitos vivenciados na Europa. Já o boxe “Observando o mapa” favorece o desenvolvimento da competência CECH7.

Orientação didática

Leia com a turma os trechos a seguir do livro *Nada de novo no front*, do escritor alemão Erich Maria Remarque (1898-1970), que participou da Primeira Guerra Mundial quando tinha dezoito anos. Durante o conflito, feriu-se três vezes, uma delas seriamente. Em 1929, ele publicou esse livro, no qual relata suas duras experiências na guerra.

Durante a leitura, destaque os seguintes pontos para os estudantes:

- as mortes nas linhas de batalha;
- a insônia desses soldados;
- a idade dos combatentes.

Trecho 1

“Este livro não pretende ser um libelo nem uma confissão, e menos ainda uma aventura, pois a morte não é uma aventura para aqueles que se deparam face a face com ela. Apenas procura mostrar o que foi uma geração de homens que, mesmo tendo escapado às granadas, foram destruídos pela guerra.”

Trecho 2

“Há quinze dias, tivemos de ir para a linha de frente, para rezeamento. O nosso setor estava razoavelmente calmo; por isso, o cozinheiro recebera para o dia da volta a quantidade normal de mantimentos, e tinha-se preparado para alimentar uma companhia de cento e cinquenta homens. Acontece que, justamente no último dia, estivemos sob fogo cerrado da artilharia inglesa, que martelara nossa posição sem cessar, de modo que tivemos muitas baixas, e voltamos com apenas oitenta homens.

Era noite quando chegamos, e logo deitamo-nos para dormir. Porque Katczinsky [o líder do grupo] está com a razão: a guerra não seria tão insuportável se a gente pudesse dormir mais. Isto nunca se consegue na linha de frente, e quinze dias representam muitas horas de pouco sono.

Já era meio-dia quando os primeiros começaram a se arrastar para fora das barracas. Meia hora depois, cada um pegaria a sua marmitta e fora se reunir aos outros, diante do caldeirão de *gulasch* [picadinho de carne], que cheirava a gordura. Na ponta, é claro, os mais esfomeados: o pequeno Albert Kropp, o mais inteligente de nós, que por isso, já é cabo; Müller, o quinto, que ainda

Fim da guerra

A marinha alemã, utilizando submarinos, afundou alguns navios estrangeiros alegando que essas embarcações levavam armas e alimentos para seus inimigos. Em 1915, submarinos alemães afundaram o navio Lusitânia, que, navegando pelo Atlântico, transportava pessoas e cargas dos Estados Unidos para o Reino Unido.

Esse episódio, somado a outros naufrágios, levou o governo dos Estados Unidos a se aliar à Tríplice Entente em 1917. No mesmo ano, o governo do Brasil entrou na guerra após um submarino alemão bombardear o navio mercante brasileiro Paraná, que navegava próximo à França, transportando café; três brasileiros da tripulação morreram.

Com seu poder econômico e militar, a entrada dos Estados Unidos na guerra fortaleceu a Tríplice Entente. A partir de 1918, os alemães ficaram isolados em suas fronteiras, sem condições de sustentar os combates. No dia 11 de novembro de 1918, o governo da Alemanha assinou um acordo de paz (armistício), o que marcou o fim da Primeira Guerra Mundial.



Comemoração do fim da Primeira Guerra Mundial em Londres, Reino Unido. Fotografia de 1918.

DICA LIVRO

HOWARD, Michael. *Primeira Guerra Mundial*. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

A obra apresenta o contexto europeu em 1914, o início da guerra, suas principais batalhas e seus impactos ao longo do século XX.

14

carrega livros escolares e sonha com o exame de segunda época; debaixo de fogo cerrado, estuda teoremas de física; Lerr, que deixou crescer a barba [...] e, em quarto lugar, eu, Paul Bäumer. Todos os quatro com dezenove anos, todos os quatro saídos da mesma turma para a guerra.”

REMARQUE, Erich Maria. *Nada de novo no front*. São Paulo: Abril Cultural, 1981. p. 7 e 8.

Impactos da guerra

Ao final da Primeira Guerra Mundial, cenas de destruição formavam a paisagem de diversos lugares da Europa. Os danos atingiram fábricas e plantações, casas e edifícios, pontes e estradas. Os dramas humanos foram imensos: calcula-se que houve aproximadamente, entre civis e militares, 10 milhões de mortos e 20 milhões de feridos.

A guerra provocou escassez de alimentos e miséria. A fome espalhou-se amplamente por vários setores da população. Os governos adotaram medidas de racionamento, restringindo a quantidade de alimentos que cada pessoa podia comprar. Produtos como carne, ovos, cereais, leite, manteiga e batata só eram encontrados no mercado clandestino por preços tão altos que apenas os mais ricos podiam comprá-los.

A população pobre enfrentava diariamente longas filas para conseguir um prato de sopa distribuído pelas organizações militares. Vivendo na miséria, muitas pessoas ficaram desnutridas e vulneráveis a doenças como tuberculose, tifo, cólera e gripe, que provocaram milhares de mortes. Aliás, em 1918, logo após o fim da guerra, espalhou-se pelo mundo a pandemia da chamada **gripe espanhola** (*influenzavirus H1N1*), que provocou milhões de mortes.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, que pessoas são mais prejudicadas em uma guerra? Converse com os colegas, expondo a eles seus argumentos.



Pacientes com gripe espanhola em hospital militar, em Kansas, Estados Unidos. Fotografia de c. 1918.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” contribui para o desenvolvimento das competências CG10, CECH1, CEH1, CEH3 e CEH5.

Para pensar

Tema para reflexão e debate, com vistas ao estímulo da expressão de empatia por parte dos estudantes. Depois de ouvir as respostas, é possível ressaltar que os combatentes militares e as populações civis são os mais prejudicados em uma guerra. Na população civil, crianças, idosos, pessoas com deficiência e os mais pobres ficam bastante vulneráveis durante uma guerra. A atividade propõe que os estudantes reflitam e ajam (por meio do debate) com autonomia e responsabilidade, baseando-se nos conhecimentos construídos na escola e de acordo com princípios democráticos. Nesse debate de ideias, é possível reconhecer a si e ao outro como identidades diferentes. O reconhecimento de percepções diversas, a construção de argumentos para a resolução de divergências e a compreensão do movimento de populações no espaço (no caso, em razão da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa) e seus significados históricos também são derivações possíveis do desenvolvimento da atividade.

Alerta ao professor

O boxe “Observando o mapa” favorece o desenvolvimento da competência CECH7.

Observando o mapa

Os dois países que tiveram o maior número de mortos durante a Primeira Guerra Mundial foram a Alemanha, com cerca de 1,95 milhão de pessoas, e o Império Russo, com 1,7 milhão de mortos.

Outras indicações

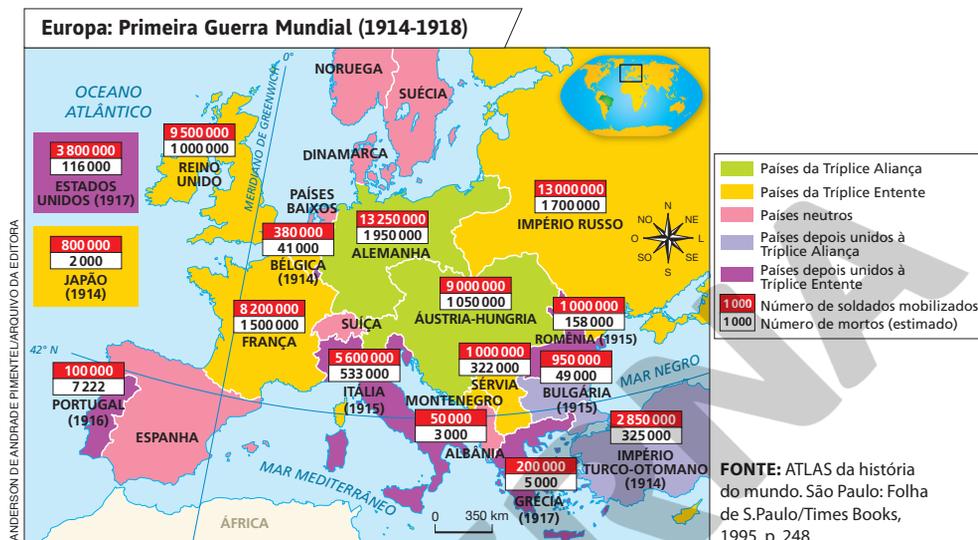
Vídeos com debate entre os professores Felipe Loureiro, do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo, e João Roberto Martins, professor associado do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos.

• *História: debate Primeira Guerra Mundial – parte 1* (Brasil). Univesp TV, 2014. 29min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IY43KS2sl_w. Acesso em: 23 mar. 2022.

• *História: debate Primeira Guerra Mundial – parte 2* (Brasil). Univesp TV, 2014. 30min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3RHI38xHOAs>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Estimativas do número de mortes

Observe o mapa a seguir, que apresenta estimativas do número de soldados mobilizados por país durante a Primeira Guerra Mundial e do número de mortes no decorrer do conflito.



OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

Indique os dois países que tiveram o maior número de mortos durante a Primeira Guerra Mundial.

A luta das mulheres

Durante a guerra, a produção econômica dos países foi direcionada para a fabricação de armas, munições, fardamento, veículos de transporte etc. Enquanto milhões de homens participavam dos combates, muitas mulheres passaram a trabalhar nas indústrias, especialmente no Reino Unido, na França, na Alemanha e na Itália.

Com o fim do conflito, muitas mulheres continuaram no mercado de trabalho e ampliaram sua **luta por direitos**. O direito ao voto, por exemplo, foi conquistado pelas mulheres do Reino Unido, da Alemanha e da Áustria em 1918; da Bélgica, em 1919; dos Estados Unidos, em 1920; e do Brasil em 1932.

Cena do filme *As sufragistas*, dirigido por Sarah Gavron, 2015. O filme narra a luta das mulheres pelo direito ao voto no início do século XX no Reino Unido.



Orientação didática

Leia com a turma trechos de uma carta redigida pelo russo Fiódor Dostoiévski (1821-1881), considerado um dos maiores romancistas da literatura mundial. Durante o governo do czar Nicolau I (1825-1855), Dostoiévski foi condenado à morte junto a outros intelectuais. Porém, próximo à data programada para sua execução, o escritor foi enviado para uma prisão na Sibéria. Nesse dia, Dostoiévski redigiu uma carta, reproduzida a seguir, para seu irmão.

“Fortaleza Pedro e Paulo

22 de dezembro de 1849

MIKHAIL MIKHÁILOVITCH
DOSTOIÉVSKI

Perspectiva Niévski, do outro lado da rua Griázni, na casa de Neslind.

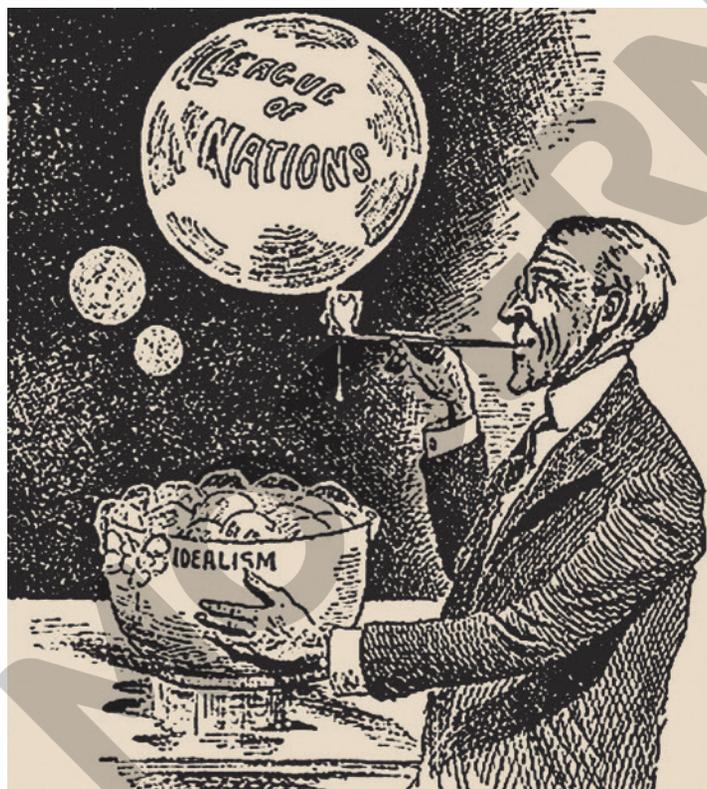
Irmão, meu amigo precioso! Tudo se resolveu! Fui sentenciado a quatro anos de trabalhos forçados na fortaleza (de Oremburgo, acredito) e, depois, terei de servir como soldado. Hoje, 22 de dezembro, fomos levados para o Campo de Treinamento Semionov. Leram a sentença de morte, mandaram-nos beijar a Cruz, quebraram nossa espada acima de nossa cabeça, lavaram-nos e vestiram-nos (com camisa branca). Depois, amarraram três de nós aos postes de execução. Eu era o sexto. Chamaram três de cada vez; assim, eu estava na segunda leva e tinha apenas um minuto de vida. Lembrei-me de ti, irmão, e só de ti; no último minuto só tu estavas em meu pensamento, e só então me dei conta de como te amo, querido irmão! Também consegui abraçar Pliecheiev e Durov, que estavam perto de mim, e despedir-me deles. Por fim, soou a retirada, os que estavam amarrados aos postes foram soltos e anunciou-se que Sua Majestade Imperial nos concedera a vida. Seguiram-se as atuais sentenças. Só Palm foi perdoado e vai retomar seu antigo posto no Exército.

Disseram-me, querido irmão, que partiremos hoje ou amanhã. Pedi para ver-te. Disseram-me que era impossível; só posso escrever-te esta carta: responde-me o quanto antes. Temo que tomes conhecimento de nossa sentença de morte. A caminho do Campo de Treinamento Semionov vi uma multidão; talvez tivesses recebido a notícia e sofresses por mim. Agora ficarás mais tranquilo no que me diz respeito. Irmão! Não estou desanimado nem deprimido. A vida é a vida em toda parte, a vida

Liga das Nações

Em 28 de abril de 1919, os membros da Conferência de Paz de Versalhes aprovaram a criação da **Liga das Nações**. Esse organismo internacional seria formado por representantes de países de todos os continentes. Sua sede situava-se na cidade de Genebra, na Suíça.

A principal missão da Liga das Nações era buscar a preservação da paz mundial, ideia sugerida por Woodrow Wilson (1856-1924), presidente dos Estados Unidos à época. No entanto, senadores estadunidenses vetaram a participação do país na Liga das Nações, pois discordavam da fiscalização que os membros dessa entidade poderiam fazer sobre os tratados assinados após a guerra. Assim, os Estados Unidos desligaram-se da Liga das Nações mantendo uma política internacional **isolacionista**. Além disso, outros países, como a Rússia, afastaram-se da Liga das Nações, enfraquecendo ainda mais o organismo.



Charge sobre a frágil participação de Woodrow Wilson, então presidente dos Estados Unidos, e do país na Liga das Nações, 1919. Na imagem, Woodrow Wilson é representado segurando um recipiente cheio de bolhas em que está escrito “idealismo”, enquanto sopra a bolha nomeada “Liga das Nações”.

18

está em nós, não no que está fora de nós. Terei outras pessoas por perto, e ser um *homem* entre pessoas e continuar sendo um homem para sempre, não esmorecer nem sucumbir a qualquer infortúnio que me atinja – isso é a vida; essa é a tarefa da vida. Eu entendi isso. Essa ideia se incorporou a mim, penetrou em todo o meu ser. Sim, é verdade! A cabeça que criava, que vivia com a nobre vida da arte, que compreendia e aceitava as mais elevadas necessidades do espírito, essa cabeça já me foi arrancada. Restam-me as lembranças e as imagens que

concebi mas ainda não formulei. Elas vão me dilacerar, é bem verdade! Mas restam-me o coração e o mesmo ser que também pode amar, sofrer, desejar, recordar, e isso é vida, afinal. [...]

— Teu irmão

Fiódor Dostoiévski”

USHER, Shaun (org.). *Cartas extraordinárias: a correspondência inesquecível de pessoas notáveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 170.

Império Russo

O Império Russo (1721-1917) tinha um imenso território de 22,4 milhões de quilômetros quadrados, que ocupava parte da Europa e da Ásia. Em 1914, quando o país entrou na Primeira Guerra Mundial, calcula-se que viviam nesse império mais de 150 milhões de pessoas.

No plano político, o Império Russo era uma **monarquia absolutista**, cujo imperador recebia o título de **czar**. Em russo, czar significa “césar”, título dos antigos imperadores romanos. Os czares governaram a Rússia do século XVI até 1917.

No início do século XX, a economia da Rússia era predominantemente agrícola e 80% de sua população era formada por camponeses (*mujiques*). Até 1861, a maioria dos *mujiques* vivia sob um regime de servidão, que os obrigava a trabalhar em uma propriedade de terra e os impedia de serem proprietários.

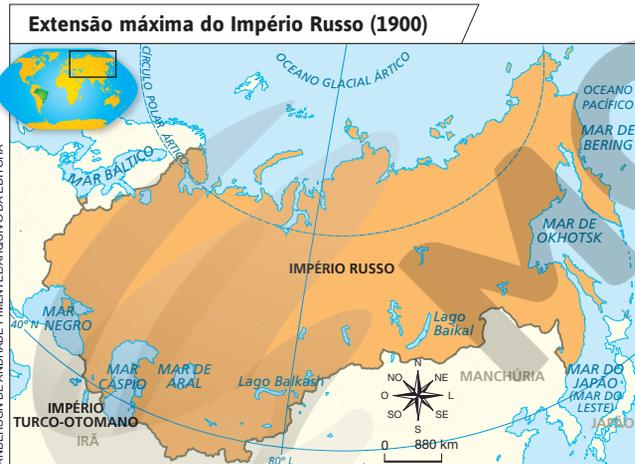
A industrialização do país só começou a ser incentivada durante o governo do czar Nicolau II (1894-1917), com financiamento da França, da Alemanha e da Bélgica. Em centros urbanos populosos, como São Petersburgo, Moscou, Odessa e Kiev, formou-se um operariado de aproximadamente 3 milhões de pessoas. Em geral, os operários russos trabalhavam mais de 12 horas por dia, recebiam salários miseráveis, sofriam maus-tratos e viviam em condições precárias.



Ovo Fabergé, feito com ouro e pedras preciosas, produzido em São Petersburgo, Rússia, 1891. Essas joias faziam parte da vida luxuosa dos czares.



Retrato da família de Nicolau II (1868-1918), o último czar russo. Fotografia colorizada de 1913. Nicolau II governou de 1894 até a Revolução de 1917.



PARA PENSAR

Atualmente, quais são os cinco maiores países do mundo em extensão territorial? Pesquise.

RESPOSTA NO CADERNO

FONTE: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2006. p. 149.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências CG2 e CECH7.

Para pensar

Os cinco maiores países em extensão territorial são:

- Rússia: 17 098 200 km²;
- Canadá: 9 984 170 km²;
- China: 9 572 900 km²;
- Estados Unidos: 9 371 219 km²;
- Brasil: 8 515 767 km².

Se considerar oportuno, comente que a extensão territorial não é determinante para o desenvolvimento econômico, social ou cultural de um país. É possível apontar que mesmo a população não é determinada pelo tamanho de um país. A atual Rússia, por exemplo, embora tenha mais do que o dobro do tamanho, tem uma população menor que a do Brasil.

A respeito desse documento (a carta redigida por Dostoiévski transcrita na página 18), é possível destacar para os estudantes os seguintes pontos:

- o tipo de documento (uma carta), sua autoria, a quem se dirige, sua data;
- a violência dos governos dos czares;
- a reação de Dostoiévski quando teve sua sentença alterada;
- o objetivo de Dostoiévski ao escrever essa carta para o irmão.
- obras-primas criadas por Dostoiévski depois de sair da prisão: *Crime e castigo* (1866), *O idiota* (1868-1869) e *Os irmãos Karamazov* (1879-1880).

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a importância do filme *O encouraçado Potemkin*, de Sergei Eisenstein, para a história do cinema.

O encouraçado Potemkin

“O historiador Eric Hobsbawm, em seu livro *A era dos extremos*, define a sequência da escadaria de Odessa, no clássico *O encouraçado Potemkin* (*Bronenosets Potymkin*), como ‘os seis minutos mais influentes da história do cinema’. Está chovendo no molhado ou repetindo o que o mais anônimo dos críticos não cessa de repetir desde que o cinema tomou consciência de seu valor como arte. *Potemkin* é de 1925. Surgiu como uma obra de encomenda, proposta pelo Partido Comunista para comemorar os 20 anos do levante de Odessa, quando marinheiros do encouraçado Potemkin ganharam o apoio da população da cidade em seu protesto contra as condições insalubres a que os expunha a marinha do czar. O protesto terminou num banho de sangue, mas daquela tragédia germinou a semente que desembocaria na Revolução de 1917 na Rússia.

Em seu livro *Fronteiras do cinema*, o crítico Walter da Silveira compara Sergei Mikhailovitch Eisenstein a Leonardo da Vinci e diz que, do ponto de vista da arte, de qualquer arte, sua obra se apresenta como a grande realização do socialismo russo. Não importa se a Revolução de 1917 foi um erro ou um acerto. O fato interessa como uma data na história do homem, um marco de ideologia que se refletiu no cinema eisensteiniano. O diretor fez do movimento revolucionário russo, antes, durante e depois da tomada do poder pelos trabalhadores, a problemática central, como assunto, de seu cinema. Nem por isso deixou de enfrentar problemas com o novo regime triunfante. Vários de seus filmes foram acusados de desvios ideológicos e ele próprio foi rotulado de ‘decadente’, contribuindo para isso a célebre foto tirada durante as filmagens

Revoltas populares

Os problemas da população russa aumentavam porque, além da opressão interna, o governo czarista envolvia-se em conflitos internacionais, como a guerra contra o Japão (1904). Essa situação agravava as dificuldades econômicas dos mais pobres e gerava revoltas populares.

Em 1905, uma multidão caminhou em direção ao Palácio de Inverno, em São Petersburgo, com o objetivo de entregar um abaixo-assinado ao czar reivindicando: reforma agrária, fim da censura e melhores condições de vida. O protesto foi reprimido violentamente pelas tropas czaristas, que mataram centenas de manifestantes. Esse episódio ficou conhecido como **Domingo Sangrento**.

Posteriormente, no mesmo ano, os marinheiros do **encouraçado Potemkin** se rebelaram contra os maus-tratos e a péssima alimentação que recebiam. Ancorados na cidade de Odessa, os revoltosos pressionaram o czar a assinar o Tratado de Portsmouth, que pôs fim à guerra contra o Japão. O episódio foi representado no cinema, em 1925, pelo diretor russo Sergei Eisenstein (1898-1948).

As tensões populares voltaram a crescer após a participação da Rússia na Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1917. Esse conflito provocou a morte de aproximadamente 1,7 milhão de militares russos e a destruição de grande parte dos meios de transporte e da produção agrícola do país. Os preços dos alimentos subiram e a maioria da população passava fome.

Em 1917, setores da população organizaram greves e protestos contra o czarismo e a ordem social vigente. Uma parcela do exército se recusou a reprimir os grevistas, em desobediência ao governo.

Cena do filme *O encouraçado Potemkin*, dirigido por Sergei Eisenstein, 1925. A cena mostra a tripulação se rebelando contra seus oficiais superiores.



DICA LIVRO

CLARK, Philip.
A Revolução Russa.
São Paulo: Ática,
1999.

A obra apresenta a sociedade e a economia russas antes da Revolução de 1917, analisando o movimento que levou à queda do czarismo e à ascensão do governo social-democrata.

Glossário

Encouraçado: grande navio de guerra fortemente armado e protegido por um revestimento (couraça).

Revolução Russa

Em março de 1917, forças políticas **socialistas** e **liberais** depuseram o czar Nicolau II e tomaram o poder. Esse episódio é considerado o marco inicial da Revolução Russa, que costuma ser dividida em três períodos: Revolução Liberal (março de 1917), Revolução Comunista (novembro de 1917) e Guerra Civil (1918-1921).

Revolução Liberal

Na Revolução Liberal, foi instituído um **governo provisório**, com apoio dos **mencheviques** e sob a liderança do socialista moderado **Alexander Kerensky** (1881-1970). O governo provisório reduziu a jornada de trabalho diária de 12 para 8 horas; anistiou os presos e os exilados políticos; garantiu a liberdade de expressão e de associação. Contudo, o governo manteve a participação russa na Primeira Guerra Mundial e não solucionou os problemas da fome e da concentração de terras. Beneficiado pela permissão da volta dos exilados, o líder **bolchevique** Vladimir Ilyich Ulianov (1870-1924), conhecido como **Lênin**, regressou à Rússia em 1917 e passou a defender medidas como: o fim do governo de Kerensky; a retirada imediata da Rússia da Primeira Guerra Mundial; a nacionalização da propriedade privada dos **bens de produção** e a formação de uma república dos soviets (conselhos políticos formados por operários, camponeses e soldados).

Revolução Comunista

Em novembro de 1917, os bolcheviques, liderados por Lênin e Leon Trótsky (1879-1940), partiram para o confronto armado e derrubaram o governo de Kerensky. Em seguida, Lênin tornou-se chefe do novo governo bolchevista e determinou:

- a **retirada dos russos** da Primeira Guerra Mundial e a assinatura de um tratado de paz (Brest-Litovski) com a Alemanha;
- o **confisco de propriedades privadas** dos nobres e da Igreja Ortodoxa e a distribuição de terras aos camponeses;
- a **intervenção na economia**, com a nacionalização de grandes bancos e fábricas e o planejamento econômico feito pelo Estado, definindo metas para os diversos setores produtivos.

Apoiadores do Partido Comunista carregam cartazes de Lênin durante as comemorações do 104º aniversário da Revolução de 1917, em Moscou, Rússia. Fotografia de 2021.



NIKOLAY VINKUROV/ALAMY/FOTOREMA

Glossário

Menchevique: em russo, significa “minoria”. Naquele contexto político, designava o grupo que defendia a implantação gradual do socialismo por meio de reformas promovidas com a aliança entre trabalhadores e burguesia liberal.

Bolchevique: em russo, significa “maioria”. Naquele contexto político, denominava o grupo que defendia a implantação de um governo do proletariado, por meio da luta revolucionária dos trabalhadores.

Bens de produção: bens utilizados para produzir bens de consumo. Incluem os instrumentos de produção como máquinas.

de *Outubro (Oktyabre)*, de 1927. O filme também é conhecido como *Dez dias que abalaram o mundo*, o mesmo título do livro do jornalista e revolucionário americano John Reed sobre os primórdios da Revolução Russa, culminando com a tomada do Palácio de Inverno, em São Petersburgo.

Eisenstein deixou-se fotografar sentado, displicentemente, no trono que pertencera ao czar Nicolau. Poderia ser uma brincadeira, foi considerada uma provocação contrarrevolucionária. Os problemas prosseguiram no mesmo filme quando ele, fiel à história, quis destacar a importância de Trótsky, Zinoviev e Kamenev no processo revolucionário. Eles já haviam caído em desgraça, sua participação foi eliminada na montagem, e o regime começou a suspeitar das propostas vanguardistas de Eisenstein, principalmente de sua ‘montagem de atrações’. A consolidação de Josef Stálin no poder seria acompanhada por décadas de realismo socialista, um tipo de criação artística (no cinema, nas artes em geral) de uma mediocridade verdadeiramente aflitiva. Dentro desse novo quadro, a censura estética e política aplicou em Eisenstein os rótulos de ‘formalista’ e ‘burguês’.

Sua obra é constituída por relativamente poucos filmes, dos quais só dois ou três saíram como ele queria. Todos os demais sofreram a interferência da censura. Mas Eisenstein não pode ser avaliado só pelos filmes que fez. Ele deixou o legado de uma extensa produção teórica. Muita coisa do que disse ficou datada, mas seus textos discutindo o significado do cinema e da montagem continuam obras importantes de referência. Foi o representante máximo das vanguardas russas nos anos 1920, um dos grandes construtores da linguagem cinematográfica, tal como a entendemos hoje. David Wark Griffith, Orson Welles e ele. Sem essa santíssima trindade é possível que o cinema não tivesse evoluído da mesma forma e no mesmo ritmo.”

MERTEN, Luiz Carlos. *Cinema: entre a realidade e o artifício*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005. p. 47-49.

Alerta ao professor

O texto “Revolução Russa”, incluindo seus subitens, contribui para o desenvolvimento da competência CEH4 e da habilidade EF09HI11, ao identificar as especificidades da Revolução Russa e seu significado histórico.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um panfleto de 1917, no qual o soviete (conselho político formado por operários, camponeses e soldados) de Petrogrado fez um apelo para que a população da cidade se levantasse contra o governo czarista e ajudasse a derrubá-lo.

Mobilização em Petrogrado

“O antigo regime conduziu o país à ruína e a população à fome. Era impossível suportá-lo por mais tempo e os habitantes de Petrogrado saíram às ruas para demonstrar seu descontentamento. Foram recebidos a tiro. Em vez de pão, receberam chumbo [...].

Mas os soldados não quiseram agir contra o povo e se voltaram contra o governo. Reunidos, apoderaram-se dos arsenais, dos fuzis e de importantes órgãos do poder.

A luta continua e deve ser levada ao fim. O velho poder deve ser vencido para ceder lugar a um governo popular. Trata-se da salvação da Rússia.

A fim de ganhar esta luta pela democracia, o povo deve criar seus próprios órgãos de governo. Ontem, 27 de fevereiro, formou-se um soviete de deputados operários composto dos representantes das fábricas, das oficinas, dos partidos e organizações democráticos e socialistas. O soviete, instalado na Duma, impôs-se como tarefa essencial organizar as forças populares e lutar pela consolidação da liberdade política e do governo popular.

O soviete nomeou comissários para estabelecer a autoridade popular nos bairros da capital. Convidamos toda a população a unir-se imediatamente ao soviete, a organizar comitês locais nos bairros e a tomar em mãos a condução dos negócios locais.

Todos juntos, com nossas forças unidas, venceremos, para varrer completamente o velho governo e para reunir uma Assembleia Constituinte com base no sufrágio universal, igual, secreto e direto.”

O APELO do soviete de Petrogrado à população da Rússia (27 de fevereiro de 1917). *Jornal Izvestija*, 15 de março de 1917.

Apud: FERRO, Marc. *A Revolução Russa de 1917*. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 105-106.

Guerra Civil (1918-1921)

Em 1918, pessoas ligadas à nobreza russa planejaram uma contrarrevolução para derrubar os bolcheviques do poder. Essas pessoas contaram com o apoio econômico e militar de países como Reino Unido, França e Japão.

Em resposta à contrarrevolução, os bolcheviques organizaram uma força militar chamada **Exército Vermelho**, formada por operários e camponeses e liderada por Trótsky. O Exército Vermelho lutou contra o **Exército Branco**, que era comandado pelos generais ligados à antiga monarquia czarista.

Durante a Guerra Civil, o governo bolchevique adotou o **comunismo de guerra**, marcado por medidas radicais como: a execução do czar e de sua família; o confisco da produção econômica (industrial, agrícola e comercial) para o abastecimento; a abolição da liberdade de imprensa; a realização de julgamentos sumários de opositores ao governo de Lênin.

Em 1921, o Exército Vermelho venceu a Guerra Civil e o **Partido Comunista** (antigo Partido Bolchevique) consolidou-se no governo da Rússia. A partir daí, os governos dos países ocidentais tentaram isolar a Rússia do cenário internacional. Para os grupos capitalistas, **o socialismo soviético representava uma ameaça à propriedade privada**.

© GERASIMOV, SERGEI VASILIEVICH/AUTVIVS, BRASIL, 2022. FINE ART IMAGES/SAGE PHOTO LIBRARY - GALERIA TRETIAKOV, MOSCOW



ILLUSTRATION BY M. TCHEREMNIKOV - MUSEU CENTRALESTATALDE HISTORIA CONTEMPORANEA DA RUSSIA, MOSCOW

Cartaz de M. Tcheremnikh conclamando as pessoas a aderir à revolução, c. 1920. No cartaz, está escrito: “Quem é contra a fome e a favor de muito pão, pegue alegremente o martelo de modo que nem uma única locomotiva descanse”.

Senhor da terra, pintura de Sergei Vasilievich Gerasimov, 1918. A pintura representa um camponês após a revolução: o vermelho da bandeira simbolizava a adesão aos ideais bolcheviques.

■ Construção da União Soviética

Após a Primeira Guerra Mundial e a Guerra Civil, a Rússia ficou economicamente arrasada. O governo, liderado por Lênin, buscou recuperar a economia e, a partir de março de 1921, adotou um programa chamado **Nova Política Econômica (NEP)**.

Algumas medidas da NEP promoveram um retorno às práticas de iniciativa privada, como: maior liberdade para a negociação de salários, permissão para o funcionamento de pequenas empresas privadas e autorização para os camponeses venderem sua produção agrícola. De acordo com a NEP, cabia ao Estado controlar setores vitais, como o comércio exterior, o sistema bancário e as **indústrias de base**.

A NEP obteve alguns resultados satisfatórios. Estimativas feitas a partir de 1925 demonstraram que as áreas cultivadas no país foram ampliadas, o que permitiu maiores safras agrícolas e aumento dos rebanhos. Contudo, a produção industrial continuou estagnada em razão da falta de tecnologias modernas, do declínio do comércio exterior e do isolamento da Rússia no cenário internacional.

Cartaz antibolchevique, criado entre 1918 e 1921, com a representação de um monstro vermelho destruindo fábricas na Rússia.



ALBUMES YU. P. BRASILE - BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Glossário

Indústria de base: setor industrial responsável pela produção de máquinas e transformação de matérias-primas que, posteriormente, são utilizadas por indústrias de bens de consumo. Exemplos de indústria de base: cimento, aço, ferro, alumínio, petróleo, borracha etc.

Alerta ao professor

O texto “Construção da União Soviética”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências CEH1 e CEH4.

Orientação didática

Com base no conteúdo desenvolvido ao longo do capítulo, de pesquisas feitas pelos estudantes e do acompanhamento das notícias sobre a Rússia atual, promova um debate centrado nas questões a seguir.

- A Revolução Russa foi um movimento com apoio e participação popular. No entanto, o poder acabou monopolizado pelos líderes de um único partido político, que o exerceram com “mãos de ferro”. Como você analisa a perpetuação de um grupo no poder?
- Os soviéticos alcançaram um grande desenvolvimento social, militar e tecnológico ao longo da existência da União Soviética. Entretanto, a liberdade política era bastante tolhida no país. Como seria possível conciliar liberdade e desenvolvimento?

O debate incentiva a reflexão dos estudantes a respeito de questões importantes tratadas ao longo do capítulo.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir texto sobre a vida do pensador russo Mikhail Bakhtin. Durante a ditadura stalinista, Bakhtin foi preso e exilado por um período de seis anos.

Perseguição stalinista a intelectuais – o exílio de Bakhtin

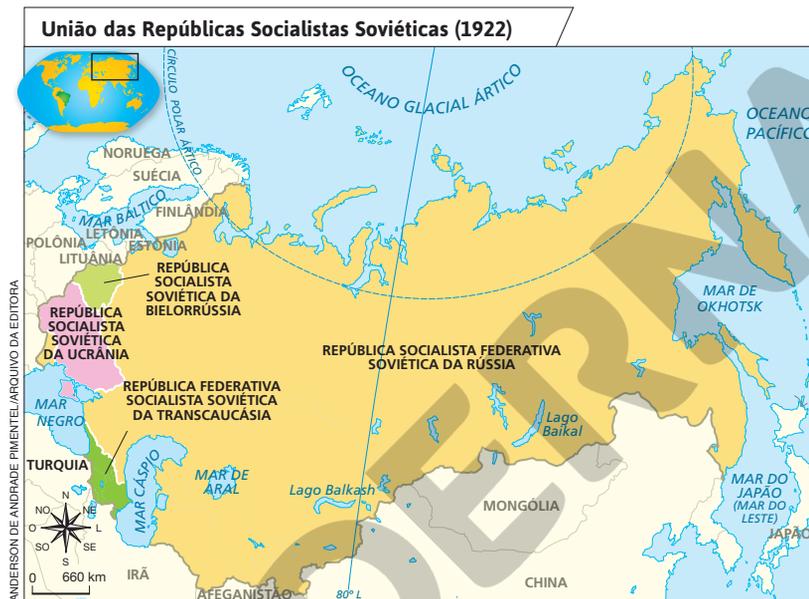
“Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975) é um teórico da linguagem que, a despeito das mais agudas privações materiais, de doenças crônicas por que foi acometido, de perseguições, prisão e exílio, deixou uma produção intelectual de grande significado para as Ciências Humanas. Suas teorias vêm sendo descobertas, estudadas por diferentes áreas do conhecimento e propagadas pelo mundo, principalmente a partir de 1967, quando Julia Kristeva, intelectual búlgara radicada na França, publicou um estudo sobre Dostoiévski e Rabelais sob o título: *Bakhtin, o discurso, o diálogo, o romance*. [...]

Bakhtin morou e trabalhou em diversas cidades. Em São Petersburgo, concluiu seus estudos no Departamento de Letras Clássicas, formando-se em Letras, História e Filologia. Ao longo de sua vida constituiu um grupo de amigos intelectuais, entre eles o filósofo Matvei Kagan, que o iniciou na filosofia alemã e no pensamento de Kant. Além deste, manteve ainda relações com o pintor Chagall, com o poeta e músico Volóchinov e com o crítico Medviédev, com quem analisaria diversos temas de seu interesse. Este grupo de amigos será ampliado e mais tarde ficará conhecido como o Círculo de Bakhtin.

Em 1929 foi preso e condenado por manter ligações com sociedades de caráter filosófico-religiosas que estavam banidas da União Soviética. Devido a sua saúde precária, a pena no campo de concentração foi comutada em exílio, por um período de seis anos na cidade de Kustanai, entre o Cazaquistão e a Sibéria. Findo o exílio, em 1940 apresentou ao Instituto Gorki sua tese de doutorado, *Rabelais e a*

Fundação da União Soviética

Lênin manteve-se como a principal figura do governo, apesar de estar gravemente doente desde 1921. Com a piora de sua saúde, ele teve de dividir o poder com outros líderes comunistas, como Trótsky (chefe militar) e Josef Stálin (alto dirigente político). Em abril de 1922, Stálin (1879-1953) foi nomeado secretário-geral do Partido Comunista, destacando-se por combater as oposições políticas, dentro e fora do partido. Nesse mesmo ano, foi fundada a **União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)**, também denominada de União Soviética. Observe o mapa a seguir.



FONTE:
ALBUQUERQUE,
Manoel M. de et
al. *Atlas histórico
escolar*. 8. ed.
Rio de Janeiro:
FAE, 1986. p. 131.

Lênin morreu em 1924 e, a partir desse momento, Trótsky e Stálin começaram a disputar o comando da União Soviética. Cada qual tinha planos diferentes para o país. Trótsky e seu grupo defendiam a construção do socialismo em escala internacional, o que exigiria uma revolução permanente da classe proletária do mundo inteiro. Já Stálin e seu grupo defendiam que a revolução socialista deveria se consolidar primeiro em um só país, no caso, a União Soviética.

Ditadura stalinista

Stálin venceu a disputa pela liderança do Partido Comunista e, em dezembro de 1929, passou a controlar outros órgãos de decisão do Estado (burocracia). Suas ordens ditatoriais eram inquestionáveis.

Seguiu-se, então, a perseguição a Trótsky, que perdeu suas funções de chefe militar do governo e foi expulso, em 1929, da União Soviética. Em 1940, quando estava exilado no México, Trótsky foi assassinado a mando de Stálin.

24

cultura popular, defendida apenas em 1946, devido à 2ª Grande Guerra. Após diversas polêmicas geradas pelo trabalho, o título de doutor é-lhe negado em 1952. Faleceu em Moscou, em 1975, após longa enfermidade.”

MAGALHÃES, Lucilha de Oliveira. Introdução ao pensamento de Bakhtin. In: *Locus: Revista de História*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 210-215, 2007.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” da página 25 favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG9, CG10, CECH2, CECH3 e CEH1.

Durante o governo de Stálin, a economia foi organizada por meio de **planos quinquenais** (para cada cinco anos). Esses planos contribuíram para:

- desenvolver a indústria de base – com destaque para a produção de aço –, que estava associada à exploração das reservas de carvão, ferro e petróleo;
- transformar as propriedades rurais em terras de uso coletivo (a chamada **coletivização do campo**), ampliando a rede elétrica e mecanizando a agricultura;
- promover a educação pública, ampliando o número de estudantes, eliminando o analfabetismo e construindo escolas e universidades.

Dessa forma, a União Soviética tornou-se uma das maiores potências econômicas do século XX. Ela influenciou movimentos operários em diversas partes do mundo, inspirou as lutas pela independência de vários países da África e da Ásia, pressionou os países capitalistas a melhorar as condições de vida dos trabalhadores etc.

O lado negativo do socialismo soviético foi a implantação de uma ditadura de partido único (Partido Comunista), a censura aos meios de comunicação e o controle sobre as pessoas. O período mais cruel do regime soviético foi a ditadura stalinista, que perseguiu brutalmente seus opositores.

Entre 1936 e 1938, ocorreram as chamadas **deparações stalinistas**, cujo objetivo era perseguir pessoas consideradas inimigas do Estado. Durante as deparações, milhares de cidadãos foram presos, torturados ou mortos. No total, estima-se que o terror stalinista matou cerca de 500 mil a 1,2 milhão de pessoas, além de ter prendido e torturado mais de 5 milhões de cidadãos.



Cartaz de propaganda soviética, 1933. Stálin foi representado segurando o timão, conduzindo a nação com força e direção. À direita, a frase: “O capitão do país dos soviéticos nos conduz de vitória em vitória”. Para fortalecer a autoridade de Stálin, a propaganda oficial promovia o culto de sua personalidade representando-o como “o maior gênio da história”, “amigo e mestre” de todos os trabalhadores.

DICA LIVROS

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Romance que denuncia as traições aos princípios bolcheviques cometidas por Stálin. As personagens são animais de uma fazenda que se revoltam contra a dominação a que são submetidos, remetendo a personagens da Revolução Russa.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. Adaptação e ilustração de Odyr. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Versão do livro de Orwell em história em quadrinhos.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Atualmente você identifica propostas políticas socialistas? Se sim, o que você pensa a respeito delas? Defenda seu ponto de vista com argumentos.

25

Para pensar

Resposta pessoal, em parte. De modo geral, propostas políticas socialistas se fundamentam ou derivam das ideias de autores como Saint-Simon (1760-1825), Robert Owen (1771-1858) e, principalmente, de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Sobre a presença de ideias socialistas no mundo contemporâneo, recomendamos a leitura do artigo “O socialismo hoje, além dos rótulos”, da *Revista Nova Escola* (disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8741/o-socialismo-hoje-alem-dos-rotulos>; acesso em: 30 jun. 2022).

Texto de aprofundamento

Dmitri Volkogonov (1928-1995) foi coronel-general do exército soviético e, posteriormente, integrou uma comissão parlamentar que, entre 1991 e 1993, reviu o sigilo de documentos e arquivos do Partido Comunista. A partir de sua experiência e pesquisa, Volkogonov escreveu o livro *Stálin: triunfo e tragédia*, do qual extraímos os trechos a seguir.

A personalidade de Stálin

“Todos lembramos de Stálin pelas fotografias, estátuas e monumentos onde ele frequentemente é mostrado com o braço erguido, apontando o caminho, com um sorriso caloroso e olhos cintilantes. Poucos podem imaginar a profundidade de sua crueldade patológica, a ausência de bondade, a astúcia que se escondia por trás daquela fachada. Além dos líderes, políticos e de outros campos, e dos milhões de anônimos que sofreram em suas mãos, os próprios parentes não escaparam a sua insanidade. Um dos mais minuciosos pesquisadores da vida de Stálin, V. V. Nefedov, descobriu muitas coisas acerca do destino da família do tirano. [...]”

Stálin foi imparcial na sua crueldade: todos foram tratados igualmente, e ele se desinteressava pela pessoa tão logo ficasse ‘exposta’. É provável que só tenha havido uma exceção. Quando foi informado de que Alexander, irmão de sua esposa, fora sentenciado à morte como espião alemão, vociferou: ‘Vamos esperar que ele peça perdão’. Antes de sua execução, contaram a Alexander o que Stálin dissera, ao que replicou: ‘Perdão de quê? Não cometi crime algum’. Foi devidamente fuzilado. Quando Stálin soube da maneira como o amigo de infância e cunhado morrera, disse: ‘Vejam como ele era teimoso: preferiu morrer a pedir perdão.’”

VOLKOGONOV, Dmitri Antonovich. *Stálin: triunfo e tragédia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 338-340.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto que analisa artística e historicamente uma pintura revolucionária feita sobre um prato de porcelana, em 1921, pelo artista russo Mikhail Adamovich.

Os significados do prato revolucionário russo

“Em 1921, o ano que foi pintado este prato, os bolcheviques tinham imposto à Rússia um novo sistema político baseado em teorias marxistas sobre as classes e a economia e estavam empenhados na construção de um Novo Mundo. Era uma tarefa hercúlea: o país havia sido miseravelmente derrotado na Primeira Guerra Mundial, e o novo regime estava sob a ameaça de uma invasão estrangeira e de uma guerra civil. Os bolcheviques precisavam motivar e liderar os trabalhadores soviéticos com todos os meios de que dispunham. Um deles era a arte.

O *designer* se valeu do formato circular do prato para enfatizar o poder simbólico da imagem. No centro, ao longe, há uma fábrica pintada de vermelho – claramente uma fábrica que pertence aos trabalhadores – que solta fumaça branca, indício de uma produtividade saudável, com raios de sol em amarelo e laranja intensos afastando as forças sombrias de um passado repressor. Em uma colina em primeiro plano, um homem avança, vindo da esquerda do quadro. Como a fábrica, ele parece brilhar, com uma aura dourada ao seu redor, pintada em uma silhueta vermelha sem nenhum detalhe, mas sabemos que é jovem e que olha com veemência para a frente. Fica claro que não representa um indivíduo, mas todo o proletariado, avançando rumo a um futuro mais brilhante que estão determinados a criar. A seus pés há uma engrenagem industrial e em sua mão, um martelo de trabalhador de fábrica. Com seu passo seguinte, pisará em um pedaço de solo árido, sobre o qual jaz quebrada a palavra KAPITAL, as letras espalhadas sobre as pedras. O prato fora produzido vinte anos antes,

PAINEL

Arte gráfica russa

As artes gráficas tiveram um papel importante na divulgação das ideias revolucionárias na Rússia, alcançando grande apelo popular. A seguir, observe algumas obras criadas na época.

Precusores

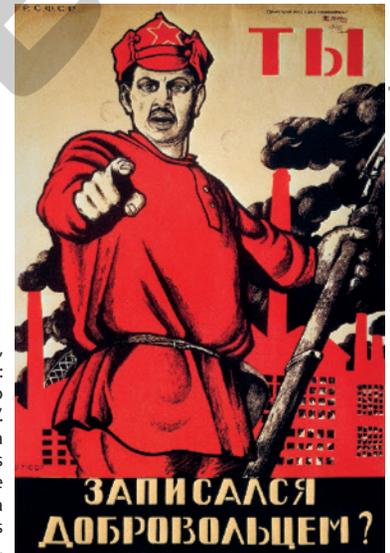
No período entre o final do século XIX e o começo do XX, nota-se uma mescla de estilos, com elementos de *Art Nouveau*, gravura japonesa e arte popular russa, além de influências visuais de tradição bizantina, características da Igreja Ortodoxa. Em geral, os temas presentes nas representações gráficas desse período são as guerras que afligiam o país.



Batalha no mar, cartaz de Dimitri Isidorovich Mitrokhin, 1914. Nesse ano, começou a Primeira Guerra Mundial e a Alemanha declarou guerra à Rússia.

Revolução e Guerra Civil

Durante a Guerra Civil russa, os artistas foram incentivados a produzir cartazes com estrutura gráfica simples e conteúdo político. Os cartazes, em geral impressos por meios rápidos e baratos, alcançavam grande popularidade.



Cartaz de Dmitry Moor, de 1920, em que se lê: “Você já se alistou como voluntário no Exército Vermelho?”. Tratava-se de uma campanha de incentivo para os russos aderirem ao recrutamento e continuarem a defender a revolução dos ataques de seus inimigos internos e externos.

Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “Arte gráfica russa” favorece o desenvolvimento das competências CG3, CECH5 e CEH4.

Construtivismo

Na década de 1920, o construtivismo ganhou força nas artes plásticas, privilegiando o uso de formas geométricas e fotomontagens. O construtivismo russo propôs uma arte nova e libertária, a serviço da revolução e das questões próximas da vida das pessoas.



Cartaz criado por Alexander Rodchenko em 1924 para uma editora estatal soviética. A obra retrata a escritora russa Lilya Brik gritando "Livros, por favor! De todos os assuntos!".

Realismo socialista

Nos anos 1930, passou a vigorar uma estética oficial da União Soviética: o realismo socialista. Essa forma de arte fazia propaganda política do Estado soviético e combatia os valores burgueses e capitalistas. As obras dessa corrente artística eram figurativas e descritivas, acessíveis ao povo. Suas personagens centrais eram os operários, camponeses, soldados e heróis nacionais, em geral em situações de trabalho, demonstrando vigor e felicidade na construção do Estado. Nesse período, houve forte censura a outras manifestações culturais e perseguição contra os artistas construtivistas.



A forma física, cartaz de Alexander Deineka, 1933. Nesse ano, o poeta, escritor e artista gráfico Vladimir Maiakovski cometeu suicídio, entre outros motivos, pela desilusão com os rumos que tomavam a política e a arte soviéticas, com censura e perseguições.

em 1901, e permanecera em branco. O artista que fez o desenho, Mikhail Mikhailovich Adamovich, transformou a peça de porcelana imperial em uma lúcida e eficaz propaganda soviética. [...]

Na Rússia de 1921, o ano do nosso prato, havia uma necessidade premente de mensagens de união e de esperança. O país estava mergulhado na Guerra Civil, em privações, secas e fome: mais de quatro milhões de russos morreram de inanição. Fábricas de propriedade dos trabalhadores, como aquela mostrada em nosso prato, produziam apenas uma fração do que geravam antes da revolução. Eric Hobsbawm vê a arte exemplificada pelo prato como um indício de esperança em meio a uma situação aparentemente desesperadora:

Ele foi produzido em uma época em que quase todas as pessoas envolvidas nesse processo passavam fome. Havia fome no Volga, e as pessoas morriam de tifo e de inanição. Era um momento em que se poderia dizer: 'Este é um país prostrado no chão, como pode se recuperar?' E creio que é preciso recriar, por meio da nossa imaginação, o ímpeto das pessoas fazendo isso e dizendo: apesar de tudo, ainda estamos construindo esse futuro e aguardamos o futuro com enorme confiança."

MACGREGOR, Neil. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. p. 692-693.

Orientação didática

Comente com a turma que, além da arte gráfica, o governo soviético realizou propaganda no cinema, na literatura, na música e até em objetos do cotidiano. Um exemplo desses objetos é um prato produzido em 1901 e desenhado em 1921 na cidade de São Petersburgo.

Na seção "Oficina de História" deste capítulo há uma atividade de interpretação sobre esse objeto. Para mais informações, sugerimos a leitura do texto "Os significados do prato revolucionário russo", transcrito nas páginas 26 e 27.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG1 (atividade 3);
- CG2 (atividades 6 e 7);
- CG3 (atividade 7);
- CG4 (atividades 6 e 7);
- CG6 (atividade 3);
- CG7 (atividade 3);
- CG9 (atividade 3);
- CG10 (atividade 3);
- CECH1 (atividade 3);
- CECH2 (atividade 1);
- CECH3 (atividade 2);
- CECH4 (atividade 3);
- CECH5 (atividade 3);
- CECH6 (atividade 3);
- CEH2 (atividades 1 e 5);
- CEH4 (atividade 2);
- CEH5 (atividade 3);
- CEH6 (atividade 3);
- CEH7 (atividade 5);
- CEH9 (atividades 6 e 7).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. As expressões da coluna 1 devem ser associadas à coluna 2 da seguinte maneira: **a)** IV; **b)** VI; **c)** V; **d)** I; **e)** III; **f)** II.

2. Para realizar essa atividade, sugerimos que os estudantes releiam e interpretem o tópico “Impactos da guerra” deste capítulo. Na abertura desse texto, são apontados os dramas humanos, os problemas socioeconômicos e as doenças decorrentes do conflito. O subitem “A luta das mulheres” trata da inserção das mulheres no mercado de trabalho e da conquista feminina do direito ao voto. Finalmente, os subitens “Tratado de Versalhes” e “Liga das Nações” possibilitam analisar as modificações no mapa político da Europa provocadas pelo Tratado de Versalhes e a criação de um organismo internacional (Liga das Nações) destinado à preservação da paz.

3. A frase “A primeira vítima da guerra é a verdade” denuncia o uso intensivo da comunicação e propaganda pelas partes beligerantes para produzir propaganda e disseminar notícias falsas. Essa prática continua existindo na atualidade, mesmo fora dos conflitos militares. Em contextos de polarização ideológica, grupos rivais atacam impiedosamente seus adversários, sem o menor apreço

pela verdade. Nesses ataques, utilizam, sobretudo, as mídias sociais, recorrendo a *memes*, vídeos e fotografias adulterados, montagens e edições que falsificam o conteúdo original etc., propagando as chamadas *fake news*. Alguns especialistas afirmam que vivemos na **era da pós-verdade**, que apresenta versões falsas sobre os fatos, apela

para a emoção do público e afronta princípios éticos.

A questão suscita uma oportunidade de desenvolver a argumentação e a inferência aplicadas à identificação de mentiras destinadas a interferir nos rumos dos acontecimentos, como ocorre nas notícias falsas. A argumentação, no caso, pressupõe

o uso do método científico para distinguir notícias falsas das verdadeiras e possibilita a identificação de falsificações históricas.

4. Estão incorretas as alternativas **b** e **e**. Os estudantes poderão reescrevê-las da seguinte forma:

b) A guerra contra o Japão e a participação na Primeira Guerra Mundial

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Sobre a Primeira Guerra Mundial, relacione corretamente, no caderno, as expressões da coluna 1 com as frases da coluna 2.

Coluna 1	Coluna 2
a) Impactos da guerra.	I. Disputas imperialistas e nacionalistas.
b) Tratado de Versalhes (1919-1920).	II. Assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando.
c) Blocos de países em conflito.	III. Pangermanismo.
d) Causas gerais da guerra.	IV. Dez milhões de mortos e vinte milhões de feridos.
e) Nome de um movimento nacionalista.	V. Tríplice Aliança e Tríplice Entente.
f) Estopim da guerra.	VI. Os países vencedores estabelecem regras de um acordo de paz.

2. Em grupo, escrevam com suas palavras um texto sobre as principais consequências da Primeira Guerra Mundial. Em seu texto, considerem os tópicos: a) os problemas econômicos e sociais; b) as doenças; c) a luta das mulheres; d) as alterações no mapa da Europa; e) a Liga das Nações.
3. Refletindo sobre o uso militar dos meios de comunicação, procure explicar o sentido da frase: “A primeira vítima da guerra é a verdade”. Ela poderia ser aplicada em outros contextos, no presente, além dos conflitos militares? Em forma de texto, apresente sua reflexão e seus argumentos sobre o uso dos meios de comunicação para criar propagandas e disseminar notícias falsas, relacionadas tanto à Primeira Guerra Mundial quanto aos dias de hoje e o fenômeno das *fake news*.
4. A seguir, identifique as frases incorretas sobre a Revolução Russa. Depois, reescreva-as de forma correta no caderno.
- a) No início do século XX, a Rússia era comandada por um monarca absolutista com o título de czar e tinha uma economia predominantemente agrária, com uma nobreza rural que controlava a população camponesa, sujeita a um sistema de servidão.
- b) A guerra contra o Japão e a participação na Primeira Guerra Mundial contribuíram para amenizar as tensões sociais e políticas na Rússia.
- c) Em 1905, muitos russos se revoltaram contra as opressões que sofriam e foram duramente reprimidos por tropas czaristas em episódios como o Domingo Sangrento e a rebelião do encouraçado Potemkin.
- d) O governo de Kerensky não resolveu os grandes problemas sociais que afligiam os operários e os camponeses russos, como a fome e a concentração de terras.
- e) Após a Guerra Civil, vencida pelo Exército Branco, o governo russo expulsou o Partido Comunista e se aliou às potências ocidentais.

5. Responda ao questionário a seguir sobre a formação da União Soviética.
 - a) Quando a União Soviética foi fundada?
 - b) Quem disputou a liderança política da União Soviética após a morte de Lênin em 1924? Quem saiu vitorioso?
 - c) Qual era a principal divergência entre Trótsky e Stálin em relação à revolução socialista?
 - d) Quais avanços econômicos e sociais ocorreram na União Soviética a partir de 1929?
 - e) O que foram as depurações stalinistas?

Interpretar texto e imagem

6. A seguir, leia o depoimento de um tenente britânico que lutou na Primeira Guerra Mundial e responda às questões.

“Ao ouvir alguns gemidos quando eu ia para as trincheiras, olhei para um abrigo [...] ao lado e achei nele um jovem alemão. Ele não podia se mover porque suas pernas estavam quebradas. Implorou-me que lhe desse água, eu corri atrás de alguma coisa e encontrei um pouco de café que logo lhe dei para beber. Ele dizia todo tempo [...] ‘Obrigado, camarada, obrigado, obrigado [...]’. Por mais que eu [os] odeie, [...] a primeira reação que ocorre ao vê-los [...] feridos é sentir pena. [...] Na verdade, gentileza e compaixão com os feridos foram talvez as únicas coisas decentes que vi na guerra. Não é raro ver um soldado inglês e outro alemão lado a lado num mesmo buraco, cuidando um do outro [...]”

YOUNG, Arthur Conway. França, 16 de setembro de 1916. In: MARQUES, Adhemar Martins et al. *História contemporânea através de textos*. São Paulo: Contexto, 1994. p. 120.

- a) Quando esse depoimento foi produzido? Quem é seu autor?
- b) Qual é o tema desse depoimento?
- c) Você conhece outros exemplos de solidariedade entre pessoas que vivenciam situações difíceis? Reflita.

INTEGRAR COM ARTE

7. Em 1921, o artista russo Mikhail Adamovich criou uma pintura sobre um delinado prato de porcelana branca do período imperial. O objetivo do artista era fazer uma propaganda da Revolução Russa e do socialismo. Sobre essa pintura, responda às questões a seguir.

- a) Em que ano essa pintura foi produzida? Qual era a situação política e econômica da Rússia nessa época?
- b) Essa imagem transmite vigor ou fraqueza? Explique utilizando elementos da pintura.
- c) No centro da imagem observamos uma paisagem urbana ou rural? Justifique.
- d) O jovem que aparece em primeiro plano representa qual classe social? Como você chegou a essa conclusão?



Pintura de Mikhail Adamovich feita sobre um prato de porcelana imperial russo, 1921.

© THE TRUSTEES OF THE BRITISH MUSEUM - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

União Soviética a partir de 1929, podemos citar: o desenvolvimento da indústria pesada; a exploração de carvão, ferro e petróleo; a mecanização da agricultura; e o desenvolvimento da educação pública. Assim, a partir desse período, a União Soviética se tornou uma das maiores potências econômicas do século XX.

e) As depurações stalinistas foram o processo, que ocorreu de 1936 a 1938, de perseguição de todas as oposições à ditadura stalinista. Nessas depurações, milhares de cidadãos foram presos, torturados, condenados ao trabalho em campos de concentração ou assassinados.

Interpretar texto e imagem

6. a) O depoimento foi produzido em 16 de setembro de 1916, durante a Primeira Guerra Mundial, pelo tenente britânico Arthur Conway Young.

b) Esse depoimento tem como tema a solidariedade entre soldados de forças rivais durante a Primeira Guerra Mundial.

c) Resposta pessoal. Comente que a solidariedade é um sentimento de identificação e empatia com os sentimentos dos outros, que leva as pessoas a se ajudarem. Estimule a pesquisa de notícias recentes de casos de solidariedade entre pessoas em momentos difíceis.

7. Atividade interdisciplinar com Arte.

a) A pintura foi produzida em 1921, quando a Rússia estava em guerra civil e passava por intensas transformações. Houve a execução do czar e de sua família, o confisco da produção econômica, a abolição da liberdade de imprensa e o julgamento sumário de opositores do regime socialista.

b) A intenção do artista era transmitir vigor, força, esperança. Por isso, ele utilizou cores fortes e vibrantes como o preto, o vermelho e o laranja. Além disso, o homem e a fábrica parecem brilhar, emanando energia.

c) No centro da imagem, observamos uma paisagem urbana – no caso, uma fábrica, com chaminés soltando fumaça.

d) O jovem representa o proletariado urbano. Comente que o símbolo da União Soviética representa a união do proletariado urbano (martelo) com o proletariado rural (foice).

Continuação

agravaram as tensões sociais e políticas na Rússia.

e) Após a Guerra Civil, vencida pelo Exército Vermelho, o Partido Comunista assumiu o governo, o que levou as potências ocidentais a tentarem isolar a Rússia do cenário internacional.

5. a) A União Soviética foi fundada em 1922.

b) Stálin e Trótsky disputaram a liderança política da União Soviética. Nessa disputa, Stálin saiu vitorioso e, além de exilar Trótsky, mandou assassiná-lo no México.

c) Resumidamente, Trótsky defendia a revolução permanente, ou seja, que o socialismo deveria ser construído simultaneamente em

escala internacional como parte da revolução proletária mundial, e não apenas de um país. Já Stálin defendia a tese da construção do socialismo em um só país, ou seja, a consolidação do socialismo na União Soviética.

d) Entre os avanços econômicos e sociais que ocorreram na

Habilidades da BNCC

- EF09HI01
- EF09HI02
- EF09HI03
- EF09HI04
- EF09HI07

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão do tema tratado, o nascimento da república no Brasil, e de assuntos correlatos, como o estudo do contexto do fim do império, a situação dos negros brasileiros após a abolição da escravidão, os governos republicanos militares, os governos civis e suas práticas político-eleitorais, bem como as lutas dos indígenas e as políticas oficiais voltadas a essas populações.

- **Contextualizar** o processo de instituição da república no Brasil, com destaque para as questões abolicionista, religiosa e militar.
- **Estudar** os governos dos presidentes militares Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, bem como o início dos governos civis e da “política do café com leite” durante a Primeira República.
- **Refletir** sobre a situação dos negros na sociedade brasileira após a abolição, valorizando o protagonismo negro nos movimentos sociais, na imprensa e no samba carioca.
- **Analisar** práticas político-eleitorais no Brasil como o coronelismo, o clientelismo, o voto de cabresto e a Política dos Governadores.
- **Conhecer** a política indigenista adotada pelo governo federal e a atuação do militar Cândido Mariano da Silva Rondon.

Alerta ao professor

O boxe “Para começar” contribui para o desenvolvimento das competências CG1, CG9, CG10, CECH1, CECH2, CECH4, CECH6, CEH1 e CEH3.

UNIDADE 1 Primeira Guerra, revolução e república

CAPÍTULO

2

Nascimento da república no Brasil

Em 7 de setembro de 1822, a **monarquia** foi adotada como forma de governo do Brasil independente. Nessa época, o país tinha cerca de 4,7 milhões de habitantes. O regime monárquico durou 67 anos. Ao seu final, a população do país alcançava mais de 14 milhões de habitantes.

Em 15 de novembro de 1889, foi proclamada a **república**. Mas o governo republicano brasileiro não surgiu do dia para a noite. Ele foi fruto de um processo histórico cujos principais aspectos vamos estudar a seguir.



Caricatura de Angelo Agostini, publicada na *Revista Ilustrada*, em 1882, representando dom Pedro II sendo derrubado do trono.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA, RIO DE JANEIRO

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

PARA COMEÇAR

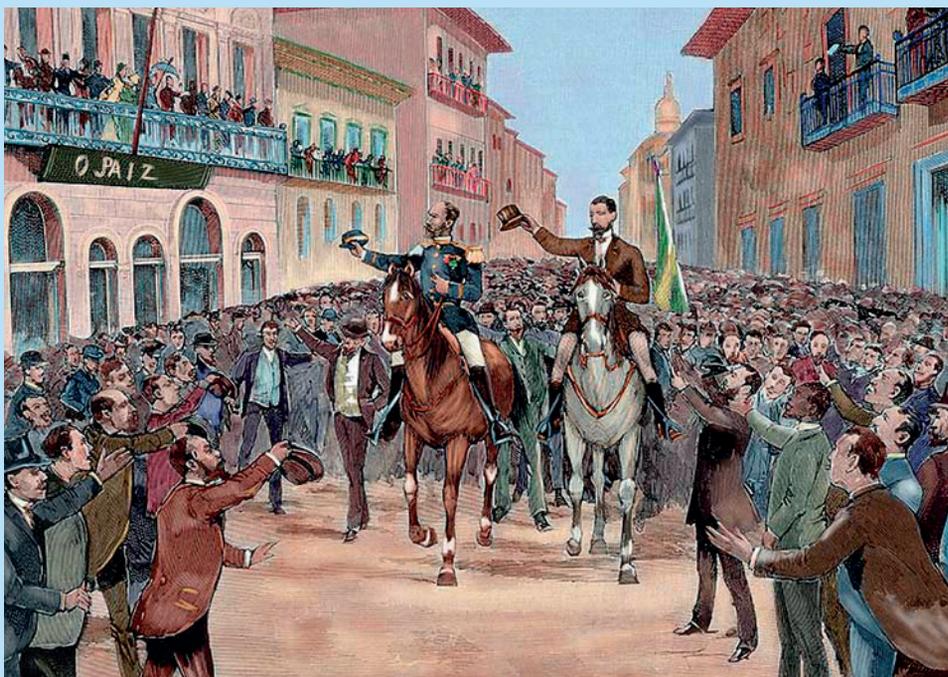
RESPONDA ORALMENTE

Você sabe explicar a diferença entre monarquia e república? Argumente com os colegas.

30

Para começar

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que tanto a monarquia quanto a república são formas de governo. De modo geral, essas formas de governo se distinguem pelo modo como alguém assume a chefia de Estado. Na monarquia, esse cargo costuma ser hereditário e vitalício. Já na república, o chefe de Estado costuma ser eleito para cumprir mandatos temporários.



UNIVERSAL IMAGES GROUP/PAGB PHOTO LIBRARY - COLEÇÃO PARTICULAR

Gravura representando marechal Deodoro da Fonseca e Quintino Bocaiúva na Rua do Ouvidor, Rio de Janeiro, durante a proclamação da república, em 15 de novembro de 1889, de autoria desconhecida, século XIX.



ROMULO FALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DA REPUBLICA, RIO DE JANEIRO

A pátria, pintura de Pedro Bruno, 1919. A obra, feita em homenagem à proclamação da república no Brasil, representa a "construção" ou o "nascimento" da "nova pátria".

Atividade complementar

1. Observe a pintura *A pátria* (1919), de Pedro Bruno, e responda: de que maneira o pintor procurou representar o "nascimento da pátria"?

Resposta: Os estudantes podem observar que as pessoas representadas junto à bandeira republicana são mulheres e crianças. As mulheres aparecem costurando e bordando essa bandeira. Além disso, cada criança foi retratada de uma forma: uma está segurando a bandeira, outra está repousando sob seu tecido e uma terceira está sendo amamentada. Tudo isso representa a "construção" ou o "nascimento" da "nova pátria".

2. Como você representaria o "nascimento da pátria"? Que elementos destacaria?

Resposta pessoal. O objetivo dessa atividade é estimular a criatividade dos estudantes. Para isso, eles podem, por exemplo, destacar características da população, elementos da fauna e da flora, os limites territoriais do país, expressões culturais do Brasil. Também é possível solicitar a eles que criem uma representação artística sobre o tema, como um desenho.

Alerta ao professor

O texto “A república e seu contexto”, incluindo seus subitens, contribui para o desenvolvimento das competências **CG1, CG9, CG10, CECH1, CECH2, CECH4, CECH6, CEH1 e CEH3**, bem como da habilidade **EF09HI01**, pois trata dos motivos que ensejaram a mudança da forma de governo monárquica para a republicana no Brasil.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre os debates historiográficos acerca do período de transição da monarquia para a república.

Da monarquia para a república: visões historiográficas

“A análise de Emília Viotti, sobre as causas que provocaram a mudança do regime, foi de grande importância para a historiografia das últimas décadas do século XX, pois ela [...] defendia que o regime republicano só foi possível devido a mudanças nas estruturas sociais e econômicas, mas que estas mudanças não representavam uma ruptura no sistema [...]. Viotti condiciona a troca do regime à condição de reivindicação das classes dos cafeicultores paulistas, do exército e dos civis representantes da classe média.

Estudos mais recentes nos mostram visões diferenciadas sobre a troca do regime. [...] Margarida de Souza Neves condiciona o progresso à aceleração do tempo, que permite a percepção destas mudanças no processo político [associada] aos conceitos de progresso e de civilização, ressaltando que a república não foi por acaso, e nem sem a participação popular, mas que foi uma resposta autoritária e elitista à nova condição social que vinha se transformando e que não condizia mais com o regime monárquico.

O estudo de Maria Fernanda Lombardi Fernandes remete à interpretação da não existência de um partido republicano coeso e de forte representatividade que [tomasse] conta do

■ A república e seu contexto

Com o fim da Guerra do Paraguai, em 1870, o movimento republicano tomou impulso. Naquele ano, foi lançado no Rio de Janeiro o *Manifesto republicano*, que declarava: “Somos da América e queremos ser americanos”. Isso significava que os manifestantes entendiam que o Brasil deveria adotar a república como forma de governo, assim como outros países do continente fizeram (com exceção do México, que adotou a monarquia por curto período). As ideias do *Manifesto republicano* inspiraram a fundação de jornais e grupos políticos.

Em 1873, foi fundado o **Partido Republicano Paulista (PRP)**, liderado por Prudente de Moraes, Bernardino de Campos, Campos Salles, entre outros, e que contava com a participação de fazendeiros de café e profissionais liberais (advogados, médicos, engenheiros). O objetivo do PRP era fundar uma federação republicana, em que o governo central conviveria com a **autonomia administrativa** das províncias (futuros estados). O PRP contava com simpatizantes no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, no Rio Grande do Sul etc.

Declínio da monarquia

Ao lado da ascensão do movimento republicano, a monarquia enfrentou conflitos específicos com setores da sociedade – os proprietários de escravizados, a Igreja Católica e o exército, como estudaremos a seguir.

- **Conflito com o exército (Questão Militar)** – durante o império, a ordem pública dependia mais da Guarda Nacional do que do exército. Porém, com a vitória na Guerra do Paraguai, o exército brasileiro ganhou prestígio dentro da sociedade. O governo monárquico, no entanto, entrou em atrito com o exército quando alguns chefes militares se recusaram a **capturar escravizados fugitivos** e divulgaram na imprensa opiniões favoráveis à abolição da escravidão. Comandantes do exército, como o marechal Deodoro da Fonseca, não aceitaram punir esses militares abolicionistas. Assim, o exército foi deixando claro que não utilizaria sua força para defender os escravocratas.
- **Conflito com os escravistas (Questão Abolicionista)** – a Lei do Ventre Livre (1871) foi mal recebida pelos proprietários de escravizados, que a consideravam uma intromissão do Estado na vida privada. A lei colocou limites à autoridade do senhor e aumentou a chance de os escravizados conquistarem a liberdade. Posteriormente, quando foi assinada a Lei Áurea (1888), que abolia a escravidão, não foi previsto o pagamento de indenização aos senhores, que consideravam os escravizados suas propriedades. Com isso, vários escravistas ficaram descontentes com a monarquia.

Conde d’Eu (em primeiro plano, à esquerda), genro de dom Pedro II e marido da princesa Isabel, ao lado de marechal Deodoro da Fonseca durante exercícios militares na Praia Vermelha, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1885.



MARC FERRÉZ – COLEÇÃO PARTICULAR

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

Orientação didática

Nos primeiros anos da república, houve quem defendesse a monarquia e acreditasse que a família imperial deveria voltar a governar o país. Afinal, a popularidade da princesa Isabel (herdeira do trono) era grande, principalmente entre os brasileiros negros e mestiços.

Grupos monarquistas continuaram ativos, revelando a agitação política da época. A ação dos monarquistas incomodava os republicanos, que acabaram mandando muitos de seus opositores para o exílio, a prisão e o confinamento. Alguns ainda perderam empregos públicos e direitos políticos. Casas e jornais favoráveis à família imperial foram invadidos, para intimidar os simpatizantes da restauração monárquica.

- **Conflito com a Igreja Católica (Questão Religiosa)** – desde o período colonial, a Igreja estava vinculada ao Estado pelo regime do **padroado**. Por causa disso, as ordens do papa precisavam da aprovação do imperador para vigorar no Brasil. Porém, em 1872, os bispos de Olinda e de Belém decidiram seguir as ordens do papa Pio XI de punir os religiosos **maçons** mesmo sem a aprovação do imperador. Dom Pedro II solicitou aos bispos que suspendessem as punições, mas eles se recusaram e foram condenados a quatro anos de prisão. Em 1875, os bispos foram libertados, mas as relações entre a monarquia e boa parte dos sacerdotes da Igreja ficaram abaladas.

Além desses conflitos específicos, a monarquia não se adequava às transformações econômicas e sociais que ocorriam no país. Como exemplo dessas transformações, podemos citar: o crescimento da urbanização e o avanço da industrialização; a defesa da autonomia das províncias em relação ao governo central; a libertação dos escravizados; a imigração; a ascensão das classes médias urbanas.

Proclamação da república

Percebendo a situação difícil em que se encontrava, o governo monárquico apresentou à Câmara dos Deputados um programa amplo de reformas que incluía: liberdade religiosa, ampliação do ensino, autonomia para as províncias e mandato temporário para os senadores. Porém, tais propostas chegaram tarde demais.

Em 15 de novembro de 1889, o marechal Deodoro da Fonseca assumiu o comando das tropas que se rebelaram contra a monarquia. À noite, formou-se o governo provisório da república do Brasil.

No dia seguinte, dom Pedro II recebeu um documento do governo republicano, solicitando que ele e sua família saíssem do país. Essa ordem foi cumprida naquela mesma noite. O governo republicano tinha pressa em afastar a família imperial do Brasil, temendo possíveis reações favoráveis ao imperador.

Glossário

Maçom: membro da maçonaria, organização atuante no Brasil desde a independência, que defende os ideais de igualdade e fraternidade e se reúne em locais chamados lojas maçônicas.

assunto: república. Os membros do partido republicano tinham diferentes opiniões, e por isso tratavam de forma diferenciada questões que não combinavam com a república, como por exemplo, a abolição dos escravos. Da mesma forma, era a posição dos militares que possuíam orientação abolicionista, e viam a impossibilidade de proclamar a república com o regime escravista ainda vigente. [...]

Já na concepção de Ana Luiza Backes, a república foi originada pela propaganda republicana e pela força política que daí evoluiu devido aos ataques diretos aos fundamentos do império e de suas bases, não se convencendo [de] que foi um golpe militar e sem participação popular, pois a propaganda atingia diretamente a população.

Ângela Alonso defende fortemente a propaganda republicana e a atuação da geração de 1870 no processo de mudança do regime político do país. [...] E para Maria Campello de Souza, a instauração da república foi outra forma de manter o país centralizado em mãos de poucos, porém, o diferencial era que seria em mãos de grandes produtores que comandavam a situação econômica do país e que queriam maior representatividade política.

Percebe-se que mesmo havendo pontos diferenciados entre estes autores, pontos em comum se destacam, como a ação da geração de 1870 e a criação do Partido Republicano [...] [e a] participação popular neste processo de transformação.”

SANTA ROSA, Silmara Dencati. A crise imperial e a perspectiva republicana: alguns fatores que determinaram o fim do império.

Outras Fronteiras, Cuiabá, v. 1, n. p. 151-153, jun. 2014.

Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/view/89>.

Acesso em: 26 maio 2022.



Charge do jornal argentino *El Mosquito*, de 24 de novembro de 1889, representando a expulsão da família real do Brasil pelo marechal Deodoro da Fonseca.

Alerta ao professor

O texto “Negros no início da república”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das habilidades EF09HI03 e EF09HI04, pois aborda a importância da atuação dos negros na sociedade brasileira durante a Primeira República.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o movimento negro brasileiro no início da república.

Movimento negro na Primeira República

“Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a ‘raça’, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. [...]”

Um ano após a abolição da escravatura, foi proclamada a república no Brasil, em 1889. O novo sistema político, entretanto, não assegurou profícuos ganhos materiais ou simbólicos para a população negra. Ao contrário, esta [...] foi marginalizada, seja politicamente, em decorrência das limitações da república no que se refere ao sufrágio e às outras formas de participação política; seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da ‘teoria do branqueamento’; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus.”

ANDREWS, George Reid.

O protesto político negro em São Paulo (1888-1988). *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 32, 1991.

■ Negros no início da república

A abolição da escravidão foi um projeto inacabado, pois não foi acompanhada de políticas públicas voltadas para a inserção social dos ex-escravizados. Por exemplo, o governo não criou escolas para os filhos e as filhas de ex-escravizados ou instituições assistenciais para essa população. De modo geral, os negros libertos foram entregues à própria sorte, tendo de enfrentar uma sociedade racista e autoritária.

Para agravar esse desamparo social, as autoridades da república aumentaram as formas de controle sobre as populações negras. Surgiram leis que restringiam celebrações afro-brasileiras (como batuques, congos e capoeiras) e que proibiam pessoas desempregadas de andar pelas ruas. Aqueles que perambulassem eram considerados vadios.

Logo após a abolição, alguns ex-escravizados procuraram novos locais de trabalho no comércio, na indústria ou em fazendas. Mas boa parte era dispensada, pois os empregadores preferiam contratar imigrantes brancos. Sem opção, muitos homens e mulheres negros permaneceram no mesmo local onde trabalhavam quando escravizados, recebendo um salário miserável, enquanto outros tiveram de sobreviver com trabalhos temporários ou itinerantes.

Para lutar por uma vida melhor, muitos negros fundaram associações de trabalhadores, movimentos sociais e veículos de imprensa. Além disso, criaram expressões artísticas, como o samba.

Movimentos sociais negros

Os movimentos sociais negros prestavam assistência aos seus membros e promoviam atividades culturais e recreativas. Realizavam confraternizações, palestras, reuniões, bailes, festivais literário-musicais etc. Entre esses movimentos, destacaram-se:

- **Clube 13 de Maio dos Homens Pretos**, criado em São Paulo (1902);
- **Sociedade Cultural Ferroviária Treze de Maio**, criada no Rio Grande do Sul (1903);
- **Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul**, formada exclusivamente por mulheres, criada no Rio Grande do Sul (1908);
- **Centro da Federação dos Homens de Cor**, organizado no Rio de Janeiro e em São Paulo (1914);

Ao longo do tempo, os movimentos sociais negros se difundiram pelo país. Alguns deram origem a associações de trabalhadores de diversas profissões (ferroviários, portuários etc.) e lançaram periódicos da imprensa negra.



Retrato de homem negro idoso na Rua São João (atual Avenida São João), na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de c. 1910.

VINCENZO PASTORE – INSTITUTO MOREIRA SALLES, SÃO PAULO

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

34

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a imprensa negra no início da república.

A imprensa negra na Primeira República

“Para reverter esse quadro de marginalização no alvorecer da república, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobi-

lização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos (grêmios, clubes ou associações) em alguns estados da nação.

[...] De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar um número não desprezível de ‘homens de cor’, como se dizia na época. Algumas delas tiveram como base de formação

Imprensa negra

Imprensa negra é o nome dado a jornais e revistas fundados, sobretudo, por afro-brasileiros. O primeiro desses jornais foi *O Homem de Cor* ou *O Mulato*, publicado no Rio de Janeiro a partir de 1833, isto é, 55 anos antes da abolição. Esse jornal foi produzido por Francisco de Paula Brito com o objetivo de denunciar o racismo e reivindicar a inclusão social dos negros. Publicava notícias sobre prisões arbitrárias de negros e denunciava as falas preconceituosas de autoridades.

No início da república, surgiram outras publicações da imprensa negra, como *A Pátria* (1899), *O Baluarte* (1903), *O Combate* (1912), *O Menelik* (1915). Até 1930, a imprensa negra concentrou-se em São Paulo e, depois, espalhou-se por Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul etc. Além de assuntos políticos, esses jornais divulgavam eventos cotidianos voltados para a população negra, como festas, bailes, concursos de poesia e de beleza.

Samba carioca

Em 1916, a música *Pelo telefone* foi o primeiro samba gravado em disco. Essa música nasceu na casa de Hilária Batista de Almeida (1854-1924), a **Tia Ciata**, que era costureira, quituteira e dona de um dos mais famosos tabuleiros de acarajé e cocada do Rio de Janeiro.

Em sua casa, Tia Ciata liderava cerimônias religiosas de candomblé e organizava festas dançantes com rodas de samba, que eram frequentadas por pessoas de diferentes áreas, como intelectuais, artistas, jornalistas e capoeiristas.

Passaram pela casa de Tia Ciata importantes músicos, como Pixinguinha, João da Baiana, Heitor dos Prazeres e Sinhô. Esse fervoroso ambiente cultural foi o berço de diversas manifestações afro-brasileiras.



Retrato de Tia Ciata.
Fotografia do século XIX.

ACERVO DA ORGANIZAÇÃO CULTURAL REMANESCENTES
TIA CIATA (ORTC), RIO DE JANEIRO

■ Governo de Deodoro da Fonseca

Liderado pelo marechal Deodoro da Fonseca, o governo provisório da república (1889-1891) foi apoiado por diversos grupos sociais, como militares, grandes fazendeiros e profissionais liberais.

Nessa época, as lideranças republicanas apresentavam a proclamação da república como uma “revolução nacional”. Porém, o novo governo não tinha planos revolucionários para resolver os graves problemas do país relacionados, por exemplo, a educação, moradia, saúde e inclusão social de negros, indígenas e mulheres.

O principal objetivo do governo republicano era preservar as estruturas sociais em vigor, garantindo a ordem pública, o direito dos proprietários e o pagamento das dívidas externas.

35

de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo. A *imprensa negra* conseguia reunir um grupo representativo de pessoas para empreender a batalha contra o ‘preconceito de cor’, como se dizia na época. [...]

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de ‘segregação racial’ que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas. Nesta etapa, o movimento negro organizado era desprovido de caráter explicitamente político, com um programa definido e projeto ideológico mais amplo.”

DOMINGUES, Petrônio.
Movimento negro brasileiro.
Topoi, Rio de Janeiro,
v. 6, n. 11, p. 381-384,
dez. 2005.

Alerta ao professor

O texto “Governo de Deodoro da Fonseca”, incluindo seus subitens, contribui para o desenvolvimento das habilidades EF09HI01 e EF09HI02, pois descreve e contextualiza as particularidades e os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da república no Brasil.

‘determinadas classes de trabalhadores negros, tais como: portuários, ferroviários e ensacadores, constituindo uma espécie de entidade sindical’. [...] Havia associações formadas estritamente por mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas.

Simultaneamente, apareceu o que se denomina *imprensa negra*: jornais publicados por negros e elaborados para tratar de suas questões. Para um dos principais dirigentes negros da época, José Correia Leite, ‘a comunidade negra tinha necessidade de uma imprensa alternativa’, que transmitisse ‘informações que não se obtinha em outra parte’. [...] Até 1930, contabiliza-se a existência

Orientação didática

No livro *A formação das almas*, publicado em 1990, o historiador José Murilo de Carvalho defende que, após a proclamação da república no Brasil, os líderes do governo perceberam a necessidade de construir um herói que legitimasse o novo regime político. Para cumprir esse papel, escolheram a figura de Joaquim José da Silva Xavier (1746-1792), o Tiradentes, que foi um dos participantes da Conjuração ou Inconfidência Mineira.

Durante o império, os livros de História quase não mencionavam a Conjuração, porque a família reinante no Brasil era a mesma que tinha condenado os membros do movimento. Porém, a partir da república, foram criadas diversas representações exaltando a figura de Tiradentes, como a estátua de Tiradentes, feita pelo artista italiano Virgílio Cestari, apresentada no capítulo, e a pintura *Martírio de Tiradentes*, produzida por Aurélio de Figueiredo em 1893, que pode ser trazida para análise em sala de aula. A reprodução dessa pintura pode ser encontrada facilmente por meio de sites de busca.

A pintura de Aurélio de Figueiredo, por exemplo, faz uma alusão a Cristo e a seu martírio. A cena é vista de baixo para cima e há uma pomba cruzando a escadaria, que pode ser interpretada como uma referência à ascensão de Tiradentes. À esquerda, um padre segura um crucifixo e, à direita, o carrasco esconde o rosto por trás das mãos. Tiradentes inclina a cabeça para cima, como se estivesse clamando a Deus. É nesse sentido que podemos afirmar que tal cena constrói a imagem de Tiradentes como um herói, um mártir da nação brasileira.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” contribui para o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CG10, CECH2, CECH6, CEH1, CEH3 e CEH4.

Primeiras providências

Durante o governo provisório, várias providências foram tomadas, entre elas:

- **instituição do federalismo** – as antigas províncias foram transformadas em estados da federação. Isso dava às Unidades Federativas mais autonomia em relação ao governo central. A cidade do Rio de Janeiro tornou-se sede do governo federal, ou seja, a capital da república;
- **separação entre a Igreja Católica e o Estado** – foi extinto o regime do padroado, por meio do qual o Estado controlava a Igreja, e o catolicismo deixou de ser a religião oficial do Brasil. Como consequência, foram criados os registros civis de nascimento, casamento e óbito. Até então, o nascimento era comprovado pela certidão de batismo, e a maioria das pessoas que se casava tinha uma certidão da cerimônia religiosa, emitida pela Igreja Católica;
- **criação de novos símbolos nacionais** – para substituir os símbolos da monarquia, foram elaborados novos símbolos da república: a bandeira, o hino nacional, o selo e o brasão. Além disso, buscou-se construir heróis nacionais, como Tiradentes;
- **promulgação da Lei da Naturalização** – o decreto da grande naturalização, de 1890, estabeleceu que os estrangeiros residentes no Brasil se tornariam cidadãos brasileiros. Quem quisesse manter a antiga cidadania deveria comunicar sua vontade ao governo. Um dos objetivos dessa grande naturalização foi amenizar o sentimento de aversão aos portugueses (lusofobia).

Também foi realizada uma **reforma financeira** e convocada uma **Assembleia Constituinte**, conforme estudaremos a seguir.

PARA PENSAR

1. Você considera importante separar o Estado da religião? Defenda sua opinião por meio de argumentos.
2. Você já viu a sua certidão de nascimento? Que informações existem nela?



Estátua de Tiradentes, escultura de Virgílio Cestari, 1891-1894, localizada na Praça Tiradentes, em Ouro Preto, Minas Gerais. Fotografia de 2017. Essa escultura começou a ser construída em 1891, por ordem da Assembleia Legislativa mineira.

DIEGOGRANDI/STOCK/GETTY IMAGES

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

Para pensar

1. Resposta pessoal. Comente que, desde a instituição da república, o Estado brasileiro é laico, ou seja, não tem uma religião oficial. De modo geral, a laicização do Estado abre espaço para a liberdade religiosa e aperfeiçoa o controle de registros públicos como a certidão de nascimento, de casamento e de óbito. No entanto, o exercício da liberdade religiosa ainda é uma luta de diversos grupos que sofrem perseguições e intolerância.
2. Resposta pessoal, em parte. No Brasil, as certidões de nascimento apresentam informações como: nome completo; dia, mês, ano e hora do nascimento; sexo; nome de pais e avós; naturalidade; município e UF (Unidade da Federação) de registro; município e UF de nascimento; nome do hospital. É importante estimular a turma a analisar seus próprios documentos e a cuidar bem deles. Esse é um exercício de cidadania.

PAINEL

Bandeira, símbolo da república

Com a proclamação da república, ocorreram disputas entre grupos sociais para decidir qual seria a nova bandeira do Brasil. Venceu a bandeira desenhada por Décio Villares, que foi instituída em 1889.

A bandeira da república era parecida com a bandeira do império. Isso porque Décio Villares manteve as formas e as cores da bandeira anterior. De certa forma, preservar esses elementos representava a continuidade e a integridade da pátria.

O brasão imperial foi substituído por um círculo azul com estrelas, cortado por uma faixa branca. As 21 estrelas equivaliam às 21 Unidades da Federação na época (20 estados e o Distrito Federal). Ao longo do tempo, a bandeira sofreu pequenas modificações, passando a ter 27 estrelas, correspondentes aos 26 estados mais o Distrito Federal.

Na faixa branca, está escrito “Ordem e progresso”, lema inspirado no positivismo, uma corrente filosófica que tinha como base as ideias do filósofo francês Auguste Comte.

A cor verde remetia à Casa Real Portuguesa de Bragança e a cor amarela era uma referência à Casa Imperial Austríaca de Habsburgo. Com o tempo, essas cores foram reinterpretadas pelos brasileiros, que passaram associar o verde à abundância de nossas florestas, e o amarelo, à riqueza do ouro.



Bandeira imperial do Brasil, gravura de Jean-Baptiste Debret, publicada em sua obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, 1834-1839. A bandeira imperial desenhada por Debret foi instituída no Brasil em 1822.



Bandeira republicana, desenhada por Décio Villares e instituída no Brasil em 19 de novembro de 1889, apenas quatro dias depois da proclamação do novo regime.

Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “Bandeira, símbolo da república” contribui para o desenvolvimento das competências **CG2**, **CG4**, **CECH5**, **CEH1** e **CEH2**, bem como da habilidade **EF09HI01**, pois descreve e contextualiza o processo de criação dos símbolos nacionais, especificamente o da bandeira republicana.

Orientação didática

Comente que, no início da república, havia debates sobre o que significava ser brasileiro. Além disso, o governo precisava tomar uma providência em relação aos milhares de imigrantes que viviam no país. Nesse contexto, foi aprovado o decreto da grande naturalização de 1890.

Para complementar esse assunto, é possível questionar os estudantes sobre o que, na opinião deles, significa ser brasileiro.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a criação da bandeira nacional no início do Brasil República.

A nova bandeira

“[...] a bandeira nacional, [...] seguia ostentando seus vínculos com a tradição imperial: o verde, cor heráldica da Casa Real Portuguesa de Bragança; o amarelo, cor da Casa Imperial Austríaca de Habsburgo. Além disso, o desenho republicano reaproveitou o losango da bandeira imperial, apenas retirando o brasão monárquico com as armas imperiais aplicadas e introduzindo o lema positivista de ‘Ordem e progresso’. Assim, apesar dos esforços, continuava enraizado na nação um incômodo imaginário monárquico, presente até hoje não só em elementos da retórica patriótica como numa concepção de sociedade ainda impregnada pela mística dos títulos de nobreza, das ordens honoríficas e dos rituais de consagração.”

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 319.

Outras indicações

- JURT, Joseph. O Brasil: um Estado-nação a ser construído. O papel dos símbolos nacionais, do império à república. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 471-509, 2012. Artigo sobre a importância da criação de símbolos nacionais no império e na república.
- OLIVEIRA, Sidnei Santos de. Representação de

um herói. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, ed. 297, nov. 2020. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/representacao-de-um-heroi/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Esse artigo trata da construção da figura de Tiradentes como herói nacional e apresenta diversos exemplos de representações heroicas desse personagem em pinturas, esculturas, selos e cédulas.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” contribui para o desenvolvimento das competências CG1, CG10, CECH2 e CEH1.

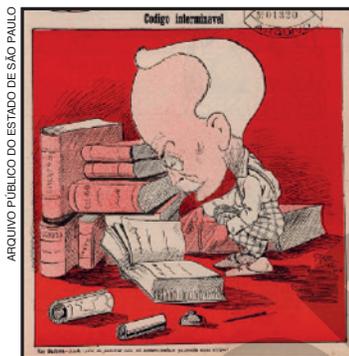
Para pensar

Respostas pessoais, em parte. Atividade que desenvolve aspectos dos temas contemporâneos transversais **Educação financeira** e **Educação para o consumo**, pois visa incentivar os estudantes a desenvolver conhecimentos e atitudes voltados ao monitoramento do mercado, em especial dos preços. Comente que é importante prestar atenção no preço dos produtos porque essa informação permite verificar se houve variações, realizar um planejamento financeiro e tomar consciência do nosso custo de vida. De modo geral, o aumento nos preços dos produtos pode decorrer de uma elevação na sua demanda sem correspondente ampliação da sua oferta. Segundo o Código de Defesa do Consumidor (art. 6º III, e art. 31), é direito do consumidor ser informado, de forma clara, adequada e precisa, por exemplo, sobre a especificação correta de quantidade, características, composição, qualidade, validade, preço do produto, bem como riscos que possa apresentar à saúde. Tais conhecimentos e atitudes são fundamentais para a vida cotidiana de todos os cidadãos e consumidores, além de contribuírem para a maior transparência e eficiência das atividades empresariais, pois ajudam a combater abusos e formas de concorrência desleal.

Reforma financeira

No início do governo provisório, o ministro da Fazenda Rui Barbosa (1849-1923) implantou uma reforma financeira para estimular, sobretudo, o desenvolvimento industrial. Para isso, autorizou que alguns bancos emitissem dinheiro (papel-moeda) e concedessem empréstimos para a fundação de empresas. Porém, essa reforma não atingiu o resultado esperado por três fatores principais:

- **inflação** – os bancos emitiram mais dinheiro do que era necessário, gerando uma inflação que aumentou o preço dos produtos;
- **surgimento de “empresas-fantasma”** – o grande volume de dinheiro e a falta de controle do governo possibilitaram que muitas pessoas formassem “empresas-fantasma”, isto é, empresas que não existiam de fato, mas foram criadas para obter crédito fácil nos bancos;
- **especulação financeira** – os donos dessas empresas também conseguiam dinheiro vendendo ações (cotas) na Bolsa de Valores. Os **especuladores** compravam as ações a preços baixos e esperavam a valorização para vendê-las por um preço maior, assim obtinham lucro fácil. Mas quando esses investidores percebiam que tinham comprado ações de “empresas-fantasma”, corriam desesperados para vendê-las, já que essas ações não valiam nada.



Código interminável, charge publicada na revista *Arara* em 1905. A charge representa Rui Barbosa e satiriza as críticas que ele fez, em 1904, ao projeto do Código Civil em discussão no período. Na parte inferior da imagem, a frase: “Ainda tenho que consultar dois mil autores; tenham paciência, meus amigos!”

A crise econômica resultante da reforma de Rui Barbosa ficou conhecida como **encilhamento**. O termo “encilhar” significa arrear o cavalo, preparando-o para a disputa. Dizia-se que a reforma financeira produziu uma corrida tão grande na Bolsa de Valores do Rio de Janeiro que se assemelhava à corrida de apostas no hipódromo.

A reforma financeira de Rui Barbosa foi criticada por muita gente, como os cafeicultores, que não tinham interesse em medidas que incentivassem mais a indústria do que o café. Pressionado, Rui Barbosa demitiu-se do cargo, em janeiro de 1891.

Glossário

Especulador: investidor financeiro que, visando a lucros excepcionais, muitas vezes age de má-fé.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Você lembra o preço que alguns produtos tinham há um ou dois anos? Lembra quanto custava um lanche ou algo que você consumia com frequência? Você acha importante prestar atenção no preço dos produtos e pesquisar os melhores preços? Exponha seus argumentos.

Constituição da república

Em 1890, representantes estaduais eleitos reuniram-se em uma Assembleia Constituinte no Rio de Janeiro e elaboraram a **primeira Constituição da república**, promulgada em 24 de fevereiro de 1891.

Essa Constituição estabeleceu o **federalismo** e o **sistema republicano presidencialista**. Na federação, os estados tinham autonomia para eleger seu presidente (atual governador) e seus deputados estaduais. Os estados passaram a ter Constituições próprias, que não poderiam contrariar a Constituição Federal. Também foi extinto o Poder Moderador e foram mantidos o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Observe o quadro a seguir.

Além disso, a nova Constituição aboliu o voto censitário, garantindo o direito ao voto para brasileiros do sexo masculino maiores de 21 anos. Analfabetos, mulheres, mendigos, soldados e membros de ordens religiosas ficaram proibidos de votar. Assim, a maioria dos brasileiros permaneceu excluída das decisões políticas. Isso levou alguns grupos sociais a reivindicar maior participação política.

	Constituição de 1824	Constituição de 1891
Forma de governo	Monarquia constitucional	República
Forma de Estado	Unitário: com pouca autonomia para as províncias	Federação: com autonomia para os estados
Sistema de governo	Parlamentarismo	Presidencialismo
Divisão de poderes	Moderador, Executivo, Legislativo e Judiciário	Executivo, Legislativo e Judiciário

Em 1920, por exemplo, Bertha Lutz (1894-1976) fundou a **Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher** para lutar pela igualdade de salários e pelo direito das mulheres ao voto. No entanto, as mulheres só conquistaram o direito de votar com o estabelecimento do Código Eleitoral de 1932.



Banquete oferecido pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, no Hotel Glória, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1928. O evento aconteceu em homenagem a Júlia Barbosa, a segunda eleitora cadastrada no Brasil.

da soberania nacional (art. 15); 5) O Poder Executivo, exercido pelo presidente da república – substituído pelo vice-presidente, a quem cabia presidir o Senado – e com auxílio dos ministros de Estado (arts. 41 e 49); 6) O Poder Legislativo, exercido pelo Congresso – composto de dois ramos, Câmara dos Deputados e Senado – com a sanção do presidente da república (art. 16); 7) A Câmara, constituída de representantes do povo, eleitos pelos Estados e o Distrito Federal, mediante sufrágio direto, com representação da minoria, e mandato por três anos, sendo o número de representantes fixado por lei, em proporção que não excederia de um por 70 mil habitantes, não podendo ser inferior a quatro (art. 28); 8) O Senado, constituído de representantes dos Estados e do Distrito Federal, em número de três, eleitos da mesma forma que os deputados, com mandato por nove anos, renovando-se trienalmente pelo terço (arts. 30 e 31); 9) O Poder Judiciário, exercido por juízes e tribunais, e composto do Supremo Tribunal Federal e de juízes e tribunais federais distribuídos pelo país (art. 55); 10) Os Estados-membros, regidos por Constituição e leis por eles mesmos elaboradas, respeitados os princípios constitucionais da União, tendo eles todo poder ou direito, que lhes não fosse negado por cláusula expressa, ou implicitamente contida em cláusula expressa da Constituição (arts. 63-65, § 2º); 11) Os Municípios seriam organizados pelos Estados, que lhes assegurariam a autonomia em tudo quanto dissesse respeito ao seu peculiar interesse (art. 68); 12) Criou-se um Tribunal de Contas para liquidar as contas da União e verificar a sua legalidade (art. 89); 13) Declararam-se e garantiram-se os direitos individuais (art. 72, §§ 1º *usque* [até] 31); 14) Instituiu-se a *Justiça Militar*, composta do Supremo Tribunal Militar e de conselhos para formação da culpa e julgamento dos crimes militares (art. 77, §§ 1º e 2º)."

JACQUES, Paulino. *Curso de Direito Constitucional*. Rio de Janeiro: Forense, 1977. p. 77-78.

Texto de aprofundamento

A seguir, vamos conhecer alguns princípios fundamentais da primeira Constituição da república, cuja elaboração contou com grande contribuição do jurista Rui Barbosa (1849-1823), que inclusive chegou a ser chamado de "pai da Constituição de 1891".

Princípios da primeira Constituição da república

"A Constituição promulgada [em 1891] estabelecia os seguintes princípios: 1) República, como forma de governo (art. 1º); 2) Federação, como de Estado (art. 1º); 3) Presidencialismo, como regime de governo (art. 41); 4) Três Poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário, 'harmônicos e independentes entre si' como órgãos

Texto de aprofundamento

Leia a seguir trechos da biografia do marechal Deodoro da Fonseca.

Deodoro da Fonseca

“Militar, nascido na cidade de Alagoas, atual Marechal Deodoro, estado de Alagoas, em 5 de agosto de 1827. Coursou Artilharia na Escola Militar do Rio de Janeiro (1843-1847). Durante o império participou da Brigada Expedicionária ao Rio da Prata, do cerco a Montevideú e da Guerra do Paraguai, onde comandou o 2º Batalhão de Voluntários da Pátria, além de ter combatido a Revolta Praieira em Pernambuco. Recebeu a comenda no grau de Cavaleiro da Ordem do Cruzeiro em 1866, e no ano seguinte a Medalha do Mérito Militar. Comandante das armas do Rio Grande do Sul (1883-1888), foi também presidente da província (1885-1888). Elegeu-se o primeiro presidente do Clube Militar (1887-1889), comandando os setores antiescravistas do exército. Foi nomeado comandante das armas da província do Mato Grosso em 1888, regressando ao Rio de Janeiro no ano seguinte, onde assumiu a chefia do governo provisório da república em 15 de novembro de 1889. Por meio de eleição indireta, passou a exercer a Presidência em 25 de fevereiro de 1891. Faleceu no Rio de Janeiro em 23 de agosto de 1892.

[...] Durante seu governo, após a crise econômica de 1890, houve a formação de um novo ministério liderado pelo barão de Lucena, político vinculado à ordem monárquica, a tentativa de centralização do poder e as resistências encontradas no meio militar conduziram o país a uma crise política, que teve seu ápice na dissolução do Congresso Nacional. Imediatamente se organizaram as forças legalistas que levaram à renúncia de Deodoro da Fonseca em 23 de novembro de 1891.”

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. *Biografias*. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/deodoro-fonseca/biografia>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Governo Constitucional de Deodoro da Fonseca

Promulgada a Constituição de 1891, a Assembleia Constituinte foi transformada em Congresso Nacional. Coube aos deputados e senadores eleger o presidente e o vice-presidente da república. Nessa primeira eleição, indireta, Deodoro da Fonseca foi escolhido para ocupar o cargo de presidente e o marechal Floriano Peixoto para o de vice-presidente.

Deodoro contava com o apoio dos militares, mas sofria a oposição dos grandes cafeicultores paulistas, que o acusavam de ser autoritário e o responsabilizavam pela crise econômica do encilhamento. Sem conseguir lidar com a oposição, Deodoro mandou fechar o Congresso e prender seus principais líderes em 3 de novembro de 1891. Contudo, esse ato de força **desrespeitava** a Constituição.

Em protesto contra o autoritarismo do governo, os trabalhadores da Estrada de Ferro Central do Brasil entraram em greve. Ao mesmo tempo, membros da marinha ameaçaram bombardear o Rio de Janeiro a partir de navios de guerra ancorados na Baía de Guanabara. O episódio ficou conhecido como **Primeira Revolta da Armada**.

Pressionado pelas oposições, Deodoro renunciou ao cargo em 23 de novembro de 1891 e seu vice, Floriano Peixoto, passou a ocupar a Presidência.



Encouraçado Sete de Setembro, usado na Revolta da Armada, na Baía de Guanabara, Rio de Janeiro. Fotografia de 1874.

■ Governo de Floriano Peixoto

Entre 1891 e 1894, durante o mandato de Floriano Peixoto, o governo reabriu o Congresso Nacional e afastou chefes de governo estaduais considerados adversários. Como Deodoro deixou o cargo antes de completar dois anos de mandato, a Constituição estabelecia que novas eleições deveriam ser convocadas. Mas Floriano assumiu a Presidência e lá permaneceu, o que gerou revoltas.

Em relação à economia, o governo estimulou a industrialização, facilitando a importação de equipamentos e a concessão de empréstimos. Reformou o sistema bancário, proibindo os bancos particulares de emitir dinheiro. A emissão de moeda tornou-se responsabilidade exclusiva do governo federal, que passou a ter mais controle sobre o dinheiro em circulação. Além disso, Floriano adotou medidas populares como baixar o preço da carne e dos aluguéis residenciais.

O governo de Floriano foi duramente criticado e as oposições promoveram revoltas com o objetivo de convocar novas eleições presidenciais. Em setembro de 1893, ocorreu a **Segunda Revolta da Armada** no Rio de Janeiro.

Durante essa revolta, navios de guerra ameaçaram bombardear a capital caso o presidente não convocasse novas eleições. Alguns dos mais influentes setores políticos do país temiam que esses confrontos colocassem em risco a estabilidade da república.

Após receber o apoio do Partido Republicano Paulista (que representava os cafeicultores do estado) e de setores do exército, o governo conseguiu reprimir a Revolta da Armada.



Igreja Nossa Senhora da Lapa dos Mercadores, no centro da cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2018. Em setembro de 1893, o encouraçado Aquidabã bombardeou a cidade com a intenção de desestabilizar o governo. Um tiro de canhão derrubou uma estátua que ficava na torre da igreja.

41

Texto de aprofundamento

Leia a seguir trechos da biografia do marechal Floriano Peixoto.

Floriano Peixoto

“Militar, nascido em Ipioca, atual Floriano Peixoto, estado de Alagoas, em 30 de abril de 1839. Formado em Engenharia, participou da Guerra do Paraguai e foi presidente da província de Mato Grosso. Alinhado com os setores antiescravistas do exército, destacou-se no processo de instauração da república, passando a exercer a Vice-presidência em 25 de fevereiro de 1891. Com a renúncia de Deodoro da Fonseca, assumiu a Presidência da República em 23 de novembro de 1891. Faleceu na cidade de Divisa, estado do Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1895.

[...] Conhecido como Marechal de Ferro, Floriano Peixoto enfrentou, na Presidência, duas rebeliões: a Revolta da Armada, resultado de conflitos entre o exército e a marinha, no Rio de Janeiro, e a Revolução Federalista, iniciada no Rio Grande do Sul, na qual enfrentaram-se os republicanos de orientação positivista e os liberais [...]. Esses eventos fizeram com que por diversas vezes, ao longo de seu mandato, fosse decretado o estado de sítio. Nesse período foram organizadas, regulamentadas ou reformadas algumas instituições nascidas com o novo regime, na área da saúde e da educação, tais como a Diretoria Sanitária na capital federal e o *Pedagogium*, voltado para o ensino profissional. Foi, ainda, estabelecida a transferência para a União da administração do ensino secundário, anteriormente integrada à Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital Federal, marcando uma das faces do regime republicano, de ênfase em um projeto pedagógico através do ensino público e laico.”

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. *Biografias*. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/floriano-peixoto/biografia>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Alerta ao professor

O texto “Governo de Floriano Peixoto”, incluindo seu subitem, favorece o desenvolvimento das habilidades EF09HI01 e EF09HI02, pois caracteriza um ciclo da história republicana, além de descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, econômicos e políticos durante o governo de Floriano Peixoto.

Alerta ao professor

O texto “Civis no poder”, incluindo seus subitens, contribui para o desenvolvimento das habilidades EF09HI01 e EF09HI02, pois caracterizam um ciclo da história republicana, bem como descrevem e contextualizam os principais aspectos sociais, econômicos e políticos da Primeira República.

Revolução Federalista

Ainda em 1893, começou no Rio Grande do Sul um grave conflito entre duas forças políticas. De um lado, o Partido Republicano Gaúcho, liderado pelo presidente do estado Júlio de Castilhos. De outro, o Partido Federalista, liderado por Gaspar Silveira Martins.

Os membros do Partido Republicano Gaúcho, apelidados de **pica-paus**, defendiam o **presidencialismo** e apoiavam Floriano Peixoto. Já os membros do Partido Federalista, apelidados de **maragatos**, queriam um governo **parlamentarista** e contavam com o apoio de setores da marinha. Eles também pretendiam reformar a Constituição gaúcha, expulsar do poder Júlio de Castilhos e o presidente Floriano Peixoto.

A guerra civil entre pica-paus e maragatos espalhou-se pelo Rio Grande do Sul e atingiu Santa Catarina e Paraná. O conflito, que ficou conhecido como **Revolução Federalista**, provocou cerca de 10 mil mortes ao longo de mais de dois anos, só terminando em meados de 1895.

Apesar dos confrontos e das críticas, Floriano não cedeu às pressões e ficou no poder até o fim do mandato. Por conta da maneira enérgica de enfrentar os adversários políticos, Floriano ficou conhecido como **Marechal de Ferro**.

LUCIO CONSULI/SHUTTERSTOCK



Fortaleza de Santa Cruz na Ilha de Anhatomirim, em Santa Catarina. Fotografia de 2017. Ao final da Revolução Federalista, em 1894, atendendo às ordens de Floriano Peixoto, cerca de 200 pessoas foram fuziladas nesse local. Nesse mesmo ano, a Ilha do Desterro, capital do estado, mudou o nome para Florianópolis, em homenagem ao presidente.

■ Civis no poder

A partir de 1894, com a eleição de Prudente de Moraes, o governo federal passou a ser ocupado por políticos civis. O período, que vai de 1894 até 1930, ficou conhecido como República dos Coronéis ou República do Café com Leite. Tais nomes enfatizavam o poder dos **coronéis** e das **oligarquias agrárias**, especialmente dos estados de São Paulo (grande produtor de café) e Minas Gerais (grande produtor de leite).

No entanto, o Brasil não se resumia ao mundo rural e tampouco era dirigido exclusivamente por lideranças paulistas e mineiras. Havia forte influência política de outros estados como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. Além disso, nem sempre paulistas e mineiros concordavam quanto à sucessão presidencial. Em 1910, por exemplo, políticos paulistas queriam eleger Rui Barbosa, enquanto os mineiros preferiam Hermes da Fonseca.

Coronelismo e voto de cabresto

No império, coronel designava o posto mais alto da Guarda Nacional e, também, o chefe político da cidade. Na república, quando a Guarda Nacional perdeu a importância, coronel passou a designar o chefe político de uma região, que geralmente era um fazendeiro. O sistema de dominação e alianças dos coronéis foi chamado de **coronelismo**.

Durante a Primeira República, o Brasil era predominantemente rural. Nessa época, muitas pessoas que trabalhavam para os coronéis eram exploradas, recebendo pagamentos miseráveis. Por vezes, os coronéis atraíam essas pessoas oferecendo trabalho, alimentos, remédios, roupas, uma vaga na escola ou um leito no hospital. A concessão de favores ficou conhecida como **clientelismo**.

Em troca desses favores, os coronéis exigiam, por exemplo, que as pessoas votassem nos candidatos de sua preferência. Desse modo, conseguiam eleger prefeitos, governadores, vereadores, deputados, senadores e influenciar a escolha do presidente da república. Quem se negasse a votar nos candidatos dos coronéis perdia seus favores e podia sofrer com a violência dos jagunços armados que trabalhavam para os fazendeiros. Assim, as pessoas que dependiam dos coronéis ficavam numa situação difícil. Como dizia a expressão popular: “os amigos do coronel recebem pão e os inimigos recebem pau”.

Essas pressões eram possíveis porque o **voto era aberto**, ou seja, os eleitores declaravam publicamente o nome do seu candidato. Com isso, os jagunços pressionavam os eleitores a votar nos candidatos do coronel. Esse voto controlado ficou conhecido como **voto de cabresto** (instrumento de corda usado para guiar cavalos). Assim, os eleitores eram comparados a animais.

Após o fechamento das urnas eleitorais, também ocorriam fraudes para garantir o sucesso dos candidatos dos coronéis. Exemplos de fraudes eram: a falsificação dos documentos de eleitores, a utilização do nome de eleitores que já tinham morrido, o furto e a violação de urnas.



As próximas eleições... “de cabresto”, charge de Alfredo Storni publicada na revista *Careta* de 1927, fazendo referência ao voto de cabresto.

PARA PENSAR

Você conhece políticos que foram eleitos recentemente no Brasil? Sabe o nome de alguns deles, os cargos que ocupam e a duração de seus mandatos? Pesquise.

RESPONDA NO CADERNO

43

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” contribui para o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CG10, CECH2, CECH5, CECH6, CEH1 e CEH3.

Para pensar

Resposta pessoal, em parte. Conhecer o nome e o cargo dos políticos eleitos em nosso país é um exercício de cidadania. Também é importante ler matérias jornalísticas, de fontes variadas e confiáveis, para acompanhar a atuação desses políticos. No Brasil, o Poder Executivo é representado por apenas um indivíduo, na pessoa do presidente (esfera federal), do governador (esfera estadual) e do prefeito (esfera municipal). Tais representantes são eleitos por voto direto e majoritário para um mandato de quatro anos. O Poder Legislativo é exercido, no âmbito federal, desde 1891, pelo Congresso Nacional, que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, formados, respectivamente, por deputados federais e senadores; no âmbito estadual, pelos deputados estaduais; e, na esfera municipal, pelos vereadores. Os deputados (federais e estaduais) e os vereadores são eleitos pelo sistema proporcional para exercer seus cargos por quatro anos. Já os senadores são eleitos pelo sistema majoritário para exercer mandatos de oito anos. As eleições para senador são feitas junto com as eleições para presidente da república, governador de estado e deputados federal e estadual, dois anos após as eleições municipais. Nessas eleições, é renovado um terço das cadeiras do Senado e, na eleição subsequente, são renovados dois terços.

Orientação didática

Comente que, até 1996, no Brasil, os eleitores escreviam o nome ou o número de seus candidatos em uma cédula eleitoral. Atualmente, os eleitores votam em urnas eletrônicas, digitando o número de seus candidatos ou do partido em que pretendem votar. Com esse novo sistema, as fraudes foram dificultadas e a apuração dos votos tornou-se bem mais rápida. O ato de votar é fundamental para a construção da cidadania. Mas um cidadão não é apenas um eleitor, pois sua responsabilidade não se encerra no voto.

Texto de aprofundamento

A seguir, leia um texto sobre o coronelismo nas dinâmicas políticas da Primeira República.

O coronelismo

“Havia [...] variações no poder dos coronéis, em sua capacidade de controlar a terra e a mão de obra. O controle mais forte era no nordeste, sobretudo nas regiões de produção de açúcar. Aí se podiam encontrar as oligarquias mais sólidas, formadas por um pequeno grupo de famílias. [...]

Foi em São Paulo e Minas que o coronelismo, como sistema político, atingiu a perfeição e contribuiu para o domínio que os dois estados exerceram sobre a federação. Os coronéis articulavam-se com os governadores, que se articulavam com o presidente da república, quase sempre oriundo dos dois estados.

O poder dos coronéis era menor na periferia das economias de exportação e nas áreas de pequena propriedade, como nas colônias de imigrantes europeus do sul. Foi nessas regiões que se deram as maiores revoltas populares durante o período da Regência (1831-1840) e onde se verificavam movimentos messiânicos e de banditismo já na república. [...]. Nas áreas de forte controle oligárquico só podia haver guerras entre coronéis; nas de controle médio, as perturbações da ordem oligárquica eram raras.

O coronelismo [...] impedia a participação política porque antes negava os direitos civis. Nas fazendas, imperava a lei do coronel, criada por ele, executada por ele. Seus trabalhadores e dependentes não eram cidadãos do Estado brasileiro, eram súditos dele. Quando o Estado se aproximava, ele o fazia dentro do acordo coronelista, pelo qual o coronel dava seu apoio político ao governador em troca da indicação de autoridades, como o delegado de polícia, o juiz, o coletor de impostos, o agente do correio, a professora primária. Graças ao controle desses cargos, o coronel podia premiar os aliados, controlar sua mão de obra e fugir dos impostos. [...]

O que significava tudo isso para o exercício dos direitos civis? Sua impossibilidade. A justiça

Política dos Governadores

O coronelismo funcionava por meio de alianças entre os coronéis com o objetivo de eleger os candidatos de suas preferências, como o presidente do estado (governador do estado). Depois de eleito, o governador retribuía o apoio dos coronéis com a nomeação de seus **correligionários** para cargos públicos e o envio de verbas para a construção de obras públicas.

Esse esquema de alianças regionais foi ampliado para o nível federal. Nesse sentido, o fazendeiro paulista Campos Salles (1841-1913) foi um dos responsáveis pela criação da **Política dos Governadores**. Campos Salles foi o segundo presidente civil da república, ocupando o cargo de 1898 a 1902.

Em linhas gerais, a Política dos Governadores funcionava assim: os governadores de estado apoiavam o governo federal, ajudando a eleger parlamentares favoráveis ao presidente da república. Em troca, o presidente concedia mais verbas e favores aos seus aliados.

Ao longo da Primeira República, a troca de favores entre políticos, o clientelismo e a corrupção garantiram a permanência das oligarquias no poder. Nessa época, não existia uma justiça eleitoral independente. O que havia era uma Comissão de Verificação no Congresso que julgava o resultado das eleições, mas era controlada pelas oligarquias. Nessa época, havia a prática de **não reconhecer a vitória** dos candidatos de oposição, pois o Congresso era dominado por uma maioria governista. Essa prática ficou conhecida como **degola** (expressão que significava “cortar o adversário” impedindo-o de tomar posse do cargo).

O rebanho e os pastores, charge de J. Ramos Lobão publicada na capa da revista O Malho, em maio de 1907, satirizando as dinâmicas políticas da Primeira República.

Os parlamentares foram representados como ovelhas, que seguem em direção ao Congresso sob o comando do governo federal. Na parte inferior da charge, o texto: “Está aberto o aprisco! Que o rebanho entre [...] e não faça lá nenhum estrupício! [...] Muitas vezes uma ovelha má põe o rebanho a perder... é preciso muita vigilância [...]”.

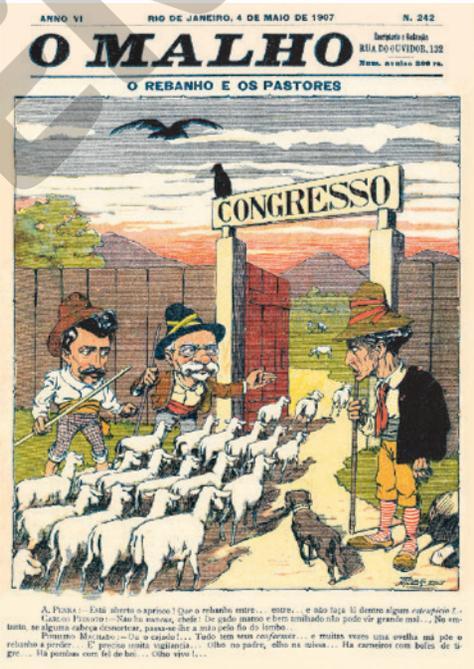
44

privada ou controlada por agentes privados é a negação da justiça. [...] Seus amigos e aliados eram protegidos, seus inimigos eram perseguidos ou ficavam simplesmente sujeitos aos rigores da lei. Os dependentes dos coronéis não tinham outra alternativa senão colocar-se sob sua proteção. Várias expressões populares descreviam a situação: ‘Para os amigos, pão; para os inimigos, pau’. Ou então: ‘Para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei!’”

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 55-57.

Glossário

Correligionário: que compartilha dos mesmos princípios de uma pessoa, grupo ou partido.



OUTRAS HISTÓRIAS

Política indigenista

Em 1910, o governo federal criou o **Serviço de Proteção aos Índios (SPI)**, dirigido pelo militar Cândido Mariano da Silva Rondon (1865-1958). A criação do SPI ocorreu no momento em que as atividades econômicas se expandiam pelo interior do país. Por isso, havia muitos conflitos pela posse de terras.

Os povos indígenas lutavam por três direitos básicos: a preservação de suas vidas, de suas terras e de suas culturas, isto é, do seu modo de ser e de viver. Em princípio, o SPI deveria garantir essas reivindicações indígenas. Porém, na prática, isso não aconteceu. Muitos povos foram expulsos de suas terras e realocados em territórios diferentes, nas chamadas “colônias indígenas”.

Nessa época, ser indígena era considerado uma situação transitória, ou seja, algo que desapareceria com a integração à sociedade nacional. Assim, as políticas públicas na Primeira República tinham o objetivo de, aos poucos, transformar os indígenas em trabalhadores assalariados, consumidores de produtos etc. Não se reconhecia que os indígenas tinham direito à organização social, costumes, línguas, tradições e terras que originalmente ocupavam.

O SPI funcionou em diversos formatos até 1967 quando, então, foi substituído pela **Fundação Nacional do Índio (Funai)**, órgão que existe até hoje.



Cândido Rondon (no centro da imagem, com o braço estendido) conversando com indígenas Parepí no Núcleo Indígena Utiariti, Mato Grosso. Fotografia de 1913.

Grafia dos nomes dos povos indígenas

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas do Brasil foram escritos de acordo com a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, aprovada na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953.

- Com inicial maiúscula, quando usados como substantivo, e opcional, quando usados como adjetivo.
- Sem flexão de número ou de gênero.

Não estendemos esse padrão para os demais povos indígenas americanos e povos africanos.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

De acordo com o texto, no início da república, autoridades políticas acreditavam que os indígenas viviam em uma situação transitória. O que isso significa? Atualmente, essa ideia foi superada? Argumente justificando sua resposta.

45

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Política indigenista” favorece o desenvolvimento das competências **CG9**, **CECH1**, **CECH4**, **CECH5**, **CECH6**, **CEH1** e **CEH4**, bem como da habilidade **EF09HI07**, pois aborda a política indigenista na Primeira República no Brasil e discute os direitos dos indígenas atualmente.

Outras histórias

Considerar que os indígenas viviam em uma situação transitória está relacionado a uma concepção evolucionista de sociedade. Essa concepção hierarquiza as cultu-

ras e pressupõe que a história das sociedades é linear e evolutiva, passando da barbárie à civilização. Atualmente, a maioria dos pesquisadores considera essa concepção equivocada. Hoje, predomina a concepção de que cada sociedade tem sua própria história e cultura.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto que explica, em linhas gerais, o que são políticas indigenistas.

Política indigenista

“A expressão ‘política indigenista’ foi utilizada por muito tempo como sinônimo de toda e qualquer ação política governamental que tivesse as populações indígenas como objeto. As diversas mudanças assistidas no campo do indigenismo nos últimos anos, no entanto, exigem que estabeleçamos uma definição mais precisa e menos ambígua do que seja a política indigenista. Para dar conta desta tarefa, é importante distinguir os diversos agentes que interagem diretamente com os povos indígenas situados em território nacional.

Primeiramente temos como agentes principais os próprios povos indígenas, seus representantes e organizações. [...] a ‘política indígena’, aquela protagonizada pelos próprios índios, não se confunde com a política indigenista e nem a ela está submetida. Entretanto, [...] boa parte das organizações e lideranças indígenas vem aumentando sua participação na formulação e execução das políticas para os povos indígenas.

Numa segunda distinção, encontramos outros segmentos que interagem com os povos indígenas [...]. Nesse conjunto, encontramos principalmente as organizações não governamentais (ONGs). Soma-se a este universo de agentes não indígenas as organizações religiosas católicas e protestantes que se relacionam com os povos indígenas há muito tempo em diversos campos de atuação e com objetivos bastante diferentes (mobilização política dos índios em prol de seus direitos; assistência à saúde e educação; evangelização e tradução da bíblia para línguas indígenas, etc.)”

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). O que é política indigenista? *Povos indígenas no Brasil*, 24 jan. 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/O_que_%C3%A9_pol%C3%ADtica_indigenista. Acesso em: 23 mar. 2022.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG1** (atividades 2, 4, 5, 6 e 7);
- **CG2** (atividades 1, 2, 4, 5, 6 e 7);
- **CG3** (atividades 1, 3, 5, 6 e 7);
- **CG4** (atividades 1, 5, 6 e 7);
- **CG9** (atividades 2 e 3);
- **CECH2** (atividades 2, 3 e 4);
- **CECH4** (atividade 3);
- **CECH5** (atividade 4);
- **CEH1** (atividades 2, 3, 4 e 7);
- **CEH2** (atividades 1, 2, 6 e 7);
- **CEH3** (atividades 1, 3, 5, 6 e 7);
- **CEH4** (atividades 2 e 3);
- **EF09HI01** (atividades 1, 4, 5, 6 e 7);
- **EF09HI03** (atividade 2);
- **EF09HI04** (atividade 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Depois de ouvir as respostas, explique que os republicanos, sobretudo os positivistas, estavam mais preocupados com a ordem do que com o progresso. Observe que, no lema da bandeira nacional, a palavra “ordem” precede a palavra “progresso”, o que equivaleria a dizer que o progresso devia estar subordinado à ordem. O francês Auguste Comte, que desenvolveu o positivismo, acreditava que a sociedade deveria ser completamente reorganizada com base na valorização do método científico da época e em uma confiança no progresso capitalista industrial. Segundo a doutrina Positivista, há uma lei que rege a evolução cultural e histórica das sociedades de um estágio teológico para um estágio científico. É interessante ressaltar que, atualmente, muitos pensadores abandonaram a crença em uma “evolução” das sociedades e defendem que, nos processos históricos, há avanços e retrocessos.

2. a) De modo geral, o governo não tomou medidas para incluir o negro na sociedade brasileira. A ausência de políticas públicas de inclusão dos ex-escravizados dificultou sua entrada no mercado de trabalho e contribuiu para perpetuar formas de racismo que persistem até hoje no Brasil.

b) Apesar das dificuldades, muitos negros fundaram associações de trabalhadores, movimentos sociais e veículos de imprensa. Além disso, desenvolveram expressões artísticas, como o samba.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. A bandeira nacional, encomendada pelo governo republicano, apresenta o lema “Ordem e progresso”. Em sua opinião, os republicanos estavam mais preocupados com a ordem ou com o progresso? Argumente com base em sua interpretação do texto do capítulo.
 2. Pensando nas condições sociais dos negros após a abolição, responda às questões.
 - a) Que medidas foram tomadas pelo governo para garantir a inclusão social dos negros?
 - b) Que medidas foram tomadas pelos negros para conquistar uma vida melhor? Cite exemplos.
- INTEGRAR COM ARTE**
3. O samba é uma das manifestações culturais mais representativas do Brasil. Esse estilo musical é uma criação afro-brasileira. Para investigar ainda mais esse assunto, vamos fazer um seminário sobre o samba e seus grandes compositores e intérpretes. Para isso, reúnam-se em grupo e sigam as orientações.
 - a) Escolham um intérprete ou compositor de samba. A seguir, observem alguns exemplos:
 - Cartola (Agenor de Oliveira);
 - Paulinho da Viola (Paulo César Batista de Faria);
 - Dona Yvone Lara (Yvone Lara da Costa);
 - Alcione (Alcione Dias Nazareth);
 - Teresa Cristina (Teresa Cristina Macedo Gomes).
 - b) Pesquisem informações sobre o sambista escolhido, como:
 - em que ano e local nasceu?
 - essa pessoa se destacou como letrista, instrumentista, compositor ou cantor?
 - quais são seus principais trabalhos na música?
 - que temas aparecem em suas músicas (por exemplo, trabalho, amor, saudade, amizade etc.)?
 - que acontecimentos marcaram a sua vida?
 - c) Além da música, o samba pode ser ligado a que outros elementos culturais? Pensem em alimentação, dança, roupas etc.
 - d) Quais ideias e significados vocês associam à palavra “samba”? Argumentem explicando os motivos que os levaram a fazer essas associações.
 4. Durante a Primeira República, é possível identificar uma série de práticas político-eleitorais. Relacione, no caderno, essas práticas com suas caracterizações.

I. coronelismo	IV. Política dos Governadores
II. clientelismo	V. degola
III. voto de cabresto	

46

3. Atividade interdisciplinar com Arte que desenvolve aspectos do tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**, utilizando, como metodologia ativa, a produção e a apresentação de **seminários** sobre o samba e seus grandes compositores e intérpretes. Também

apresenta noções introdutórias de práticas de pesquisa promovendo um **estudo de recepção** do samba como gênero artístico musical.

O samba é um gênero musical conhecido mundo afora como um dos símbolos da cultura brasileira. Esse gênero se consolidou durante as primeiras décadas do

século XX, sobretudo no Rio de Janeiro, como expressão de resistência das comunidades negras atingidas pela reforma urbana que as afastou do centro da capital carioca. Nessas comunidades, sob influência do jongo, do maxixe e das marchas carnavalescas, desenvolveram-se as três matrizes do samba: partido alto,

Continua

- a) Esquema no qual, em troca da concessão de verbas federais, os governadores de estado ajudavam a eleger parlamentares favoráveis ao presidente da república.
- b) Termo que designava o voto controlado pelos coronéis comparando os eleitores a animais.
- c) Sistema de troca de favores entre chefes políticos locais e potenciais eleitores.
- d) Tipo de fraude eleitoral na qual não se reconhecia a vitória dos adversários políticos.
- e) Sistema de dominação e alianças realizadas por chefes políticos locais.

Interpretar texto e imagem

5. Na obra a seguir, líderes republicanos, com o marechal Deodoro da Fonseca à frente, entregam a bandeira nacional a uma mulher. Reúnam-se em duplas, observem a pintura e respondam às questões.



Alegoria da partida de dom Pedro II para a Europa após a proclamação da república, pintura de autoria desconhecida, 1890.

- a) Esse quadro também é conhecido como *Alegoria da república*. Quais os significados da palavra “alegoria”? Se necessário, consultem um dicionário para responder.
- b) No quadro foram representados, em destaque, líderes republicanos tirando seus chapéus e entregando a bandeira nacional para uma mulher. O que a cena simboliza para você? Explique sua interpretação.

6. Observe a charge a seguir, criada por Alfredo Storni e publicada na revista *Careta*, em 1925, representando o poder dos políticos de São Paulo e de Minas Gerais. Em seguida, responda à questão.



A fórmula democrática, charge de Alfredo Storni publicada na revista *Careta*, em 1925. Na parte inferior da charge, a frase: “Os Detentores – Tenham paciência, mas aqui não sobe mais ninguém!”.

Como a charge representa a “política do café com leite”? Justifique sua resposta com base nos elementos contidos na charge.

público, que interpreta tais expressões a partir de suas formações e experiências culturais. Cria-se, então, **um sistema complexo de relações recíprocas entre autor, obra e público**. O samba (obra de arte ou produto da indústria cultural) não foge a esse sistema no qual o produtor (compositor musical, letrista, intérprete) e o público (ouvinte, plateia de um espetáculo etc.) participam de um processo amplo de construção de sentidos.

4. Os estudantes devem relacionar: a) IV; b) III; c) II; d) V; e) I.

Interpretar texto e imagem

5. a) Alegoria é uma representação visual ou narrativa de um personagem, local ou evento que possui um sentido moral ou político implícito.

b) Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que a mulher representa a república brasileira. O uso de uma figura feminina para representar a república já havia se estabelecido entre os franceses desde 1792, durante a Revolução Francesa.

6. Nessa charge, a “política do café com leite” é representada de forma artística e satírica. Nela, observamos vários homens tentando subir um morro. Cada personagem simboliza um estado do Brasil. No topo do morro, notamos apenas dois homens ao lado de uma cadeira com os dizeres “Presidência da República”. Esses dois personagens que alcançaram o topo são os estados de São Paulo e de Minas Gerais. A charge representa determinados momentos da política do café com leite, em que paulistas e mineiros dominaram boa parte da vida política brasileira, alternando-se no poder federal. No entanto, ressalte que nem sempre os estados de São Paulo e de Minas Gerais controlavam o governo de forma exclusiva e que nem sempre esses estados concordavam quanto à sucessão presidencial.

Continuação

samba de terreiro e samba-enredo. Atualmente, essas matrizes do samba carioca estão registradas como patrimônio imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

a) Os estudantes devem **identificar pessoas** ligadas ao samba, se possível, partindo de suas ex-

periências e preferências pessoais.

b) Os estudantes devem **pesquisar aspectos do contexto social e artístico** do sambista escolhido.

c) Resposta pessoal, em parte. O objetivo é sondar os conhecimentos prévios, adquiridos dentro e fora da escola, a respeito da rede de expressões culturais relaciona-

das ao samba, como vestimentas, comidas, festas, danças, pinturas, esculturas etc.

d) Resposta pessoal, em parte. O pressuposto dessa atividade é que o significado de uma obra de arte ou produto cultural não se esgota em si mesmo, mas depende da relação estabelecida com seu

Habilidades da BNCC

- EF09HI01
- EF09HI02
- EF09HI05
- EF09HI07

Objetivos do capítulo

Os seguintes objetivos justificam-se no capítulo em razão do tema tratado, a Primeira República, e de assuntos correlatos, como a situação econômica e social do Brasil no início do século XX, os conflitos urbanos e rurais que marcaram o período, o intercâmbio cultural decorrente do processo de imigração e a relevância das produções artísticas, com destaque para o Modernismo.

- **Compreender** a situação econômica e social do período, com destaque para a cafeicultura e a produção da borracha, a industrialização, o movimento operário e a urbanização.
- **Refletir** sobre os conflitos urbanos (Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, Tenentismo) e os rurais (Canudos, Contestado, cangaço) que integram as contestações e dinâmicas da Primeira República.
- **Conhecer** o processo de imigração entre 1890 e 1930 e a importância do intercâmbio cultural advindo desse processo.
- **Valorizar** o Modernismo como um dos marcos artístico-culturais do período republicano.

UNIDADE 1 Primeira Guerra, revolução e república

CAPÍTULO 3

Primeira República: contestações e dinâmicas

No começo do século XX, milhões de brasileiros viviam na pobreza, sem acesso a terra, educação, saúde pública e justiça. Reagindo a tal situação, surgiram vários movimentos sociais que lutavam por melhores condições de vida. No meio rural, ocorreram a Guerra de Canudos, a Guerra do Contestado e o movimento do cangaço. Já no meio urbano, ocorreram a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata e o Tenentismo. Além dessas revoltas sociais, artistas brasileiros reagiram às tradições vigentes por meio da Semana de Arte Moderna de 1922.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Você conhece algum movimento social no Brasil contemporâneo? Pense, por exemplo, na luta pelos direitos humanos e pela preservação do meio ambiente.

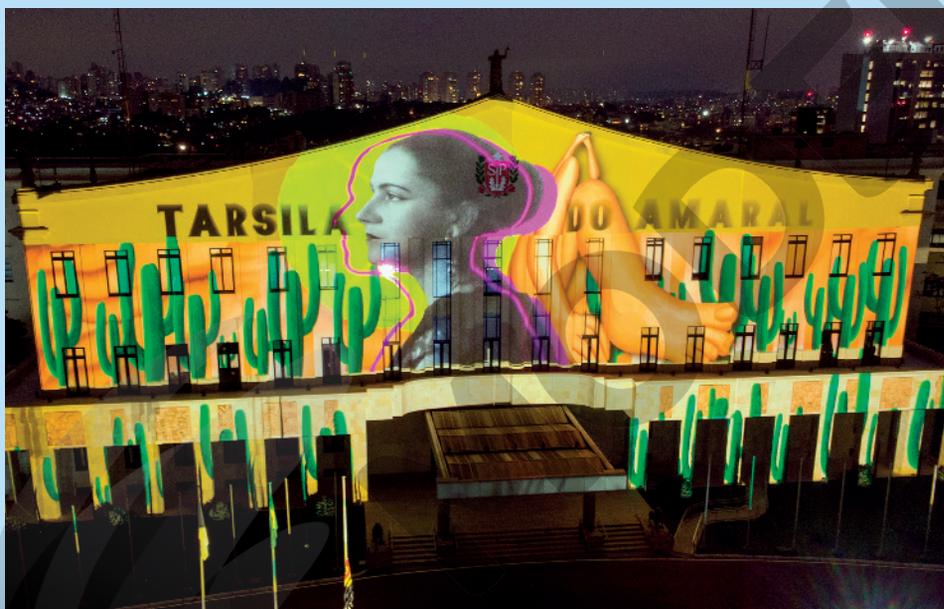


Detalhe de mural em homenagem ao marinheiro João Cândido, o Almirante Negro, principal líder da Revolta da Chibata, feito pelo artista Cazé, na parede da residência onde o marinheiro viveu, em São João de Meriti, Rio de Janeiro. Fotografia de 2021.



PRISCILA PRADE

Cena do musical *As cangaceiras, guerreiras do sertão*, direção de Sergio Módena, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2019. O cangaço é retratado em diversas manifestações artísticas da atualidade.



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/GCC BY 2.0/WIKIMEDIA FOUNDATION

Projeção de retrato da artista Tarsila do Amaral e de sua obra *Abaporu* no Palácio dos Bandeirantes, sede do governo estadual de São Paulo. Fotografia de 2022. A projeção foi uma homenagem aos cem anos da Semana de Arte Moderna (1922), que ocorreu durante a Primeira República e marcou profundamente a arte brasileira.

Alerta ao professor

A abertura deste capítulo, incluindo o boxe “Para começar”, favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG3, CECH2 e CEH1.

Para começar

No Brasil, por exemplo, existem vários movimentos sociais. Entre eles, podemos citar movimentos em defesa do meio ambiente, bem como das crianças, dos adolescentes, das mulheres, dos indígenas, dos negros e da diversidade sexual. Incentive os estudantes a identificar movimentos que atuam na região onde eles vivem.

Texto de aprofundamento

Para aprofundar as reflexões sobre a história do Amazonas e do Pará, sugerimos a leitura do texto a seguir.

Região Norte

“Formada pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, a Região Norte corresponde a quase metade do território brasileiro. Dominada pela Floresta Amazônica e pela imensidão de seus rios, seus principais centros urbanos guardam vestígios de seu período de maior riqueza, a era da borracha, entre o final do século XIX e o início do XX, quando o látex das seringueiras fez da região a mais rica do país. Algumas cidades preservam marcas ainda mais remotas: as dos primeiros esforços da Coroa portuguesa de firmar sua posse na região.

Amazonas

Tudo no estado do Amazonas é grandioso: é o maior estado da federação, tem o maior rio do mundo em volume de água, abriga o Pico da Neblina, o mais alto do país, e de todos os estados é o que tem a maior população indígena. Manaus, sua capital, é a maior cidade do Norte. Às margens do Rio Negro, a cidade formou-se a partir da construção da Fortaleza de São José da Barra do Rio Negro, em 1669, e, em 1880, com a borracha, atingiu seu auge urbanístico e arquitetônico, transformando-se numa cidade moderna, a ‘Paris dos Trópicos’, até entrar em decadência nas primeiras décadas do século XX, com a concorrência da produção dos seringaais do sudeste da Ásia.

Várias edificações de Manaus atestam o período áureo da borracha. Entre elas estão o Porto de Manaus, inaugurado em 1907, uma construção flutuante que acompanha o nível das águas do Rio Negro; o Mercado Municipal Adolpho Lisboa, cópia do mercado *Les Halles*, de Paris, construído em 1882 com uma estrutura pré-fabricada vinda da Inglaterra; o Palácio Rio Negro, comprado em 1918 para ser sede do governo; e, sobretudo, o maior símbolo do ciclo da borracha: o Teatro Amazonas, inaugurado em 1896. O prédio imponente pode ser visto de

Terra, produção e poder

Durante a Primeira República (1889-1930), o Brasil era predominantemente rural e quase 70% de sua população se dedicava à agricultura. O café era o principal produto exportado pelo país, abastecendo cerca de dois terços do mercado mundial. O quadro a seguir mostra a participação do café e de outros produtos agrícolas nas exportações brasileiras entre 1889 e 1933.

Brasil: participação (em %) dos principais produtos agrícolas na receita das exportações (1889-1933)									
Período	Café	Açúcar	Cacau	Mate	Fumo	Algodão	Borracha	Couro e pele	Outros
1889-1897	67,6	6,6	1,5	1,1	1,2	2,9	11,8	2,4	4,9
1898-1910	52,7	1	2,7	2,7	2,8	2,1	25,7	4,2	5,2
1911-1913	61,7	0,3	2,3	3,1	1,9	2,1	20	4,2	4,4
1914-1918	47,4	3,9	4,2	3,4	2,8	1,4	12	7,5	17,4
1919-1923	58,8	4,7	3,3	2,4	2,6	3,4	3	5,3	16,5
1924-1929	72,5	0,4	3,3	2,9	2	3,4	2,8	4,5	9,7
1930-1933	69,1	0,6	3,5	3	1,8	1,9	0,8	4,3	15,5

FONTE: VILLELA, Annibal Villanova; SUZIGAN, Wilson. *Política do governo e crescimento da economia brasileira: 1889-1945*. Rio de Janeiro: Ipea/Inpes, 1973. p. 70.

Com as exportações em alta, os cafeicultores ampliaram suas plantações. No entanto, em certo momento, a produção do café foi bem maior que o consumo mundial do produto. Isso gerou uma crise de **superprodução**, pois havia mais café do que consumidores dispostos a comprá-lo. Estoques imensos de café se acumularam e os preços do produto desabaram.

Em 1906, os cafeicultores, com o apoio do governo, firmaram um acordo conhecido como **Convênio de Taubaté**. O objetivo era valorizar o preço do café. O plano seria o Estado comprar, estocar e, até mesmo, destruir **estoques excedentes** de café e vender o produto somente quando os preços subissem. Essa valorização artificial do café seria financiada com empréstimos feitos no exterior.

De modo geral, essa política teve êxito, recuperando o preço internacional do café. No entanto, gerou algumas distorções: mesmo quando não havia compradores de café suficientes no mercado, os cafeicultores continuavam investindo na plantação desse produto, pois sua venda estava garantida pelo governo.

50

Alerta ao professor

O texto “Terra, produção e poder” e seus subitens favorecem o desenvolvimento das habilidades EF09HI01 e EF09HI02, pois abordam aspectos políticos, econômicos e sociais do Brasil durante a Primeira República.

Borracha na Amazônia

Além do café, a borracha se destacou na economia brasileira da Primeira República. Produzida com o látex extraído das seringueiras, a borracha tornou-se um produto de muita procura nos países industrializados, sendo utilizada especialmente na produção de pneus.

A maior reserva de seringueiras do mundo estava na Amazônia. Naquele período, o Brasil passou a suprir quase toda a demanda mundial de borracha. Entre 1891 e 1918, a região amazônica atraiu trabalhadores de outras localidades, sobretudo do nordeste do país, além de investimentos nacionais e estrangeiros. Cidades como Manaus e Belém viveram uma época de esplendor.

Porém, logo os problemas começaram a aparecer. A borracha brasileira teve dificuldades para concorrer com a borracha das colônias britânicas no sudeste da Ásia, que chegou a abastecer cerca de 65% do mercado mundial em 1915. Essa situação se reverteu apenas durante a Segunda Guerra Mundial, quando a procura cresceu novamente e os produtores brasileiros voltaram a exportar o produto em maior escala.

Trabalhador extraíndo látex de seringueira, em Novo Aripuanã, Amazonas. Fotografia de 2020.



ANDRÉ DIBIPI/SIPA IMAGENS



NELSON ANTONI/SHUTTERSTOCK

Teatro Amazonas, em Manaus, Amazonas. Fotografia de 2021. Inaugurado em dezembro de 1896, esse teatro tornou-se símbolo da riqueza da cidade durante o auge da extração do látex.

51

Orientação didática

É interessante pesquisar e apresentar aos estudantes fotografias dos patrimônios históricos de Manaus e Belém relacionados à produção de borracha no começo do século XX. O “Texto de aprofundamento”, reproduzido nas páginas 50 e 51, pode ajudar a orientar a pesquisa.

vários lugares da cidade, foi palco de grandes espetáculos nacionais e internacionais e guarda preciosidades, como tapeçarias e pintura do teto assinadas por Domenico de Angelis; ornamentos sobre colunas do pavimento térreo, com máscaras em homenagem a dramaturgos e compositores clássicos; telas sobre o teto abobadado pintadas em Paris com alegorias à música, dança, tragédia e uma homenagem ao compositor Carlos Gomes; a pintura do pano de boca do palco, que faz referência ao encontro das águas dos rios Negro e Solimões; e a cúpula revestida com 20 mil telhas vitrificadas com as cores da bandeira do Brasil.

Pará

Segundo maior estado do Brasil, com muita riqueza ecológica e recursos naturais diversificados, o Pará possui a beleza do mar e das montanhas. Belém, a capital, nasceu em 1616, às margens da Baía de Guajará, nos estuários dos rios Tocantins e Guamá, perto de Marajó, a maior ilha fluvial do mundo. O povoado, edificado a partir da implantação do Forte Presépio, foi fundado como parte da estratégia de expansão do Império Ibérico e de conquista do Amazonas. Foi a primeira capital da Amazônia.

Durante o ciclo da borracha, Belém foi uma cidade muito próspera e suas edificações luxuosas são um testemunho do período. [...]

Belém também guarda sua memória no Teatro da Paz, inspirado no Teatro Scala de Milão, no Cinema Olympia, inaugurado em 1912, um dos mais luxuosos e modernos do seu tempo e o mais antigo em funcionamento no país; e no cartão-postal da cidade, o Mercado Ver-o-Peso, antigo entreposto para conferir o peso das mercadorias, inaugurado em 1894. Construído com estruturas e pórticos de ferro importados da França, da Inglaterra e dos Estados Unidos, esse mercado é único no mundo pela quantidade e diversidade de cores, sabores e cheiros dos produtos que lá são vendidos.”

KOK, Glória. *Memórias do Brasil: uma viagem pelo patrimônio artístico, histórico, cultural e ambiental*. São Paulo: Terceiro Nome, 2011. p. 199-203.

Atividade complementar

Entreviste um descendente de imigrantes perguntando:

1. Qual é o país de origem de sua família?
2. Em que época eles emigraram para o Brasil?
3. Que motivos os levaram a deixar o país de origem?

Respostas pessoais. No Brasil, existem muitas pessoas que são imigrantes ou descendentes de imigrantes. Por isso, é interessante resgatar essas memórias por meio de entrevista. Esta atividade pode ser realizada em grupo. Para orientações sobre entrevistas, consulte o tópico 5.4, “Fontes orais”, deste manual.

Outras indicações

Pode-se visitar presencial ou virtualmente espaços culturais dedicados à preservação de memórias relacionadas à imigração no Brasil. Sugerimos a seguir algumas opções.

- Museu da Imigração Japonesa – São Paulo. Disponível em: <https://www.bunkyo.org.br/br/museu-historico/>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- Museu Histórico Visconde de São Leopoldo – Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.museuhistoricosl.com.br/>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- Museu da Imigração do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/>. Acesso em: 22 ago. 2022. Também é possível assistir com os estudantes a um episódio do programa Conhecendo Museus, sobre o Museu da Imigração do Estado de São Paulo: *Memorial do Imigrante*. Conhecendo Museus, 2013. 24 min. Disponível em: <http://www.conhecendomuseus.com.br/temporada-1/memorial-do-imigrante/>. Acesso em: 22 ago. 2022

Imigração

Entre 1890 e 1930, calcula-se que cerca de 3,5 milhões de europeus e asiáticos emigraram para o Brasil. Eles vieram para o país buscando trabalho e melhores condições de vida. A maioria dos imigrantes foi trabalhar nas lavouras de café, e uma minoria, nas indústrias, no comércio e nos serviços.

Nessas quatro décadas, os italianos representaram cerca de 33% dos imigrantes que chegaram ao Brasil. Na sequência, estavam os portugueses (29%) e os espanhóis (15%). Outros grupos vieram em menor número, como alemães, japoneses, sírios, libaneses, russos, lituanos e austríacos.

O estado de São Paulo recebeu mais da metade do total desses imigrantes. Isso ocorreu, sobretudo, em razão da expansão dos cafezais paulistas (o que abriu milhares de postos de trabalho) e da política de incentivo à imigração do governo estadual (que fazia propagandas no exterior e concedia passagens e alojamento para os trabalhadores nos primeiros dias após a chegada).

A vinda de imigrantes trouxe mudanças culturais, principalmente no sudeste e no sul do país. Os hábitos dos imigrantes transformaram aspectos da alimentação, da moradia e da rotina de trabalho dos brasileiros.

Entre os séculos XIX e XX, quando chegaram ao Brasil, os imigrantes, em sua maioria, eram pobres. Mas, segundo o historiador Boris Fausto, muitos deles prosperaram e subiram na escala social, principalmente aqueles que contribuíram para o desenvolvimento da indústria e do comércio, em estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.



FABIO VIEIRA/FOTORUANURPHOTO/AFP

Tanabata Matsuri, ou Festival das Estrelas, que celebra a cultura japonesa, no bairro da Liberdade, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2019. O bairro da Liberdade é conhecido por abrigar uma grande comunidade de imigrantes japoneses e de seus descendentes no Brasil.

DICA FILME

Gaijin – Ama-me como sou (Brasil).
Direção de Tizuka Yamazaki, 2002.
130 min.

O filme conta a saga de três gerações de japoneses e seus descendentes no Brasil. A história começa no início do século XX e chega até a época de seus netos, nos anos 1990, que voltam ao Japão para conseguir trabalho – agora como imigrantes brasileiros.

Alerta ao professor

O texto “Guerra de Canudos (1896-1897)” e seus subitens, com início na página 53, contribuem para o desenvolvimento da habilidade EF09HI07, na medida em que identificam os ex-escravizados entre os habitantes do povoado de Canudos.

■ Conflitos rurais

Durante a Primeira República, ocorreram diversos movimentos sociais no campo. Um deles culminou na **Guerra de Canudos**, na Bahia, e outro na **Guerra do Contestado**, entre Santa Catarina e Paraná. Esses movimentos foram marcados pelo **messianismo**. A palavra “messianismo” deriva de **messias**, que significa “enviado de Deus”, “salvador”. É um termo ligado às religiões judaica e cristã.

Na história do Brasil, o termo “messianismo” é usado para se referir aos movimentos rurais em que milhares de pessoas formaram comunidades conduzidas por um líder político e religioso. De modo geral, essas comunidades acreditavam que seu líder tinha dons para guiar a vida social e espiritual das pessoas.

Guerra de Canudos (1896-1897)

No final do século XIX, as terras agrícolas do nordeste do Brasil estavam concentradas nas mãos de grandes fazendeiros. A produção de açúcar para exportação diminuiu drasticamente em função da concorrência internacional, das secas periódicas e da perda de mão de obra para outras regiões do país. Isso gerou graves problemas econômicos e sociais.

Milhares de nordestinos viviam na miséria, pois não tinham acesso a terra, trabalhos dignos e educação. E, em geral, estavam submetidos à autoridade dos coronéis e excluídos da participação política. Nesse contexto, surgiu a figura de Antônio Vicente Mendes Maciel (1830-1897), conhecido como **Antônio Conselheiro**. Ele andava pelo Sertão nordestino fazendo pregações políticas e religiosas que atraíram crescente número de pessoas que sonhavam com uma vida melhor.

Em 1893, aos 65 anos, Antônio Conselheiro chegou a uma fazenda abandonada às margens do Rio Vaza-Barris, no interior baiano. Nesse lugar, liderou a formação de Belo Monte, depois chamado Canudos. Suas ações despertavam a admiração dos sertanejos. Um dos lemas de Conselheiro era: “A terra não tem dono, a terra é de todos”.



Estátua de Antônio Conselheiro e Museu Histórico de Canudos (ao fundo, à esquerda), em Canudos, Bahia. Fotografia de 2021.

53

Texto de aprofundamento

Para complementar os estudos sobre Canudos, sugerimos a leitura do texto a seguir.

A organização de Canudos

“O arraial desenvolveu-se com rapidez, tornando-se logo uma cidade populosa. Diariamente chegava grande quantidade de pessoas, vindas de diversas regiões. Famílias inteiras vendiam o pouco que possuíam e partiam para a cidade, julgando-a sagrada ou, pelo menos, diferente das outras. Muitos foragidos, perseguidos das autoridades policiais e políticas ou ex-cangaceiros, também viam na nova cidade a possibilidade de viver melhor [...].”

Entretanto, não era muito simples estabelecer-se em Canudos. Tudo estava subordinado ao arbítrio do Conselheiro. Ele não só decidia quem podia ou não viver no arraial, como também estabelecera normas rígidas de conduta. O uso de bebidas alcoólicas era terminantemente proibido, assim como as arruaças, a prostituição e crimes de morte. A penalidade irrevogável era a expulsão.

Desse modo, sob o comando do beato, o arraial foi crescendo sem nenhum planejamento. Em média, construíam-se 12 casas por dia. Eram feitas de taipa e espalhavam-se sem alinhamento pelo povoado, formando pátios internos e becos estreitos [...].

Além das casas de moradia, a cidade contava com duas escolas, algumas farmácias, oficinas, onde se fabricavam instrumentos de trabalho e armas rústicas, e alguns poucos estabelecimentos comerciais.

Em Canudos todos tinham de trabalhar. A terra era propriedade coletiva, portanto tudo o que se produzia pertencia à comunidade. [...]

Mas nem só da produção agrícola vivia o arraial. As atividades pastoris foram muito importantes para o seu desenvolvimento. Além de fornecer carne e leite, da criação de animais advinha a indústria de couro curtido. [...] Os habitantes de Canudos, geralmente as mulheres, também se ocupavam do artesanato. Fiavam, confeccionavam objetos de cerâmica, faziam cestas, bolsas, esteiras e redes.

Durante todo dia os fiéis trabalhavam e, no fim da tarde, faziam a oração diária. As seis horas, o sino da igreja começava a tocar. As pessoas paravam seus afazeres e se dirigiam à praça para ouvir seu pregador. Acendiam-se fogueiras e velas, enquanto a multidão se ajoelhava. O Conselheiro, então, pregava. Apesar de não ter contato direto com seus adeptos, estava sempre bem-informado de tudo o que acontecia e aproveitava as ocorrências diárias para compor suas prédicas.”

COIN, Cristina. *A Guerra de Canudos*. São Paulo: Scipione, 1992. p. 26-28.

Outras indicações

Para mais informações sobre a vida e a obra de Euclides da Cunha, sugerimos o acesso à página virtual da Casa de Cultura Euclides da Cunha. Disponível em: <https://casaeuclidiana.org.br/portal/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Vida em Canudos

Em Canudos, os moradores tinham uma vida diferente quando comparada à de outros locais do país. Ali viviam sertanejos sem terra, vaqueiros sem trabalho, ex-escravizados e pequenos proprietários pobres. A comunidade de Canudos tornou-se um refúgio para homens e mulheres que tentavam escapar da opressão dos coronéis. Em pouco tempo, sua população cresceu, reunindo de 20 mil a 30 mil habitantes.

Em Canudos, os frutos do trabalho eram repartidos entre seus membros e os excedentes da produção eram trocados nos povoados vizinhos. Não se cobravam impostos e eram proibidas a prostituição e a venda de bebidas alcoólicas.

Os inimigos de Canudos diziam que ali viviam fanáticos e monarquistas. Para muitos líderes da Igreja Católica, Antônio Conselheiro e seus seguidores desrespeitavam o catolicismo. Para os latifundiários e as autoridades do governo, o povoado era uma ameaça, pois seus moradores ocupavam terras e não pagavam impostos.

Ataques a Canudos

As tropas dos coronéis locais e do governo estadual baiano tentaram destruir Canudos algumas vezes, mas a população resistiu aos ataques de seus inimigos. Entretanto, em 5 de outubro de 1897, cerca de 10 mil homens armados foram enviados pelo ministro da Guerra para atacar e destruir Canudos. A maioria dos moradores morreu defendendo seu povoado, numa das lutas mais trágicas da república.

A Guerra de Canudos foi tema do livro *Os sertões*, do escritor Euclides da Cunha. Esse livro, publicado em 1902, alcançou grande sucesso e logo se tornou um dos maiores clássicos da literatura brasileira.

“Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo [...] caiu no dia 5, quando caíram seus últimos defensores [...]. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados.”

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. Rio de Janeiro: Francisco Alves; São Paulo: Publifolha, 2000. p. 514.



População de Canudos que sobreviveu ao massacre realizado pelo exército brasileiro em Canudos, Bahia. Fotografia de 1897.

DICA FILME

O arraial (Brasil). Direção de Adalgisa Luz e Otto Guerra, 1997. 13 min.

Animação sobre o arraial de Canudos e sua destruição pelas tropas do governo central, narrada por uma criança. Disponível em: https://portacurtas.org.br/filme/?name=o_arraial. Acesso em: 5 abr. 2022.

Alerta ao professor

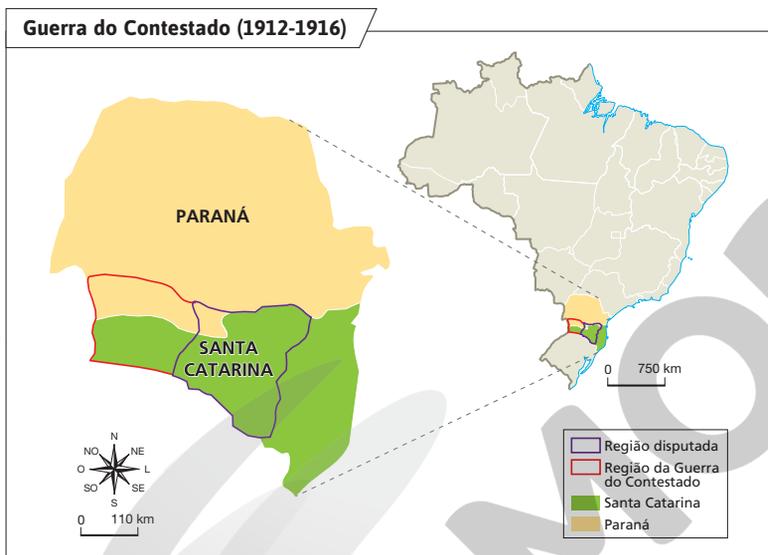
O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências CG2 e CECH3.

Guerra do Contestado (1912-1916)

Na divisa entre os estados do Paraná e de Santa Catarina, ocorreu o movimento do **Contestado**. Nessa região, milhares de pessoas viviam em condições difíceis. Muitas trabalhavam para fazendeiros locais ou para as empresas estadunidenses *Southern Brazil Lumber and Colonization*, de colonização e exploração de madeira, e *Brazil Railway*, de estradas de ferro.

Os problemas sociais e a disputa pela terra se agravaram quando a *Brazil Railway* passou a contratar, em troca de baixos salários, pessoas de outras localidades para construir a ferrovia que ligaria São Paulo ao Rio Grande do Sul.

Em 1910, quando as obras acabaram, cerca de 8 mil trabalhadores perderam seus empregos. Como não tinham condições de voltar para suas terras de origem, continuaram a viver na região. Sem casa e sem dinheiro, muitos participavam de invasões de terras, enquanto outros se ofereciam como jagunços aos coronéis locais. Jagunços, também chamados de capangas, eram pessoas que agiam de forma violenta e atuavam como guarda-costas dos poderosos.



FONTES: IBGE. Carta do Brasil ao milionésimo. *Meio digital*, 2003; QUEIROZ, M. V., 1981. *Apud:* FRAGA, Nilton César; LUDKA, Vanessa Maria. 100 anos da Guerra do Contestado, a maior guerra camponesa na América do Sul: uma análise dos efeitos sobre o território brasileiro. *XII Colóquio de Geocrítica*, Bogotá, 2012. p. 8. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/09-N-Fraga.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

1. Existem ferrovias no Brasil atual? Cite uma delas.
2. Qual é o meio de transporte mais utilizado para levar mercadorias no país?

Atividade complementar

Apresente aos estudantes a letra da música *O fim da história*, do álbum *Parabolicamará*, de 1992, do cantor e compositor brasileiro Gilberto Gil. Em seguida, proponha as seguintes questões.

1. De acordo com a canção, o cangaço é um herói ou um bandido? Explique.

Resposta: De acordo com a canção, o cangaço é uma figura polêmica e contraditória. Solicite aos estudantes que justifiquem suas respostas com base nos trechos da canção.

2. A canção faz relação entre a figura de Lampião e a ideia de “mito”? Justifique sua resposta.

Resposta: Sim. Na canção, termos como “mito” e “ressuscita” remetem à permanência da memória do cangaço mesmo após a morte de líderes como Lampião. Nesse caso, quando alguém morre fisicamente, pode ressurgir como um mito.

3. Crie uma letra de música sobre um dos temas abordados neste capítulo.

Resposta pessoal. O objetivo é estimular a criatividade dos estudantes, levando-os a compor uma letra que fale, por exemplo, sobre revolta social, violência, concentração de terras e riqueza, cangaço, miséria etc.

A liderança de José Maria

Diante da miséria, milhares de pessoas passaram a seguir um homem chamado José Maria de Santo Agostinho, que exercia liderança religiosa na região. Ele reuniu cerca de 20 mil pessoas para fundar povoados conhecidos como Monarquia Celeste ou Contestado. Os povoados do Contestado tinham um governo próprio, normas igualitárias e não obedeciam às autoridades da república.

Assim como em Canudos, os moradores locais foram perseguidos pela polícia, pelos coronéis e pelos empresários estrangeiros, com o apoio do governo. Em novembro de 1912, José Maria morreu em combate e foi considerado santo pelos moradores da região.

Seus seguidores criaram novos núcleos de povoamento, também combatidos pelo exército. Os últimos núcleos de resistência foram destruídos por uma tropa de 7 mil homens armados. Em 1916, para eliminar esses núcleos do Contestado, aviões foram usados pela primeira vez como arma de combate no Brasil.

PUBLICAÇÃO AUTORIZADA PELA FUNDAÇÃO HASSIS - MUSEU HISTÓRICO E ANTROPOLÓGICO DA REGIÃO DO CONTESTADO, CAÇADOR. FOTO: MÁRCIO HENRIQUE MARTINS/FUNDAÇÃO CATARINENSE DE CULTURA



O Contestado – Terra Contestada, pintura do artista Hassis, 1985. A obra foi exposta no Museu de Arte de Santa Catarina, em Florianópolis. Fotografia de 2016.

Cangaço no nordeste

O Sertão do nordeste brasileiro foi palco de rebeliões lideradas por grupos armados, os chamados **cangaceiros**. O modo de vida que eles levavam foi denominado **cangaço**.

Em meio a injustiças sociais, fome e seca, os cangaceiros muitas vezes praticavam assaltos, assassinatos, entre outros crimes. Assim, muitos fazendeiros e sertanejos passaram a ter medo deles. No entanto, outras pessoas admiravam os cangaceiros por sua valentia em desafiar as autoridades locais.

Entre os grupos de cangaceiros mais conhecidos, destacaram-se o de Antônio Silvino (1875-1944) e Virgulino Ferreira (1898-1938), conhecido como **Lampião**. Os cangaceiros chefiados por Lampião viveram no Sertão nordestino por quase duas décadas. Em 1929, Maria Gomes de Oliveira (1910-1938) se envolveu amorosamente com Lampião e se uniu ao grupo. Foi considerada a primeira mulher a se tornar cangaceira e ficou conhecida como **Maria Bonita**.

Em 1938, a polícia massacrou o grupo de Lampião e, depois disso, o cangaço declinou até desaparecer. Contudo, as ações dos cangaceiros marcaram a memória popular, inspirando a criação de esculturas, filmes, xilogravuras, livros de **cordel**. Confira um exemplo de versos de cordel sobre Lampião:

“Qual o homem mais famoso
da nossa grande nação?
Vargas não nos é estranho
porém sem comparação
internacionalmente
é sem dúvida o Lampião.”

SILVA, Gonçalo Ferreira. Lampião, o capitão do cangaço. *Academia Brasileira de Literatura de Cordel*. Disponível em: <http://www.ablc.com.br/lampiao-o-capitao-do-cangaco/>. Acesso em: 28 maio 2022.

Glossário

Cordel: literatura criada por poetas populares, principalmente do Nordeste. Geralmente, os livros de cordel são de baixo custo e são vendidos em ruas e feiras pendurados em varais (cordéis).

DICA LIVRO

SANDRONI, Luciana. *Lampião na cabeça*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

A obra apresenta um panorama a respeito do cangaço e uma releitura sobre seus significados com base em informações sobre a vida de Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento da competência CG3.

Para pensar

Existem muitas histórias, canções e xilogravuras sobre a vida de Lampião e Maria Bonita. Esta atividade pode ser uma oportunidade para que os estudantes pesquisem a biografia desses personagens. Há também uma canção sobre o tema, de composição de Luiz Gonzaga e Solange Veras e interpretação de Luiz Gonzaga, de 1983, chamada *Lampião: era besta não*.

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



BENJAMIN ABRAMHO – ACERVO ABAFILM, FORTALEZA

Lampião e Maria Bonita (ao centro) e seu grupo de cangaceiros. Fotografia de 1936.

PARA PENSAR

Pesquise alguma história sobre Lampião e Maria Bonita em filme, cordel etc. Depois, faça um breve comentário sobre essa história.

RESPONDA NO CADERNO

Alerta ao professor

O texto “Industrialização” favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI05, pois identifica os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira, bem como seus impactos e suas contradições. O texto “Vida de operário”, além da habilidade EF09HI05, contribui para o desenvolvimento da habilidade EF09HI09, pois relaciona a conquista de direitos à atuação de movimentos sociais.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a participação ativa das mulheres nas lutas anarquistas ocorridas no início do século XX, no Brasil.

Anarquismo e protagonismo feminino no início do século XX

“Muitas mulheres, principalmente as operárias que atuaram no movimento anarquista, foram suprimidas das páginas da história, tradicionalmente contada em uma perspectiva masculina, branca, eurocêntrica e de classes privilegiadas. As operárias anarquistas permaneceram num ‘quase anonimato’, mas buscar suas vozes e suas ações significa recuperar a história do próprio movimento e sua importância dentro das lutas sociais, bem como sua importância para a compreensão das experiências e lutas femininas, sejam elas individuais e cotidianas ou organizadas em movimentos, partidos e coletivos.

[...] é interessante colocarmos que [...] muitas mulheres, por considerarem que suas histórias pessoais não tinham importância para as demais pessoas, descartavam seus documentos, ou faziam isso para esconder aspectos de sua vida, como resistência individual. Cartas foram queimadas, fotografias e documentos pessoais descartados intencionalmente por elas ou por quem escrevia a história ‘oficial’ [...].

Além de todas essas questões, quando pensamos no contexto brasileiro, é válido dizer que muitas das mulheres pobres [...]

Industrialização

A partir de 1900, a industrialização tomou impulso no Brasil, sobretudo no sudeste do país. Em 1907, por exemplo, havia no país cerca de 3 410 fábricas; em 1929, eram cerca de 13 336 estabelecimentos.

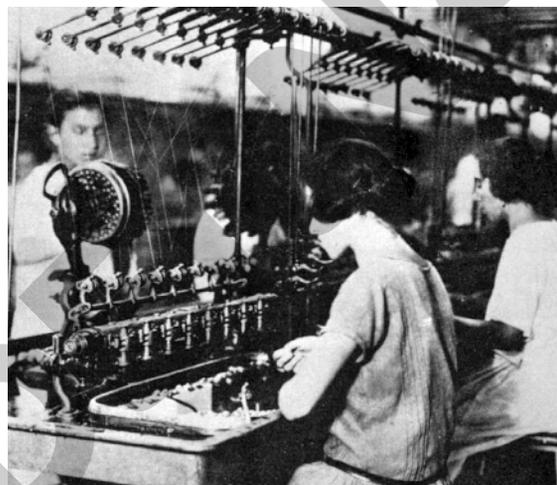
Nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, parte da riqueza acumulada com a produção de café foi utilizada para financiar o desenvolvimento industrial. Além desses investimentos, outros fatores foram decisivos para o início da industrialização no Brasil, como:

- aumento do mercado consumidor;
- melhorias nos sistemas de transportes (estradas, portos e ferrovias);
- oferta de mão de obra em abundância.

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Brasil teve dificuldade de importar produtos industrializados, sobretudo da Europa, principal palco do conflito. Para substituir essas importações, houve um estímulo à instalação e ao desenvolvimento de fábricas no país.

Posteriormente, em 1920, São Paulo tornou-se o mais importante centro industrial brasileiro, com 32% da produção, seguido pelo Rio de Janeiro, com 21%, e pelo Rio Grande do Sul, com 11%. Na época, houve mais investimentos na indústria de bens de consumo (roupas, calçados, alimentos, móveis) do que na indústria de base (cimento, ferro, aço, máquinas e equipamentos).

Nesse período, o setor industrial não recebeu muita atenção do Estado brasileiro, que se preocupava mais com a agroexportação. Ainda assim, a industrialização foi importante para o desenvolvimento econômico do país.



Tecelãs em indústria têxtil na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia da década de 1920.

Vida de operário

Nas fábricas, os operários enfrentavam condições precárias. Trabalhavam mais de 15 horas por dia, ganhavam baixos salários e não tinham direito a férias. A maioria desses operários vivia em moradias precárias, como **cortiços**, que consistiam em um conjunto de pequenas casas onde várias famílias tinham, por exemplo, que compartilhar um único banheiro ou um tanque para lavar roupa.

Diante das difíceis condições de vida, as mulheres e os homens operários passaram a lutar por direitos sociais e participação política. Entre as correntes políticas que influenciaram o movimento operário, destacou-se, no início, o **anarquismo**. Mas havia outras

58

tiveram pouco ou nenhum acesso à educação formal e [...], por isso, não deixaram relatos escritos. Transmitiram suas vivências, impressões e ações através de relatos orais, de geração para geração, que em raros exemplos foram gravados e transcritos [...].

Elvira Boni, costureira, militante anarquista com grande atividade no Rio de Janeiro, principalmente na União das Costureiras, em um raro e belo relato [...], afirmava que ela e suas irmãs [...] estudaram apenas no que se conhecia como ensino primário, tendo aprendido

a ler e escrever, apenas. Já Maria Allés, fichada pelo Departamento de Ordem Política e Social (Deops) de São Paulo, em 1922, como propagandista anarquista, possuía a inscrição em sua ficha de identificação policial: ‘Não sabe ler e escrever. Isso não quer dizer, entretanto, que sua

ARQUIVO EDGARDO LEUENROTH/JUNICAMP. CAMPINAS

Reprodução proibida. Art. 17º, do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

tendências atuantes, como a **corrente católica**, que procurava afastar o operariado da influência anarquista e socialista, e o **sindicalismo revolucionário**, que defendia a greve como principal instrumento de luta.

Mulheres operárias, como a tecelã **Maria Allés** e as costureiras **Elvira Boni** e **Maria Lopes**, atuaram no movimento anarquista, protestando contra regulamentos de fábricas e organizando greves para reivindicar melhores condições de trabalho. Suas histórias foram, muitas vezes, apagadas devido ao predomínio de uma perspectiva masculina e das classes dominantes.

Em 1917, em São Paulo, foi organizada a **primeira greve geral do Brasil**. Durante a greve, no dia 9 de julho, o jovem sapateiro e anarquista José Martinez morreu baleado por tropas do governo. Esse fato ampliou a greve que se estendeu para outras fábricas de São Paulo e de diversas regiões do país.

Estima-se que entre 50 e 70 mil trabalhadores tenham participado da greve geral. Os grevistas reivindicavam aumento salarial de 20%, jornada diária de 8 horas, direito de associação e libertação dos grevistas presos.

Pressionados, o governo e os industriais tiveram de negociar. Concordaram em não punir os grevistas e prometeram aos operários melhores salários e condições de trabalho. Porém, os compromissos não foram cumpridos, provocando novas ondas de greves em 1919 e 1920.



Greve nacional dos entregadores de comidas e produtos vendidos por aplicativos reivindicando melhores condições de trabalho, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2020. A greve permanece como um dos instrumentos de protesto dos trabalhadores.

DICA FILME

Libertários (Brasil). Direção de Lauro Escorel, 1976. 26 min.

Documentário que trata da atuação dos anarquistas nos primórdios do movimento operário em São Paulo, no início do século XX.

RESPONDA ORALMENTE

PARA PENSAR

Atualmente, além da greve, existe outra forma de o trabalhador reivindicar seus direitos? Se sim, qual?

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG6, CG9, CECH2 e CEH1.

Para pensar

Resposta pessoal, em parte. Tema para reflexão e debate. Além da greve, os trabalhadores podem buscar informações sobre seus direitos, recorrer à Justiça do Trabalho, negociar com os empregadores, eleger políticos comprometidos com as causas trabalhistas etc. Mais informações sobre o assunto podem ser encontradas nos seguintes sites:

- Tribunal Superior do Trabalho. Disponível em: <https://www.tst.jus.br/web/aceso-a-informacao/justica-do-trabalho>. Acesso em: 22 ago. 2022.
- Organização Internacional do Trabalho – Escritório do Brasil. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/lang--es/index.htm>. Acesso em: 22 ago. 2022.

atuação no movimento libertário tenha sido pequena. [...] Mulheres como [...] as costureiras Tecla Fabbri, Teresa Cari e Maria Lopes, no Brasil, tiveram importância fundamental para o movimento operário e anarquista e, por diversas razões, ficaram ‘nas sombras’ da história.

[...] Maria Allés, segundo seu prontuário, era uma imigrante espanhola (Sevilha) que vivia no bairro do Brás [...] e trabalhava como operária têxtil na Fábrica de Seda Santa Branca. [...] ela teria, com outras de suas companheiras, discordado de um

regulamento interno de fábrica que controlava o tempo que as operárias passavam no banheiro e, por isso, teriam exigido a demissão da gerência e promovido uma greve na fábrica após serem dispensadas por tal reclamação. [...]

MENDES, Samantha Colhado. As mulheres anarquistas no Brasil (1900-1930): entre os esquecimentos e as resistências. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 18, n. 210, p. 65-69, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/44548>. Acesso em: 5 abr. 2022.

Outras indicações

• Augusto Malta. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=1322>. Acesso em: 18 ago. 2022.

Página na internet que disponibiliza fotos feitas pelo cronista fotográfico Augusto Malta, muitas delas sobre a reforma urbana ocorrida na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX.

Urbanização

Com o avanço da industrialização, a população urbana cresceu e o comércio ganhou dinamismo. Nos dias atuais, em cada 100 brasileiros, cerca de 84 vivem em cidades. Para exemplificar o processo de urbanização no Brasil, observe os casos do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Belo Horizonte.

Durante a Primeira República, foram realizadas no Rio de Janeiro (capital do Brasil) uma série de reformas urbanísticas. Entre os principais objetivos da reforma, estavam a modernização do porto e as obras de saneamento básico.

Em São Paulo, entre os principais exemplos de mudanças na cidade, podemos citar a criação do Instituto Butantã, a inauguração da iluminação elétrica, a construção da Avenida Paulista e de ferrovias como a Sorocabana, a Noroeste e a Alta Mogiana, cujos trilhos acompanhavam a expansão das lavouras em direção ao interior. De modo geral, as ferrovias contaram com investimentos do Estado e de empresários brasileiros e estrangeiros, sobretudo britânicos.

Já a cidade de Belo Horizonte foi rigorosamente planejada. Assim, foram criadas grandes avenidas e diversas praças. Havia também uma área específica para cada tipo de serviço. Por exemplo, de um lado da cidade deveriam ficar a estação ferroviária e o hospital. Do outro lado, deveriam ficar as escolas e os teatros.

Todos esses processos de urbanização ocorreram paralelamente à expulsão da população pobre das áreas centrais da cidade. Nesse período, milhares de moradias populares, como cortiços e casebres, foram demolidos, e seus moradores foram obrigados a migrar para as periferias.



Antiga estação ferroviária do Valongo, em Santos, São Paulo. Fotografia de 2019. A estação, atualmente restaurada, fazia parte da estrada de ferro que ligava as cidades de Santos e Jundiá. Hoje, o bonde é usado apenas para turismo.

60

Alerta ao professor

O texto “Conflitos urbanos” e seus subitens, com início na página 61, favorecem o desenvolvimento da competência CEH4, bem como das habilidades EF09HI05 e EF09HI07, pois abordam os impactos e as contradições dos processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira, além das diferentes pautas das populações afrodescendentes (sobretudo na Revolta da Chibata) durante a Primeira República.

■ Conflitos urbanos

O processo de modernização do país provocou impactos em setores da população que, algumas vezes, expressaram-se em contestações. Entre elas, destacam-se a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata e o Tenentismo.

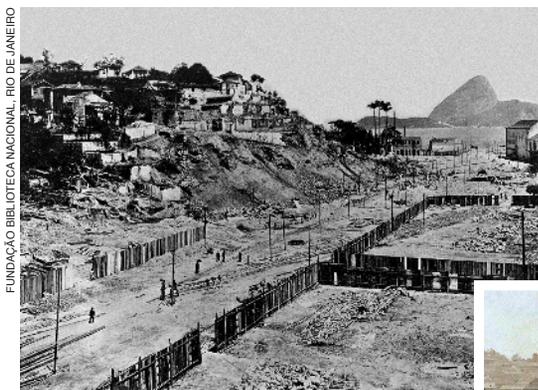
Revolta da Vacina

Desde os primeiros governos republicanos, estava sendo elaborado um projeto de reforma urbana visando transformar o Rio de Janeiro na “capital do progresso”. A cidade deveria, assim, transmitir uma imagem moderna da jovem república.

Para isso, em 1904, foram realizadas diversas obras públicas na cidade. Alargaram-se ruas no centro, implantou-se a Avenida Central (atual Avenida Rio Branco), ampliaram-se o abastecimento de água e a rede de esgotos e remodelou-se o porto. Muitos cortiços do centro foram demolidos, e seus moradores passaram a viver em barracos nos morros ou em bairros do subúrbio.

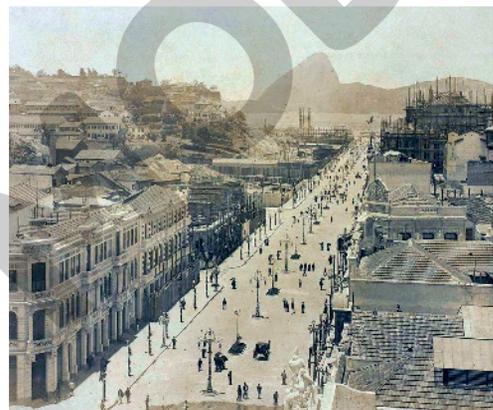
Além do embelezamento arquitetônico, alegava-se que um dos objetivos da reforma da capital era combater as epidemias de febre amarela, peste bubônica e varíola, que matavam milhares de pessoas todos os anos. Por isso, em 1904, o médico sanitário Oswaldo Cruz (1872-1917), diretor da Saúde Pública, convenceu o presidente Rodrigues Alves a instituir a **vacinação obrigatória** contra a varíola.

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



Implantação da Avenida Central, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1904.

Avenida Central, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de cerca de 1905.



PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Observe as imagens da região onde a Avenida Central foi implantada na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX e comente as principais diferenças entre elas.

Para pensar

Na fotografia de 1904, a Avenida Central estava em fase de implantação. À esquerda da imagem, podem-se observar moradias e construções que foram impactadas pela abertura da avenida. Comente com os estudantes que foram feitos cortes no Morro do Castelo que existia na região para a implantação dessa avenida. Na fotografia de cerca de 1905, observa-se a Avenida Central concluída. Notam-se novas edificações em seu entorno, pavimentação, diversas pessoas circulando por ela e postes de iluminação, características que pretendiam reforçar a imagem do Rio de Janeiro como uma cidade moderna.

Texto de aprofundamento

Para aprofundar os estudos sobre a Revolta da Vacina, sugerimos a leitura do texto a seguir.

Revolta da Vacina

“[...] [O] pretexto imediato [da Revolta da Vacina] foi a campanha de vacinação em massa contra a varíola, desencadeada por decisão da própria Presidência da República. Os setores da oposição política, que desde um longo tempo vinham articulando um golpe contra o governo, aproveitaram-se das reações indignadas da população, a fim de abrir caminho para o seu intento furtivo. Essas oposições eram constituídas basicamente de dois agrupamentos. O primeiro, muito difuso, se compunha genericamente do núcleo de forças que ascenderam e se impuseram ao país durante a primeira fase do regime republicano, os governos militares de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto – sobretudo este último. [...] Acompanhavam esses jovens oficiais [...] toda uma enorme gama de setores sociais urbanos, trabalhadores do serviço público, funcionários do Estado, profissionais autônomos, pequenos empresários, bacharéis desempregados e a vasta multidão de locatários de imóveis, arruinados e desesperados, que viam o discurso estatizante, nacionalista, trabalhista e xenófobo dos cadetes como sua última tábua de salvação. [...] O outro agrupamento dos conspiradores era formado pelos monarquistas depostos pelo novo regime.

[...] essas oposições se revelariam incompetentes para compreender as dimensões mais abrangentes e de um caráter mais radicalmente contestador presentes nos movimentos da massa popular que iriam desencadear a Revolta da Vacina e se constituiriam numa das mais pungentes demonstrações de resistência dos grupos populares do país contra a exploração, a discriminação e o tratamento espúrio a que eram submetidos pela administração pública nessa fase da nossa história.”

SEVCENKO, Nicolau. *A Revolta da Vacina: mentes insanas em corpos rebeldes*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 9-11.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento da competência CG8.

Para pensar

1. Resposta pessoal. Esta atividade visa ampliar a consciência dos estudantes sobre os cuidados com sua própria saúde. Para mais informações sobre vacinação, recomendamos a *Cartilha de vacinas*, de Cristina Toscano e Ligia Kosim (Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2003). Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/cart_vac.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.
2. Resposta pessoal, em parte. Tão logo as vacinas contra a covid-19 se tornaram disponíveis em 2021, a grande maioria do povo brasileiro aderiu à vacinação. No Brasil, foi pequena a resistência de grupos antivacina. Isso talvez possa ser explicado pela tradição do país em promover campanhas públicas de vacinação, contra, por exemplo, a poliomielite, o sarampo, a caxumba etc. Essa tradição evitou o alastramento de doenças.

Revolta e repressão

Após decidir pela obrigatoriedade da vacina contra a varíola, o governo não fez uma campanha para esclarecer o povo sobre a importância dessa medida. Isso gerou um sentimento de indignação, decorrente do medo de tomar a injeção e da falta de diálogo com o governo. Alguns grupos, como ocorre ainda hoje, afirmavam que a vacinação obrigatória desrespeitava as liberdades individuais.

A rejeição popular à vacina, somada à impopularidade do governo e à demolição dos cortiços, forneceu combustível para a explosão de uma revolta que tomou conta das ruas cariocas entre 10 e 16 de novembro de 1904. O episódio ficou conhecido como **Revolta da Vacina**.

Em meio a esses tumultos, a oposição política tentou derrubar o presidente da república, mas não conseguiu. O governo dominou a revolta, na qual cerca de 30 pessoas morreram e muitas outras foram feridas. Mais de 400 pessoas foram presas e deportadas para o Acre, região recém-incorporada ao território brasileiro. Apesar disso, a varíola foi erradicada no Rio de Janeiro.



Charge de Leônidas Freire, publicada na revista *O Malho*, em 1904. Na charge foi representada a indignação popular na revolta iniciada em 10 de novembro.

DICA INTERNET

Casa de Oswaldo Cruz

Disponível em: <http://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/>. Acesso em: 24 mar. 2022.

Este centro de estudos no Rio de Janeiro guarda acervos importantes da história da saúde pública no Brasil.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

1. Que vacinas você já tomou ao longo de sua vida?
2. A pandemia de covid-19, ocorrida a partir de 2020, provocou milhões de mortes no mundo. Quando surgiram as primeiras vacinas, as populações de alguns países resistiram a se vacinar. Porém, no Brasil, a adesão à vacinação foi majoritária. Por que o povo brasileiro aderiu em massa à vacinação contra a covid-19?

Revolta da Chibata

Desde a segunda metade do século XIX, eram comuns revoltas de homens recrutados pela marinha brasileira. Isso ocorria porque a instituição mantinha normas antigas, como a punição com chibatadas a marinheiros que cometessem faltas.

Em novembro de 1910, o marinheiro negro Marcelino Menezes foi condenado a 250 chibatadas. Essa condenação abusiva motivou o movimento conhecido como **Revolta da Chibata**, que envolveu cerca de 2 mil homens, liderados por outro marinheiro negro, João Cândido (1880-1969).

Os revoltosos tomaram, primeiro, o comando do navio de guerra Minas Gerais e, com o crescimento da rebelião, os marujos assumiram o controle dos navios São Paulo, Bahia e Deodoro. Com os canhões apontados para a capital federal, Rio de Janeiro, os marinheiros mandaram um comunicado ao presidente Hermes da Fonseca (1855-1923), explicando as razões da rebelião. Eles exigiam o fim dos castigos físicos e reclamavam da má alimentação e dos salários miseráveis.

O governo concordou em atender às exigências. Rapidamente, os deputados aprovaram um projeto que acabava com as chibatadas e anistiaram os revoltosos. Mas, quando a situação ficou sob controle, o governo mandou prender 22 marinheiros que tinham participado do movimento. Na prisão, esses marinheiros sofreram tantas torturas que apenas dois sobreviveram. Um deles era João Cândido, principal líder da Revolta da Chibata.

João Cândido foi julgado e absolvido em 1912. Na memória popular, ele é celebrado como o Almirante Negro, o homem que acabou com as chibatadas na marinha do Brasil.



Marinheiros rebeldes no encouraçado São Paulo durante a Revolta da Chibata, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1910.

63

Como a escravidão fora abolida sem que se garantisse aos negros indenização, terra, educação ou trabalho (a opção da lavoura pós-1888 foi por imigrantes europeus pobres), a imensa maioria deles teve que se contentar com os empregos que ninguém queria. A marinha era um desses empregos.

A própria Constituição da época enxergava os negros como cidadãos de segunda classe. No capítulo referente à cidadania, a Carta de 1891 dizia que não tinham direito ao voto os mendigos, os analfabetos e os subalternos da marinha e do exército.

Ao mesmo tempo, o oficialato da marinha, grupo responsável pelo comando das embarcações, era inteiramente branco. O grande desejo das famílias abastadas da Primeira República era que todo filho homem se tornasse médico, advogado, engenheiro ou almirante.

O fosso racial entre marujos negros e oficiais brancos era tão explícito que os jornais do Rio de Janeiro apelidaram o marinheiro João Cândido — aos 30 anos de idade, o cabeça do motim — de Almirante Negro. Eram duas palavras que não faziam sentido juntas. Para os jornais oposicionistas, simpáticos à Revolta da Chibata, o apelido era uma forma de mostrar que João Cândido tinha valor, pois era capaz comandar o gigantesco encouraçado Minas Gerais mesmo sem ter passado pela prestigiosa Escola Naval. Para os jornais governistas, críticos do motim, por sua vez, era uma maneira de ridicularizar o reles marinheiro negro que tinha o atrevimento de se portar como se fosse almirante.”

WESTIN, Ricardo. Há 110 anos, marujos denunciaram chibata na Marinha e racismo no Brasil pós-abolição. *Agência Senado*. Edição 73. Racismo, 6 nov. 2020.

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/em-1910-marujos-denunciaram-chibata-na-marinha-e-racismo-no-brasil-pos-abolicao>. Acesso em: 5 abr. 2022.

Texto de aprofundamento

A seguir, leia um texto que associa a Revolta da Chibata ao racismo que estruturava as relações sociais no Brasil daquela época e que, de algum modo, permanece nos dias atuais.

Revolta da Chibata e racismo estrutural

“Como pano de fundo da revolta de 1910, estava o que hoje é chamado de racismo estrutural. De acordo com números da época, até 90% dos marujos eram negros, isto é, filhos e netos de antigos escravos. A Lei Áurea fora assinada apenas 22 anos antes. A eles cabia o trabalho mais pesado dos navios militares, incluindo a limpeza e as caldeiras. Havendo gente de menos, ainda tinham que acumular funções.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do cientista social José de Souza Martins, sobre a revolta tenentista de 1924, em São Paulo.

Revolta tenentista

“Na estrutura de classes da sociedade brasileira de então, a opção dos revolucionários era clara. Não se tratava de nenhuma ‘revolução russa’ nem havia soviets para exigir ou impor coisa nenhuma. A classe operária mal entendeu o que estava acontecendo. Apenas sofreu as cruentas consequências de uma revolução que não era a sua. Tampouco os militares sabiam exatamente o que queriam. [...]”

Só depois de vários dias conseguiram produzir um toco documento em que anunciavam o objetivo de sua luta: renúncia do presidente Artur Bernardes, sua substituição por um governo provisório, convocação de uma Constituinte, redução do número de Estados, voto secreto, separação de Estado e Igreja (o que já estava na Constituição republicana), mas reconhecimento dos católicos como maioria, princípios que indicavam a objeção militar ao federalismo [...]. Não havia nada que dissesse respeito à condição operária, a algumas reivindicações básicas, como o salário e a jornada de trabalho, os chamados direitos sociais.

Diante do morticínio, da fome, do grande número de feridos, dos mortos insepultos ou sepultados às pressas, uma proposta de armistício foi levada por Paulo Duarte, no dia 27, ao general Eduardo Sócrates em Guaiabúna, comandante-em-chefe das forças federais [...]. Foi recusada, com desdém. Só aceitavam uma rendição incondicional. No dia 28 de julho a cidade amanheceu finalmente desocupada pelas forças rebeldes. [...]. Os revolucionários deslocaram-se com tropas e equipamentos, por ferrovia, para o interior e para o sul. Encontrariam os rebeldes gaúchos, de que resultaria a Coluna Prestes.

Tenentismo

O Tenentismo foi um movimento liderado por oficiais militares, principalmente tenentes, que pretendia reformar a república pela luta armada. Eles reivindicavam a moralização da administração pública, o fim da corrupção eleitoral, a instituição do voto secreto, uma justiça eleitoral confiável, a defesa da economia nacional contra a exploração de empresários e do capital estrangeiro, além de ensino gratuito e obrigatório para todos os brasileiros.

As propostas tenentistas tinham a simpatia da classe média urbana e de alguns industriais e poucos produtores rurais. A primeira revolta tenentista ocorreu no Rio de Janeiro em julho de 1922, envolveu cerca de 300 militares e foi chamada **Revolta do Forte de Copacabana**.

Os homens que serviam no Forte tentaram impedir a posse de Artur Bernardes (1875-1955), presidente eleito da república, mas tropas fiéis ao governo cercaram os rebeldes e a maioria se rendeu. Apenas 17 tenentes e um civil resistiram, saindo às ruas para combater as tropas. Desses 18 homens, sobreviveram apenas os tenentes Eduardo Gomes (1896-1981) e Siqueira Campos (1898-1930). O episódio ficou conhecido como **Os Dezoito do Forte**.



Vista da entrada do Forte de Copacabana, na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2020.

64

São Paulo estava arruinada. Mais de 300 trincheiras haviam sido abertas nas ruas da cidade, mediante descalçamento e amontoamento de macadames [pedras de revestimento de ruas]. Um grande número de fábricas havia sido incendiado nos bombardeios. Casas haviam sido destruídas nos bairros pobres. Famílias estavam dispersas e separadas. Era necessário reuni-las novamente, abrigá-las, retomar o trabalho.”

MARTINS, José de Souza. 1924: o silêncio. *Folha de S. Paulo*, 11 jul. 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1107200406.htm>. Acesso em: 28 mar. 2022.

Revolução de 1924 e Coluna Prestes

Outras rebeliões tenentistas ocorreram durante e depois do governo de Artur Bernardes. Numa delas, conhecida como **Revolução de 1924**, os tenentistas liderados pelo general Isidoro Dias Lopes (1865-1949) ocuparam a cidade de São Paulo durante 23 dias. Em decorrência dos combates, mais de 500 pessoas morreram e milhares fugiram da cidade bombardeada. Diante da ofensiva do governo, as tropas tenentistas saíram da capital paulista e aderiram ao grupo liderado pelo militar Miguel Costa.



COLEÇÃO PARTICULAR

Residência danificada por bombardeio durante a Revolução de 1924, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 1924.

A tropa seguiu em direção ao sul do país, ao encontro de outra coluna militar tenentista, liderada pelo capitão Luís Carlos Prestes (1898-1990). As duas forças uniram-se e iniciaram uma longa marcha pelo país, buscando o apoio da população. Surgia, assim, a **Coluna Prestes**, cujo objetivo era tentar unir os trabalhadores do campo contra as oligarquias que dominavam o governo.

Entre 1924 e 1926, os membros da Coluna percorreram mais de 24 mil quilômetros, atravessando 12 estados brasileiros e escapando da perseguição governamental. Exaustos e sem apoio popular, refugiaram-se na Bolívia e desfizeram a tropa em 1926. A Coluna Prestes não provocou revoltas capazes de ameaçar o governo, mas também não foi derrotada.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto a respeito do cotidiano dos rebeldes na Coluna Prestes.

Nem só de combates vivem os rebeldes

“Nem só de grandes planos estratégicos, elevados ideais patrióticos, sangrentos combates [...] viviam os rebeldes. Também as pequenas tarefas do dia a dia tinham de ser cumpridas. Dormir, preparar a comida, arranjar algum entretenimento e diversão, tudo entrava nas preocupações dos oficiais e soldados, e como não havia um organismo central encarregado dessas tarefas, cada um tinha a obrigação de tomar conta de si mesmo.

O coronel Prestes e seus ajudantes imediatos resolviam o problema de alojamento com um grande encerado estendido no chão, com o qual também se cobriam, não perdendo tempo com o constante armar e desarmar barracas. Já o general Miguel Costa não dispensava os confortos da civilização, que desfrutava ali mesmo [...]. Fazia questão de barracas, de andar barbeado e trocava de cavalo [...].

Para a preparação da comida, a Coluna tinha os “fogões”, isto é, grupos de mais ou menos uma dúzia de pessoas, inclusive um cozinheiro e um taifeiro. Estes dois eram dispensados de combater e encarregados de zelar pelos apetrechos e suprimentos da cozinha. [...].

[...] Ao redor das fogueiras acesas, depois de comer, mantida a vigilância de sentinelas, [...] os soldados descansavam. Tocavam acordeão, cantavam, conversavam sobre episódios da luta, faziam planos para o futuro. No dia seguinte, a marcha prosseguia.”

VEIGA, Luiz Maria. *A Coluna Prestes*. São Paulo: Scipione, 1992. p. 50-51.

Alerta ao professor

O texto “O Modernismo” favorece o desenvolvimento da competência CG8.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do crítico literário Alfredo Bosi sobre os desdobramentos do Modernismo.

A Semana de Arte Moderna

“A *Semana* [de Arte Moderna] foi, ao mesmo tempo, o ponto de encontro das várias tendências que desde a Primeira Guerra se vinham firmando em São Paulo e no Rio [de Janeiro], e a plataforma que permitiu a consolidação de grupos, a publicação de livros, revistas e manifestos, numa palavra, o seu desdobrar-se em viva realidade cultural. [...]”

Paralelamente às obras e nascendo com o desejo de explicá-las e justificá-las, os modernistas fundavam revistas e lançavam manifestos que iam delimitando os subgrupos, de início apenas estéticos, mas logo portadores de matizes ideológicos mais ou menos precisos.

Em maio de 1922, expressão imediata da *Semana*, aparece [a revista] *Klaxon* [...], que durou nove números [...]. A revista, publicada em São Paulo, foi o primeiro esforço concreto do grupo para sistematizar os novos ideais estéticos ainda confusamente misturados nas noites bulhentas do Teatro Municipal. Mas [...] permaneciam baralhadas duas linhas igualmente vanguardistas: a *futurista*, ou, *lato sensu*, a linha de experimentação de uma linguagem moderna, aderente à civilização da técnica e da velocidade; e a *primitivista*, centrada na liberação e na projeção das forças inconscientes [...].”

BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2000. p. 340.

O Modernismo

O **Modernismo** foi um importante movimento de renovação das artes plásticas e da literatura que se desenvolveu no Brasil a partir dos anos 1920. Esse movimento cultural teve como marco a **Semana de Arte Moderna**, realizada em 1922 na cidade de São Paulo.

No evento, destacaram-se artistas como os escritores Mário de Andrade (1893-1945), Menotti del Picchia (1892-1988) e Oswald de Andrade (1890-1954); o músico Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e os artistas plásticos Di Cavalcanti (1897-1976), Anita Malfatti (1889-1964), Tarsila do Amaral (1886-1973) e Victor Brecheret (1894-1955).

Os modernistas criticavam os valores estrangeiros adotados na arte brasileira. Para Mário de Andrade e Oswald de Andrade, por exemplo, essa crítica não significava isolamento. Os modernistas pretendiam dialogar com o mundo com base nas características culturais do Brasil.

O Modernismo não reuniu apenas artistas que pensavam da mesma forma. Ao contrário, abrigou grupos de tendências diferentes. Um deles, liderado por Oswald de Andrade e Tarsila do Amaral, era o grupo Pau-Brasil, que defendia uma linguagem artística moderna e informal, centrada nas raízes brasileiras e, ao mesmo tempo, aberta às vanguardas europeias. Já o grupo Verde-Amarelo pregava, por exemplo, o nacionalismo com um Estado forte, e a ele estavam ligados escritores como Cassiano Ricardo (1895-1974), Menotti del Picchia e Plínio Salgado (1895-1975).



Catálogo da Exposição de Artes Plásticas durante a Semana de Arte Moderna, feito por Di Cavalcanti, 1922.



Grupo de modernistas na estação de trem Central do Brasil, no Rio de Janeiro, durante a exposição de Tarsila do Amaral na cidade. Fotografia de 1929. Da esquerda para direita, à frente, estão Anita Malfatti (segunda) e Tarsila do Amaral (terceira); atrás está Oswald de Andrade (segundo).

Abaporu

A pintura *Abaporu* é uma obra da artista brasileira Tarsila do Amaral. Esse quadro foi criado em 1928 para presentear o escritor Oswald de Andrade, com quem Tarsila era casada na época.

Oswald decidiu chamar a obra de “Abaporu”, que, em Tupi, quer dizer “antropófago”. É uma referência à prática de alguns povos indígenas que acreditavam assumir as qualidades do inimigo depois de devorá-los.

O quadro inspirou a criação do movimento antropofágico, liderado por Tarsila e Oswald. Esse movimento defendia que os modelos artísticos europeus deviam ser “devorados” e remodelados pela cultura brasileira para a criação de uma arte nacional.

Abaporu tornou-se um ícone do Modernismo brasileiro. Atualmente, a obra pertence ao Museu de Arte Latino-Americana (Malba), de Buenos Aires, Argentina.

- O personagem retratado seria o indígena brasileiro, o nativo.
- O pé e a mão gigantescos estariam plantados no chão brasileiro como o cacto, indicando que o indígena é o dono da terra.
- O corpo é grande e desproporcional à minúscula cabeça apoiada por um dos braços, também pequeno.
- A enorme flor amarela que nasce no cacto representaria a força da natureza.
- O Sol, que parece estar fora do quadro, ilumina o corpo do personagem e a flor do cacto.
- As cores azul, verde e amarela são predominantes e correspondem às cores da bandeira nacional.
- As formas são geométricas e distorcidas como as do **Cubismo**. As figuras são semelhantes às dos sonhos do **Surrealismo**. O Cubismo e o Surrealismo são movimentos europeus de vanguarda artística do começo do século XX.



Abaporu, pintura de Tarsila do Amaral, 1928. Pintora e escultora, Tarsila do Amaral estudou com importantes artistas brasileiros e europeus. Embora não tenha participado diretamente da Semana de 1922, suas obras foram decisivas para o Modernismo brasileiro.

RÔMULO FIALDIN/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DE ARTE LATINO-AMERICANA, BUENOS AIRES

Texto de aprofundamento

A seguir, recomendamos a leitura de um trecho da biografia da artista brasileira Tarsila do Amaral.

Tarsila do Amaral (1886-1973)

“Nasceu em 1º de setembro de 1886 numa fazenda cafeeira no município de Capivari (SP). Sua mãe, dona Lúcia, e uma professora belga foram as responsáveis pela educação europeia que Tarsila teve na infância, contrastando com a vida interiorana no final do século XIX.

Conforme os costumes da época, Tarsila casou-se ainda jovem com seu primo André Teixeira Pinto, com quem teve sua única filha, Dulce. Logo após o nascimento da menina, separou-se do marido, causando escândalo para além do círculo familiar.

Na capital paulista estudou escultura com Zadiz e Matoviani. Em 1917, passou a receber orientação de Pedro Alexandrino em desenho e pintura. O academicismo, no entanto, logo a enfastiou e seu caminho artístico dirigiu-se para as características impressionistas da pintura do alemão Georg Fischer Elpoms, que residia em São Paulo.

Em junho de 1920, viajou para Paris, onde continuou seus estudos e frequentou ateliês de pintores como André Lhote, Albert Gleizes e Fernand Léger. Sua pintura foi fortemente influenciada por Léger, passando a evidenciar claras tendências cubistas. Em 1922, apresentou uma tela no Salão dos Artistas Franceses, em Paris, e em junho veio ao Brasil, aqui ficando até dezembro. Integrou-se ao movimento modernista em curso na cidade de São Paulo, formando com Anita Malfati, Menotti del Picchia, Oswald e Mário de Andrade, o chamado ‘grupo dos cinco’. Tarsila posteriormente ficou sendo um dos símbolos do movimento.”

SCHUMAHER, S.; BRAZIL, Érico Vital (org.). *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 503-504.

Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “*Abaporu*” favorece o desenvolvimento da competência CG3.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG1** (atividades 2, 4 e 5);
- **CG2** (atividades 1, 2, 3 e 4);
- **CG3** (atividades 3 e 4);
- **CG4** (atividades 1 e 5);
- **CG7** (atividade 2);
- **CG9** (atividades 2 e 3);
- **CG10** (atividade 2);
- **CECH2** (atividades 2, 4 e 5);
- **CECH5** (atividades 1, 4 e 5);
- **CECH6** (atividade 2);
- **CECH7** (atividades 1 e 5);
- **CEH1** (atividades 2, 4 e 5);
- **CEH3** (atividades 1, 3, 4 e 5);
- **CEH4** (atividades 2 e 4);
- **EF09HI01** (atividade 2);
- **EF09HI02** (atividades 1, 2, 4 e 5);
- **EF09HI05** (atividades 1, 3, 4 e 5).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Atividade que usa como metodologia ativa a construção de um mapa conceitual, no caso, sobre algumas das principais revoltas ocorridas na Primeira República. A seguir, algumas características que os estudantes podem indicar em seus mapas conceituais. Conflitos rurais: Guerra de Canudos (no interior da Bahia, em um povoado liderado por Antônio Conselheiro); Guerra do Contestado (ocorreu na fronteira entre Santa Catarina e Paraná, em um povoado fundado por José Maria); Rebeliões do cangaço (no Sertão nordestino, sendo o grupo mais famoso aquele liderado por Lampião). Conflitos urbanos: Revolta da Vacina (na cidade do Rio de Janeiro; decorreu da vacinação obrigatória contra varíola, da impopularidade do governo e da demolição dos cortiços); Revolta da Chibata (na cidade do Rio de Janeiro, liderada por João Cândido, reivindicava o fim de castigos físicos, de salários miseráveis e da má alimentação); Revoltas do Tenentismo (reivindicavam o fim da corrupção eleitoral, a defesa da autonomia nacional e o ensino gratuito e obrigatório; sua principal liderança foi Luís Carlos Prestes).

2. a) O “público” é o que assiste, sem participar da “cena” (a vida política, no caso). Já o “povo” se refere ao conjunto de cidadãos que participam ativamente da vida política do país.

b) Resposta pessoal. O objetivo desta atividade é desenvolver a capacidade de argumentar e o senso crítico dos estudantes, levando-os a refletir sobre o grau de participação da população brasileira na vida política atual.

c) Resposta pessoal. Os estudantes, mesmo jovens, podem participar da

vida política do país acompanhando notícias, conversando sobre assuntos locais ou nacionais com seus colegas e familiares, participando de manifestações públicas etc.

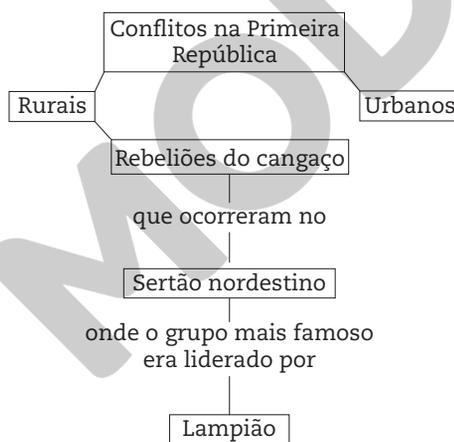
3. Atividade interdisciplinar com Arte que usa como metodologia ativa a realização de pesquisa para a elaboração de legendas apresentando

uma breve ficha técnica, no caso, de obras de arte modernistas brasileiras escolhidas pelos estudantes. A elaboração de legendas é um importante exercício de organização e síntese de informações. Há mais orientações sobre o trabalho com imagens no tópico 5.2, “Iconografia e leitura de imagens”, deste manual.

OFICINA DE HISTÓRIA

Conferir e refletir

1. Mapas conceituais são representações gráficas que organizam e relacionam os principais conceitos de um assunto. Geralmente, os conceitos são inseridos em quadros ou círculos, que são conectados por linhas com setas, sobre as quais são escritas frases ou palavras que interligam um conceito a outro. Agora, construa um mapa conceitual sobre os principais conflitos que ocorreram durante a Primeira República. Para isso, crie um diagrama chamado **Conflitos na Primeira República**. Ligue a ele os principais conflitos do período (Guerra de Canudos, Guerra do Contestado, rebeliões do cangaço, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata e revoltas do Tenentismo), dividindo-os em rurais e urbanos. Em seguida, construa diagramas indicando características desses movimentos, como onde ocorreram, o que reivindicavam e por quem foram liderados. Siga o exemplo abaixo feito para as rebeliões do cangaço.



2. O escritor Lima Barreto (1881-1922) produziu romances sociais ambientados na cidade do Rio de Janeiro durante a Primeira República. Nesse contexto, atribui-se ao escritor a ideia expressa na seguinte frase: “O Brasil não tem povo, tem público”. Em grupo, reflitam sobre essa frase e respondam às questões.

- a) No contexto da frase, o que significam “povo” e “público”?
- b) Vocês concordam que o Brasil não tem “povo”, mas tem “público”? Elaborem argumentos sobre essa questão.
- c) Vocês participam da vida política do Brasil? De que maneira?

INTEGRAR COM ARTE

3. Formem grupos e criem um painel impresso ou digital sobre arte modernista brasileira. Para isso, considerem as orientações a seguir.

- a) Pesquem na internet obras de um dos artistas plásticos abaixo:
 - Di Cavalcanti (1897-1976);
 - Anita Malfatti (1889-1964);
 - Tarsila do Amaral (1886-1973);
 - Victor Brecheret (1894-1955).
- b) Criem legendas para as imagens pesquisadas. As legendas devem conter informações como: nome da obra, nome do artista, data em que a obra foi produzida, local em que a obra se encontra (custódia).
- c) Compartilhem o painel com os outros grupos da classe.

Interpretar texto e imagem

4. Analise a fonte histórica a seguir, que consiste em uma representação do crescimento da população brasileira divulgada pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio na década de 1920, feita com base nos dados do Recenseamento de 1920.
- Que perfil de pessoa é usado para representar a população brasileira?
 - Em sua interpretação, por que esse perfil foi escolhido? Levante hipóteses.
 - Como você representaria a população brasileira atual? Por quê?



INTEGRAR COM MATEMÁTICA

5. Analise atentamente o quadro a seguir e faça o que se pede.

Brasil: distribuição percentual da população ocupada por setores de atividade				
Anos	População ocupada	Agricultura	Indústria	Serviços
1920	9 milhões	69,7%	13,8%	16,5%
2010	84,8 milhões	14,7%	22%	63,3%

FONTE: IBGE. Censos de 1920 e 2010. Disponíveis em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6461.pdf>; <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,-2,-27,114,128&ind=4741>. Acessos em: 28 maio 2022.

- As informações do quadro se referem a quais anos? Quanto tempo decorreu entre esses anos?
- Pesquise exemplos de atividades que se enquadram em cada um dos setores econômicos: agricultura, indústria e serviços.
- Em 1920, que setor econômico abrangia o maior percentual da população ocupada? Isso representava, em números absolutos, quantos milhões de pessoas a mais em relação aos demais setores econômicos? E em 2010?
- Quantas vezes a população brasileira ocupada cresceu entre 1920 e 2010?
- Com base no quadro, elabore um texto explicando as transformações sociais brasileiras desde a Primeira República até a primeira década do século XXI.

Interpretar texto e imagem

4. Atividade que desenvolve noções e práticas de pesquisa envolvidas na análise documental, no caso, promovendo a análise de uma representação do crescimento da população brasileira ao longo de séculos.

a) Na imagem, a população brasileira é representada por um homem

branco, usando terno, gravata e chapéu (trajes tipicamente urbanos e burgueses da época).

b) Resposta pessoal, em parte. O perfil escolhido sugere que os homens brancos constituiriam o grupo dominante, deixando de lado pobres, mulheres, negros e indígenas, que compunham a maioria da população brasileira.

c) Estimule os estudantes a criar suas próprias representações da população brasileira inspirando-se na diversidade étnica, etária, sexual e cultural do país.

5. Atividade interdisciplinar com Matemática que trabalha o pensamento computacional, sobretudo a decomposição, a abstração e o

reconhecimento de padrões.

a) O quadro se refere ao período de 1920 a 2010 (90 anos).

b) Setor agrícola: atividades de cultivo, a pecuária, a pesca etc.; setor industrial: atividades extrativas minerais, petrolíferas e de gás, atividades de transformação de matérias-primas em alimentos, tecidos, produtos químicos e farmacêuticos, eletrônicos, automóveis etc.; setor de serviços: comércio, transportes, bancos, educação, assistência médica, telecomunicações etc.

c) Em 1920, o setor agrícola empregava cerca de 69,7% da população ocupada, o que representava, em números absolutos, 6,27 milhões de pessoas. Já o setor industrial empregava 13,8%, e o de serviços, 16,5% da população ocupada. Somando esses dois percentuais (30,3%), chega-se ao número de 2,73 milhões de pessoas da população ocupada (9 milhões). Assim, em números absolutos, o setor agrícola empregava 3,54 milhões de pessoas a mais que os setores de serviços e industrial juntos, em 1920. Em 2010, o setor de serviços empregava cerca de 63,3% da população ocupada, o que representava, em números absolutos, 53,68 milhões de pessoas. Já o setor industrial empregava 22%, e o agrícola, 14,7% da população ocupada. Somando esses dois percentuais (36,7%), chega-se ao número de 31,12 milhões de pessoas da população ocupada (84,8 milhões). Assim, em números absolutos, o setor de serviços empregava 22,56 milhões de pessoas a mais que os setores agrícola e industrial juntos, em 2010.

d) Dividindo a população brasileira ocupada de 2010 pela de 1920, ou seja, dividindo 84,8 por 9, concluímos que houve um crescimento de 9,42 vezes.

e) Os dados do quadro nos levam a perceber que a maior parte da população brasileira se deslocou do trabalho rural para o trabalho urbano, principalmente para o setor de serviços. Essa transformação econômica foi acompanhada de notável crescimento demográfico. Impulsionada por fluxos migratórios internos e externos, a população cresceu quase 10 vezes de 1920 a 2010. O deslocamento do centro econômico do mundo rural para o mundo urbano também se traduziu na valorização das cidades como polos políticos e culturais.

Habilidades da BNCC

- EF09HI10
- EF09HI12
- EF09HI13

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir justificam-se no capítulo em razão dos temas tratados, a crise do capitalismo nos Estados Unidos e na Europa e os regimes totalitários europeus das décadas de 1920 e 1930, e de assuntos correlatos, como a produção artística do período, o racismo e as transformações nos costumes ocorridas nesse período.

- **Estudar** aspectos sociais, culturais e econômicos dos Estados Unidos nas primeiras décadas do século XX.
- **Refletir** sobre a crise econômica de 1929 e seus desdobramentos mundiais.
- **Analisar** o desenvolvimento do totalitarismo na Itália (fascismo) e na Alemanha (nazismo), bem como a ascensão de ditaduras na Península Ibérica.
- **Valorizar** a liberdade de expressão, a democracia e os direitos humanos.
- **Combater** o racismo, o preconceito e qualquer outra forma de discriminação.

UNIDADE 2 Totalitarismo, Segunda Guerra e getulismo

CAPÍTULO

4

Crise capitalista e totalitarismo

Culturas são os modos de ser e viver construídos pelas sociedades. Mas as culturas são dinâmicas, pois mudam ao longo do tempo. A cultura dos Estados Unidos, por exemplo, teve um momento de brilho na década de 1920 e, posteriormente, na década de 1930, passou por uma grave crise socioeconômica. Em reação a essa crise, surgiram na Europa movimentos totalitários, que visavam ao fortalecimento do Estado e ao combate à pluralidade cultural.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

O que podemos fazer para combater as violências e as discriminações sociais? Debata em grupo.



A fila de pão na Grande Depressão, escultura de George Segal, 1999. A escultura representa as dificuldades enfrentadas pelos estadunidenses na crise econômica que assolou o país em 1929 e que teve repercussão cultural.

Para começar

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que existem diversos tipos de violência (física, psicológica, sexual, patrimonial, moral etc.) e de discriminação (étnico-racial, sexual, religiosa, ideológica, econômica etc.). Para combatê-las, é importante estimular uma cultura da paz, que valorize o diálogo como instrumento de resolução de conflitos. Além disso, devemos denunciar e criticar atos de violência, buscar redes de apoio e órgãos competentes para investigar, julgar e punir os responsáveis. Atitudes como essas podem ser tomadas individualmente ou articuladas de forma colaborativa, por meio da organização de coletivos ou de abaixo-assinados *on-line*, por exemplo. Existem plataformas na internet nas quais se faz um cadastro para, em seguida, definir o tema, dar um título à petição (documento pelo qual se reivindica a solução de um problema) e indicar quem são as pessoas ou instituições capazes de solucionar o problema.



ARQUIVO NACIONAL DA ALEMANHA, KOBLENZ

Ciganos detidos pelo governo nazista para deportação em Asperg, Alemanha. Fotografia de 1940. Dois anos antes, o chefe da polícia alemã Heinrich Himmler instituiu o Decreto da "Luta contra a praga cigana", no qual os ciganos eram considerados "inimigos biológicos" e deviam ser deportados para campos de concentração.



MUSEU DO ALJUBE RESISTÊNCIA E LIBERDADE © JOANA HINTZE (2020)

Exposição permanente no Museu do Aljube, em Lisboa, Portugal. Fotografia de 2015. A exposição tem como tema a reconquista da democracia portuguesa, ocorrida em 25 de abril de 1974, na chamada Revolução dos Cravos.

Para pensar

1. Resposta pessoal. Tema para reflexão e debate que lida com os temas contemporâneos transversais **Educação para o consumo** e **Educação financeira**. Depois de ouvir as respostas, comente que, no mundo em que vivemos, predomina uma ideia de que viver bem é o mesmo que consumir mais. Esse vínculo é criado com o objetivo de estimular o consumo, de modo semelhante ao que já ocorria nos Estados Unidos na década de 1920. Para incentivar o senso crítico, solicite aos estudantes que selecionem e analisem um anúncio publicitário na internet, na televisão, em revistas ou em jornais. Ressalte que, em muitos desses anúncios, procura-se estabelecer uma relação entre o produto e uma vida feliz.

2. O consumismo é o hábito, o desejo ou a tendência de consumir em excesso. O consumismo estimula **ter mais**, e não **ser mais**. Esse fenômeno pode provocar:

- **problemas ambientais**, pois o consumismo aumenta a demanda de matéria-prima, produz mais lixo, consome mais energia elétrica e água etc.;

- **problemas sociais**, pois o consumismo contribui para a diferenciação entre as pessoas que têm ou não acesso a determinado produto. Além disso, muitas vezes o custo mais acessível de um produto está relacionado a formas de exploração de pessoas;

- **problemas psicológicos**, pois o consumismo associa o consumo ao sucesso, gera ansiedade, provoca prejuízos financeiros etc.

3. Resposta pessoal. Tema para reflexão e debate. Depois de ouvir as respostas, comente que a educação financeira abrange conhecimentos matemáticos e a noção de **quando**, **quanto** e **por que** devemos gastar. Para aprofundar a discussão, consulte o material didático voltado aos anos finais do Ensino Fundamental e preparado por órgãos do governo federal (disponível em: https://www.vidaedinheiro.gov.br/livros-ensino-fundamental/?doing_wp_cr_on=1660665377.6363370418548583984375; acesso em: 16 ago. 2022).

■ Estados Unidos nos anos 1920 e 1930

Durante a Primeira Guerra Mundial, a economia dos Estados Unidos expandiu devido ao grande desenvolvimento agrícola e industrial. Em 1920, os Estados Unidos eram responsáveis por quase 50% da produção mundial, tornando-se um dos países mais ricos do planeta.

A prosperidade econômica gerou um clima de otimismo na sociedade e a década de 1920 foi chamada de “anos felizes”. Nessa época, aumentou o consumo de produtos como eletrodomésticos, automóveis etc. Tornou-se popular a ideia de que “viver bem era sinônimo de consumir mais”. Essa ideia caracterizava o *American way of life*, ou seja, o “estilo de vida americano”.

Apesar da euforia consumista, a maioria da população realizava suas compras a prazo e por meio de empréstimos bancários. A publicidade e a concessão de crédito foram importantes ferramentas para o sucesso do *American way of life*. Enquanto a publicidade incentivava as pessoas a comprar, a concessão de crédito sustentava o consumo. Em 1927, por exemplo, seis em cada dez automóveis foram comprados por meio de financiamento.

Propaganda de automóveis de luxo produzidos em Detroit, Estados Unidos, publicada na revista *Ladies' Home Journal*, voltada ao público feminino, em 1927. A propaganda exalta o “estilo de vida americano” ao aliar bem-estar a consumismo.



THE PRINT COLLECTOR/PRINT COLLECTOR/GETTY IMAGES – COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

1. Em sua opinião, para viver bem, precisamos sempre consumir mais? Argumente com os colegas e conheça o ponto de vista deles sobre a questão.
2. Quais são os problemas ocasionados pelo consumismo? Reflita.
3. O que você sabe sobre educação financeira? Comente e converse com os colegas sobre o assunto.

72

Alerta ao professor

O texto “Estados Unidos nos anos 1920 e 1930”, incluindo seus subitens e o boxe “Para pensar” que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG2**, **CG3**, **CG6**, **CG7**, **CG9**, **CG10**, **CECH1**, **CECH2**, **CECH3**, **CECH5**, **CECH6**, **CEH1**, **CEH2**, **CEH4** e **CEH5**, bem como das habilidades **EF09HI10** e **EF09HI12**, pois apresenta o contexto econômico e cultural dos Estados Unidos no período, identifica e relaciona as dinâmicas do capitalismo e suas crises, analisa a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global, da mesma forma que estimula a reflexão sobre o consumismo.

A cultura nos “anos felizes”

A prosperidade econômica dos anos 1920 impulsionou a produção cultural nos Estados Unidos. Nessa época, o **cinema** e o **jazz** se popularizaram.

Durante os “anos felizes”, vários estúdios cinematográficos se instalaram em **Hollywood**, região da cidade de Los Angeles. Ali, artistas como a sueca **Greta Garbo** (1905-1990) e o britânico **Charles Chaplin** (1889-1977) ficaram mundialmente conhecidos por seus trabalhos. Os filmes produzidos nos Estados Unidos conquistavam o imaginário das pessoas e, muitas vezes, faziam propaganda do “estilo de vida americano”.

Na mesma época, os afro-estadunidenses desenvolveram o **jazz**, uma forma musical que mescla a harmonia europeia com ritmos africanos. Aos poucos, o **jazz** atraiu admiradores pelo mundo, incluindo o compositor russo de música erudita Igor Stravinsky. A cidade de **Nova Orleans** tornou-se um fervoroso centro criativo de **jazz**. Entre os principais nomes desse estilo musical, estão o trompetista **Louis Armstrong** (1901-1971) e a cantora **Billie Holiday** (1915-1959).



Greta Garbo e Conrad Nagel em cena do filme *A dama misteriosa*, dirigido por Fred Niblo, 1928.

MEMIKOBALSHUTTERSTOCK



Louis Armstrong (no centro, abaixado), considerado um dos maiores instrumentistas da história do **jazz**, e a Creole Jazz Band em Chicago, Estados Unidos. Fotografia de 1923.

DICA LIVRO

SCHWARZMAN, Sheila. O modo americano de viver: a vida no tempo das máquinas. São Paulo: Atual, 2004. (Coleção A vida no tempo).

Nessa obra, a autora explica como o modo de vida dos estadunidenses se formou e se espalhou pelo mundo, impulsionado principalmente pelos meios de comunicação de massa.

ideal medieval de artesanato, em que o artesão executava todas as operações, desde o preparo da matéria-prima até a sua forma final. [...] Nas fábricas modernas, bem gerenciadas, a tendência à monotonia é combatida por frequentes mudanças de tarefa.

A crítica à produção em massa como meio de reduzir o emprego há muito já foi descartada. [...] em toda parte onde o número de homens nas operações de produção foi reduzido, criaram-se mais empregos. [...] Talvez o fato mais amplamente compreendido acerca da produção em massa seja que ela resultou em salários mais elevados que qualquer outro método de trabalho.”

FORD, Henry. Produção em massa. In: FADIMAN, Clifton (ed.). *O tesouro da Enciclopédia Britânica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. p. 93-94.

1. Quem é o autor do documento e quando foi escrito? Qual é a ideia central nele contida?

Resposta: O autor do documento é Henry Ford, fundador de uma conhecida fábrica de automóveis nos Estados Unidos. O texto foi escrito em 1926 e procura responder às críticas de que o sistema fabril moderno exigia um esforço repetitivo, argumentando que o sistema de produção em massa era bom também para os operários das fábricas.

2. O que você entende por “monotonia do trabalho repetitivo”? Qual é a opinião de Henry Ford sobre essa “monotonia”?

Resposta pessoal. Ford afirmava que a monotonia existia mais na cabeça dos críticos do que nas fábricas. E que nas fábricas bem gerenciadas a tendência à monotonia era combatida pelas frequentes mudanças de tarefas.

3. Que argumentos Ford usou para afirmar que o sistema de produção em massa era o mais adequado?

Resposta: Para ele, o trabalho em série era mais leve do que o do artesão medieval, que tinha de cumprir todas as tarefas. Além disso, ele defendia que tudo era uma questão de gerenciamento, que o número de empregos não tinha diminuído e os salários tinham aumentado com o novo sistema.

Atividade complementar

Leia a seguir um artigo escrito por Henry Ford em 1926 sobre a produção em massa. Depois, responda às questões.

Henry Ford responde às críticas

“A produção em massa foi estudada [...] no tocante ao que foi chamado de monotonia do trabalho repetitivo. Essa monotonia existe menos nas fábricas do que na mente dos teóricos e reformadores livrescos [neste caso, proveniente dos livros, e não da experiência real (termo empregado de modo pejorativo)]. A produção em massa torna o trabalho mais leve, embora aumente a sua capacidade repetitiva. Nisto ele é o oposto do

Texto de aprofundamento

Leia o texto a seguir, que compara as crises econômicas de 1929 e 2008, apontando semelhanças e diferenças. Em 2008 e nos anos posteriores, as dificuldades enfrentadas em 1929 foram lembradas e novamente estudadas pelos especialistas, para compreender os motivos das crises cíclicas do capitalismo.

Comparando as crises de 1929 e de 2008

“A profundidade da crise que assola parte significativa do sistema financeiro mundial provocará [...] impactos sobre produção, investimento, emprego etc. Já se torna evidente que a economia mundial ingressou em uma fase de desaceleração ou recessão, cujo desfecho é ainda desconhecido. [...] É inevitável, neste contexto de elevada incerteza, que surjam comparações entre o momento atual e a experiência dramática da Grande Depressão, que subverteu o mundo, sobretudo entre 1929 e 1933 [...].

Seguramente, o peso da riqueza [...], a sofisticação [...] das operações financeiras e a interligação entre os vários segmentos dos mercados em escala global são hoje infinitamente maiores do que no final da década de 1920. A dimensão recente alcançada pela riqueza financeira (US\$ 229,7 trilhões em dezembro de 2007, mais de quatro vezes superior ao PIB mundial) e a escala real [...] das perdas [...] sugerem que estamos diante de um processo monumental de desvalorização de ativos [investimentos tais como títulos de dívidas ou ações], muitas vezes superior ao que se assistiu há quase oitenta anos [...]. Segundo o Banco da Inglaterra, os bancos ingleses registraram perdas [...] da ordem de £ 10 bilhões ao mês, entre maio e outubro de 2008, somando £ 122,6 bilhões. Nos Estados Unidos, Reino Unido e área do euro, as perdas [...] podem atingir US\$ 2,8 trilhões.

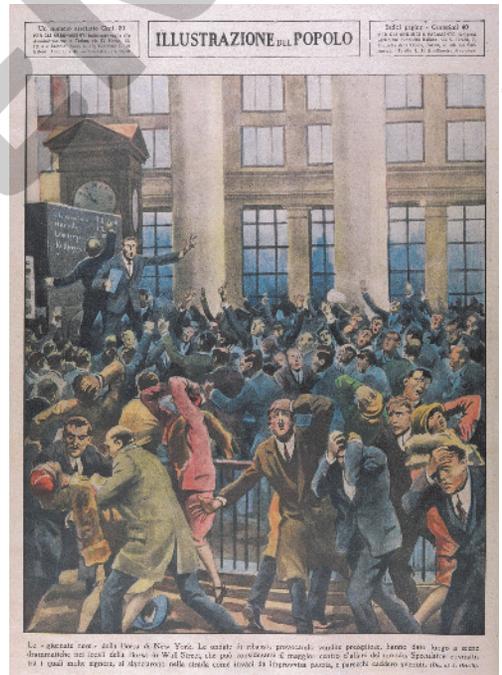
Crise econômica de 1929

A crise econômica de 1929 nos Estados Unidos está relacionada a diversas condições, entre as quais destacamos:

- **desigualdade social** – apesar da prosperidade dos “anos felizes”, os Estados Unidos eram um país desigual em termos de renda. A pobreza atingia, sobretudo, os afro-estadunidenses e imigrantes, muitos dos quais não tinham acesso a trabalhos qualificados e salários dignos;
- **superprodução econômica** – as exportações estadunidenses cresceram, principalmente, durante a Primeira Guerra Mundial. À medida que os países europeus recuperavam suas economias, os Estados Unidos foram perdendo mercado consumidor. Apesar dessas perdas, muitos empresários estadunidenses continuaram a produzir no mesmo ritmo. Com isso, começaram a sobrar produtos no mercado. Sem ter compradores, vários desses produtos ficaram estocados. Ocorreu, então, uma **superprodução de bens**, isto é, a quantidade de produtos à venda tornou-se superior ao número de consumidores. Assim, em uma espécie de efeito dominó, os preços dos produtos despencaram, as vendas caíram e os empresários demitiram milhões de trabalhadores;
- **especulação financeira** – investidores estadunidenses e estrangeiros passaram a comprar ações de empresas que eram negociadas na Bolsa de Valores de Nova York. Em 1929, no entanto, muitos investidores perceberam que o valor das ações não correspondia ao valor real das empresas. Por isso, decidiram vender rapidamente suas ações, o que derrubou os preços desses títulos financeiros. No dia 24 de outubro de 1929, a Bolsa de Valores de Nova York perdeu sua estabilidade e “quebrou”, isto é, entrou em colapso. De acordo com historiadores, a quebra da Bolsa foi o principal marco da crise econômica dos Estados Unidos, que ficou conhecida como o período da **Grande Depressão**.

Primeira página do *Illustrazione del Popolo*, suplemento semanal do jornal italiano *Gazzetta del Popolo*, ilustração de Alfredo Ortelli, 1929.

A publicação representa a quebra da Bolsa de Valores de Nova York e a reação de desespero dos investidores.



74

A conclusão que daí poderia advir é que o curso dos acontecimentos será, em consequência, mais dramático e doloroso do que em 1929-1933.”

MAZZUCHELLI, Frederico. A crise em perspectiva: 1929 e 2008. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v. 82, p. 57-58, nov. 2008.

OUTRAS HISTÓRIAS

Lei Seca

Em 1920, foi aprovada nos Estados Unidos a chamada **Lei Seca**, que proibia a fabricação, a venda e o consumo de bebidas alcoólicas. Essa lei vigorou por 13 anos, mas não teve os efeitos esperados. Ao contrário, acabou estimulando a falsificação e o **contrabando** de bebidas, e não acarretou a diminuição do consumo de álcool. Além de burlar a Lei Seca, **gângues** exploravam a prostituição e o jogo clandestino. A gangue mais conhecida da época era a de **Al Capone**, que atuava na região de Chicago.



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Glossário

Contrabando: ato de comercializar mercadorias proibidas.

Gangue: grupo de pessoas que se unem para cometer atos ilegais.

Policiais supervisionam o despejo de bebida alcoólica no esgoto durante a Lei Seca em Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 1921.

Distribuição de refeição para desempregados durante a Grande Depressão, em um estabelecimento fundado por Al Capone, em Chicago, Estados Unidos. Fotografia de 1931.

As ações beneficentes eram uma tentativa de melhorar sua imagem pública e mascarar as atividades clandestinas.



EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK

Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. Pesquise os principais malefícios causados pelo abuso de bebidas alcoólicas.
2. Você sabe em que situações as leis brasileiras proíbem o consumo de bebida alcoólica? Pesquise.

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Lei Seca” favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG7, CG8, CG10, CECH2, CECH5, CEH1, CEH2 e CEH3**.

Outras histórias

1. O consumo abusivo de álcool pode causar dependência, danos à saúde de quem consome e graves danos sociais, que afetam as relações familiares e de trabalho, o trânsito de veículos etc.
2. No Brasil, existem normas jurídicas que proíbem dirigir veículos no caso de consumo de bebidas alcoólicas e a venda ou fornecimento de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir explica a atuação de uma agência federal criada nos Estados Unidos para tentar minimizar os efeitos da crise de 1929 em uma das regiões mais pobres do país. O tema deixa claro que a intervenção econômica estatal ocorre mesmo em países que valorizam a iniciativa privada como mecanismo para regular o mercado, como é o caso estadunidense.

A Autoridade do Vale do Tennessee

“A Tennessee Valley Authority (TVA) é uma corporação de propriedade federal que é a maior empresa pública de energia dos Estados Unidos. A [TVA] fornece energia para seus clientes usando usinas que geram energia a partir de uma variedade de fontes, incluindo combustíveis fósseis, nucleares e fontes renováveis, como água e energia solar. Além de fornecer energia aos seus clientes, a [TVA] também é responsável pelo desenvolvimento da região do Vale do Tennessee, evitando inundações, garantindo a qualidade da água e mantendo a navegação do quinto maior sistema fluvial dos EUA.

O Vale do Tennessee foi duramente atingido pela Grande Depressão, que começou em 1929. As terras no vale foram devastadas pela super agricultura, inundações e desmatamento, que corroeu a camada superficial do solo e diminuiu a produção e a renda das colheitas em uma região que dependia da agricultura. Isso levou o Congresso dos Estados Unidos a estabelecer a [...] [TVA] em 1933 para combater as condições de vida precárias que muitas pessoas na região viviam. O objetivo da [...] [TVA] era modernizar a região por meio do fornecimento de eletricidade, reduzindo os danos das enchentes, melhorando a navegação e promovendo o desenvolvimento econômico.

A Grande Depressão inspirou a criação da [...] [TVA], mas provou ser uma agência eficaz

Quebra da Bolsa e seus desdobramentos

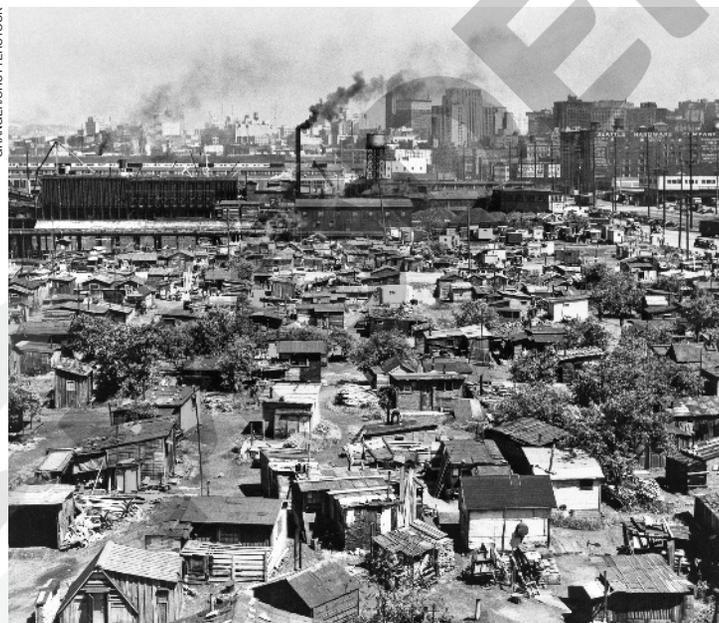
O *crack* ou *crash* (do inglês, “quebra”, “desastre”) da Bolsa de Valores de Nova York afetou diversos setores da economia. Entre 1929 e 1932, a produção industrial nos Estados Unidos diminuiu 54%. Ao longo dos anos 1930, cerca de 5 mil bancos estadunidenses faliram. O número de homens e mulheres desempregados chegou a mais de 15 milhões.

Nesse período, surgiram favelas nas periferias de cidades dos Estados Unidos e milhares de pessoas sofreram com a fome. Ao contrário dos “anos felizes” que marcaram a década de 1920, os anos 1930 ficaram conhecidos como “tempos difíceis”.

A crise se espalhou por vários países, onde gerou desemprego, falência de empresas e escassez de gêneros básicos, como alimentos, roupas etc. Cafeicultores brasileiros, por exemplo, perderam vendas em larga escala, devido à redução das exportações para os Estados Unidos. Essa grave crise econômica levou a uma descrença no **liberalismo capitalista**.



Homem vendendo carro por apenas 100 dólares após perder tudo na quebra da Bolsa de Valores em Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 1929.



Habitações improvisadas (*hoovervilles*) construídas em terreno baldio na cidade de Seattle, Estados Unidos. Fotografia de 1933. Com o desemprego, milhares de trabalhadores não conseguiram mais pagar os aluguéis das casas onde moravam e tiveram de ir morar em habitações improvisadas como essas.

76

muito além do fim da Depressão. Durante a Segunda Guerra Mundial, criou a energia necessária para produzir aviões e bombas para ajudar o país. Ao longo dos anos, sua eficácia também é demonstrada no desenvolvimento econômico contínuo do Vale do Tennessee. A TVA tem evoluído ao longo do tempo para aumentar sua produtividade e eficiência e, como resultado, realiza o valioso trabalho de estabilizar os preços da energia em tempos de crise e flutuação.

Embora haja um debate nos Estados Unidos sobre a eficácia das indústrias de propriedade federal, a [...] [TVA] continuou a sobreviver. Apesar de suas origens como uma empresa apoiada pelo governo federal, a TVA não recebe mais nenhum dólar de impostos dos Estados Unidos para financiar seus esforços de controle

New Deal: um programa para superar a crise

No começo da crise, os governantes dos Estados Unidos não interferiram na economia, mantendo a política liberal da década de 1920. Isso mudou com a eleição de **Franklin Roosevelt** para a Presidência do país. Durante seu governo, que durou de 1933 a 1945, foi executado um programa de reformas conhecido como **New Deal** (do inglês, “novo acordo”).

O **New Deal** se inspirava nas ideias do economista britânico **John Maynard Keynes** (1883-1946). Para ele, era necessário equilibrar as intervenções estatais com as iniciativas privadas. Entre as principais medidas do **New Deal**, estavam:

- **controle de preços** de diversos produtos agrícolas e industriais;
- **concessão de empréstimos** a empresários endividados para que pagassem suas contas e reorganizassem a produção;
- **realização de obras públicas** para oferecer trabalho a milhões de pessoas;
- **regulamentação de direitos trabalhistas, como salário mínimo e seguro-desemprego**, pois o acesso à renda ajudava a manter o consumo e impulsionava as atividades econômicas.

O **New Deal** não alcançou todo o sucesso planejado, mas contribuiu para amenizar a crise. A partir de 1935, a economia do país voltou a crescer e, gradativamente, foram controlados vários problemas que afetavam o trabalho e a produção.

Um cheque mensal para você, cartaz da campanha pela inscrição no Comitê de Seguridade Social, 1935. Esse sistema de seguro social foi criado durante o **New Deal**, nos Estados Unidos, e oferecia um pagamento mensal com início aos 65 anos de idade.



77

Texto de aprofundamento

Sugerimos a leitura do texto a seguir, que apresenta sumariamente o pensamento de John Maynard Keynes e parte de sua influência no pensamento econômico brasileiro. O trabalho desse economista britânico inspirou estudos e planos para que vários Estados ocidentais tentassem enfrentar crises.

Keynes e o Brasil

“O keynesianismo é uma doutrina ativista, que preconiza a ação do Estado na promoção e sustentação do pleno emprego em economias empresariais. Ele dialoga, mas não se confunde com outras doutrinas, que se apoiam em princípios teóricos e prioridades políticas diferentes. Por outro lado, a teoria keynesiana [...] tem como objeto o mundo real, de modo a ter bem claro que a construção de conceitos e modelos não é, de modo algum, um fim em si mesmo, mas um instrumento de pesquisa empírica e derivação de políticas de ação. Como todo instrumento, conceitos e modelos tendem a tornar-se obsoletos com o tempo, e têm de ser modernizados para que sua eficiência deva ser mantida. O keynesianismo [...] é principalmente uma visão, mais do que um instrumento de análise. [...]

No Brasil, um dos primeiros expoentes do pensamento keynesiano [...] foi Celso Furtado. Nessa direção, talvez sua obra mais influente tenha sido a *Formação Econômica do Brasil*, trabalho brilhante e seminal, de leitura fluente e impactante até o presente, imediatamente reconhecida como uma aplicação da abordagem macroeconômica proposta por Keynes à historiografia econômica.”

CARVALHO, Fernando J. Cardim de. Keynes e o Brasil. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, p. 571, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642777/10332>. Acesso em: 8 abr. 2022.

de enchentes, navegação, proteção ambiental e gestão de terras. A TVA ainda mantém essas atividades, mas os custos operacionais são cobertos pela receita obtida com a venda de energia [...].”

O QUE é a Autoridade do Vale do Tennessee?. *Spiegato*. Disponível em: <https://spiegato.com/pt/o-que-e-a-autoridade-do-vale-do-tennessee>.

Acesso em: 8 abr. 2022.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do pensador italiano Umberto Eco (1932-2016), no qual ele traça alguns aspectos do fascismo italiano e de suas contradições.

As contradições do fascismo

“O fascismo foi uma ditadura, mas não era completamente totalitário, nem tanto por sua brandura, quanto pela debilidade filosófica de sua ideologia. Ao contrário do que se pensa comumente, o fascismo italiano não tinha uma filosofia própria. [...] Mussolini não tinha qualquer filosofia: tinha apenas uma retórica. Começou como ateu militante, para depois firmar a concordata com a Igreja e confraternizar com os bispos que benziavam os galhardetes fascistas. Em seus primeiros anos anticlericais, segundo uma lenda plausível, pediu certa vez a Deus que o fulminasse ali mesmo para provar sua existência. Deus estava, evidentemente, distraído. Nos anos seguintes, em seus discursos, Mussolini citava sempre o nome de Deus e não desdenhava o epíteto ‘homem da Providência’. Pode-se dizer que o fascismo italiano foi a primeira ditadura de direita que dominou um país europeu e que, em seguida, todos os movimentos análogos encontraram uma espécie de arquétipo comum no regime de Mussolini. O fascismo italiano foi o primeiro a criar uma liturgia militar, um folclore e até mesmo um modo de vestir-se – conseguindo mais sucesso no exterior que Armani, Benetton ou Versace. Foi somente nos anos [1930] que surgiram movimentos fascistas na Inglaterra, [...] Letônia, Estônia, Lituânia, Polônia, Hungria, Romênia, Bulgária, Grécia, Iugoslávia, Espanha, Portugal, Noruega, e até na América do Sul, para não falar na Alemanha. Foi o fascismo italiano que convenceu muito líderes europeus de que o novo regime estava realizando interessantes reformas sociais, capazes de fornecer uma alternativa moderadamente revolucionária à ameaça comunista. [...]

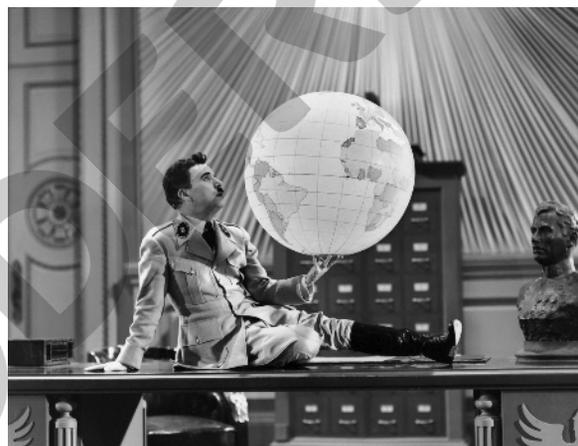
■ Totalitarismo na Europa

A devastação da Primeira Guerra Mundial e, depois, a quebra da Bolsa de Nova York provocaram um estado de crise em diversas sociedades europeias. A maioria da população enfrentava desemprego, inflação e pobreza. Em vários países, havia um clima de incertezas e protestos. Alguns setores sociais passaram a acreditar na ilusão de que somente um líder antidemocrático poderia resolver os graves problemas da época.

Esse cenário de insegurança social favoreceu a implantação de **regimes políticos totalitários**. O objetivo dos regimes totalitários era criar um Estado forte (ou “total”) capaz de controlar os indivíduos e as instituições. O totalitarismo considerava que a vontade do Estado estaria acima dos direitos fundamentais dos cidadãos, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade e à segurança.

O Estado totalitário só permitia a existência de um **único partido político** e promovia o **culto à personalidade** de seu líder. Eram proibidas críticas, oposições e manifestações de pessoas consideradas “diferentes”. Os adversários eram vigiados e punidos por órgãos especiais do Estado. Além disso, os meios de comunicação sofriam **censura** e eram obrigados a divulgar a **ideologia oficial** do regime totalitário.

Entre os principais exemplos de regimes totalitários estão o **fascismo**, na Itália, e o **nazismo**, na Alemanha. As ditaduras de Francisco Franco, na Espanha, e de António de Oliveira Salazar, em Portugal, também apresentavam características do totalitarismo. Diversos historiadores também incluem o **stalinismo**, na União Soviética, como um exemplo de regime totalitário, mesmo considerando que ele tinha uma ideologia diferente do nazifascismo.



Charles Chaplin em cena do filme *O grande ditador*, de 1940, que ironiza a ambição de controle total presente na ideologia dos regimes totalitários.

DICA FILME

O grande ditador (Estados Unidos). Direção de Charles Chaplin, 1940. 128 min.

Charles Chaplin é o diretor do filme e o protagonista da obra, na qual, vive dois papéis: um ditador, claramente inspirado em Adolf Hitler (chefe nazista que estudaremos adiante), e um barbeiro judeu que acaba sendo confundido com o líder autoritário.

78

Alerta ao professor

O texto “Totalitarismo na Europa”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CECH2, CECH4, CECH5, CEH1, CEH2 e CEH4**, bem como da habilidade **EF09HI13**, sobretudo por descrever e contextualizar os processos de emergência e consolidação do fascismo na Itália e do nazismo na Alemanha, além das ditaduras de Franco na Espanha e de Salazar em Portugal, e as práticas de extermínio na Alemanha sob o governo de Adolf Hitler.

Fascismo na Itália

A Primeira Guerra Mundial teve resultados desastrosos para os italianos. Calcula-se que 700 mil pessoas morreram e 500 mil ficaram feridas. Nesse momento de insatisfação, **Benito Mussolini** (1883-1945) fundou na Itália o **Partido Nacional Fascista**.

Os fascistas diziam, de forma categórica, que a crise italiana tinha solução, e propunham medidas para o crescimento do país. Pessoas de diferentes condições sociais (empresários, desempregados, desiludidos com a situação do país) acreditaram nas propostas fascistas e contribuíram para que Mussolini conquistasse o poder em 1922.

Na primeira fase de seu governo (1922-1924), Mussolini estruturou o Estado autoritário, controlando a imprensa e organizando milícias fascistas (tropas militarizadas). O fascismo estimulava o **ultranacionalismo** e menosprezava as culturas estrangeiras (**xenofobia**).

Na segunda fase do governo de Mussolini (1925-1939), os fascistas conseguiram alcançar poder suficiente para implantar uma **ditadura** na Itália. Mussolini tornou-se chefe supremo do Estado, sendo conhecido como *Il Duce* (em italiano, “o condutor”, “o líder”). Reprimiu violentamente protestos dos adversários, usando a polícia política fascista conhecida pela sigla Ovrá. Além disso, aprovou reformas trabalhistas da **Carta do Trabalho**, que regulava as relações entre patrões e empregados.

O governo fascista também impunha sua doutrina por meio da educação pública. Entre as ações no campo da educação, Mussolini incluiu a militarização da vida escolar e o lançamento, em 1929, de um livro didático unificado para os estudantes das escolas elementares. Um dos lemas fascistas era: “Crer, obedecer e combater”.

O fascismo era um totalitarismo *fuzzy* [confuso, impreciso, desfocado]. O fascismo não era uma ideologia monolítica, mas uma colagem de diversas ideias políticas e filosóficas, um alveário [enxame] de contradições. É possível conceber um movimento totalitário que consiga juntar monarquia e revolução, exército real e milícia pessoal de Mussolini, os privilégios concedidos à Igreja e uma educação estatal que exaltava a violência e o livre mercado? O Partido Fascista nasceu proclamando sua nova ordem revolucionária, mas era financiado pelos proprietários de terras mais conservadores, que esperavam uma contrarrevolução. O fascismo do começo era republicano e sobreviveu durante vinte anos proclamando sua lealdade à família real, permitindo que um *duce* puxasse as cordinhas de um ‘rei’, a quem ofereceu o título de ‘imperador.’”

ECO, Umberto. *Cinco escritos morais*. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 36-38.

Orientação didática

Costuma-se atribuir à sigla Ovrá, que designa a polícia secreta e política fascista italiana, diferentes significados: Órgão Voluntário de Repressão Antifascista, Órgão de Vigilância de Reações Antiestado, entre outros.



Benito Mussolini é aplaudido por milhares de italianos no Palazzo Venezia, em Roma, Itália. Fotografia de 1936. A propaganda pessoal do líder fascista Mussolini incluía manifestações públicas de grande impacto.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o racismo promovido pelo Estado nazista.

O racismo como política de Estado

“O nazismo é uma ideologia nacionalista, anticomunista e antissemita. Em seu livro *Mein Kampf – Minha luta* –, Hitler conta que um dos objetivos da doutrina seria a constituição de um Estado racista, cuja maior prioridade estaria na conservação e no progresso do sangue ariano. De acordo com ele, a humanidade seria composta por diferentes raças, umas superiores às outras, e a miscigenação conduziria as raças superiores a um ‘rebaixamento’ na escala evolutiva da humanidade. As raças superiores teriam o dever de dominar e subjugar as inferiores e, com isso, teriam mais chances de sobrevivência e evolução. O contrário em sua visão seria contra a natureza e o próprio Deus. Os judeus, por sua vez, eram considerados os maiores inimigos do sangue ariano, por serem vistos como degenerados, indesejáveis, corruptores da superioridade racial alemã. [...]”

Em 1º de janeiro de 1934, começou a vigorar a Lei de Esterilização [...], que previa a castração forçada de pessoas com doenças hereditárias sob o argumento de que elas não poderiam gerar filhos que fossem um ‘fardo’ para a sociedade e para o Estado. Argumentava-se, sob o ponto de vista econômico, que o governo gastava muito para cuidar de pessoas doentes, inclusive com atividades escolares para crianças e jovens que pediam cálculos da quantidade de dinheiro gasto pelo governo com pessoas doentes [...]”

AZEVEDO, A. P. de; KOEHLER, C. B. G. Eugenia na Alemanha nazista: o racismo como política de estado. *Scientarium Historia*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 2-3, 2021. Disponível em: <http://revistas.hcte.ufrj.br/index.php/RevistaSH/article/view/281/220>. Acesso em: 8 abr. 2022.

Nazismo na Alemanha

Assim como na Itália, ao longo da década de 1920, a população alemã enfrentou graves dificuldades. As consequências da derrota da Alemanha na Primeira Guerra Mundial e as duras condições impostas pelo Tratado de Versalhes geraram um clima de humilhação social. Além disso, havia desemprego elevado, baixa produção industrial e altas taxas de inflação.

Nesse contexto, uma parcela da elite alemã, com medo da expansão do socialismo entre os trabalhadores, apoiou a criação de um partido autoritário denominado **Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães**, ou **Partido Nazista**, em 1919. A partir de 1921, o Partido Nazista foi comandado por Adolf Hitler (1889-1945).

Quando se tornou líder supremo do Partido Nazista, Hitler utilizou vários meios de propaganda para influenciar a opinião pública e conquistar apoio das massas, incluindo a população pobre. Entre os meios de propaganda nazista, estavam jornais, cartazes, discursos, grandes espetáculos e desfiles militares que transmitiam ordem, disciplina e fervor patriótico.

Doutrina nazista

Após uma tentativa frustrada de tomar o poder na Alemanha, em 1923, Hitler foi preso. Enquanto esteve na cadeia, escreveu parte do livro *Mein Kampf* (do alemão, “Minha luta”), que se tornou a obra fundamental do nazismo. Nele, divulgava ideias como:

- **racismo** – defendia a existência de uma suposta “raça ariana”, que seria uma “raça pura”, da qual descendiam os povos germânicos, e superior a todos os outros povos (judeus, eslavos, negros, ciganos etc.). Por isso, defendia a perseguição e o extermínio dessas populações;
- **antisemitismo** – declarava que o povo judeu (semita) formava uma “raça inferior”, capaz de corromper e destruir a “pureza germânica”. Embora os judeus representassem menos de 1% da população do país, eles foram considerados “inimigos da Alemanha”. Assim, o nazismo proibiu, por meio das Leis de Nuremberg, o casamento entre judeus e alemães, retirou o direito à cidadania dos judeus e restringiu a participação deles nas funções públicas;
- **totalitarismo** – defendia a submissão total do indivíduo à autoridade do Estado, personificado na figura do *Führer* (do alemão, “chefe”);
- **expansionismo** – afirmava que o governo alemão tinha o dever de expandir seu território sobre outros países (**espaço vital**), mesmo que fosse por meio da guerra.

Glossário

Espaço vital: conceito incorporado pelos nazistas que se referia à necessidade de expansão territorial para conseguir oferecer condições plenas de vida para o povo alemão.

Desfile de tropa do Partido Nazista, em Nuremberg, Alemanha. Fotografia de 1933. No estandarte, o símbolo da suástica nazista e a expressão *Deutschland erwache* (em português, “Desperta, Alemanha”).



80

Atividade complementar

Leia para os estudantes o texto de aprofundamento “O racismo como política de Estado”, que aborda a instituição da Lei de Esterilização. Em sequência, pergunte aos estudantes, em formato de aula invertida, como eles avaliam o argumento usado para esterilizar pessoas com doenças hereditárias. Peça a alguém que disserte sobre a expressão *fake news* e seus usos políticos. Fomente o diálogo com base na noção de crueldade, explicitando ser esse um tema sensível, e avalie, em conjunto com os estudantes, como esse é um exemplo cruel do uso de mentiras para distorcer a realidade e executar um projeto político autoritário e de ataque à democracia.

PAINEL

Propaganda nazista

Os nazistas utilizaram a propaganda como verdadeira arma para conquistar adeptos. Difundiram suas doutrinas pelos mais variados veículos: fotografia, cinema, rádio, cartazes e espetáculos públicos. Por meio da propaganda, enfatizavam noções de ordem e fidelidade a Hitler.

No regime nazista, todos deviam obedecer a Hitler, o chefe supremo da Alemanha. A juventude alemã, por exemplo, era obrigada a repetir frases como: “Führer, ordena-nos! Nós lhe obedecemos”.

Os espetáculos nazistas eram organizados para provocar fortes emoções. Eles causavam impacto pelo amplo uso de bandeiras e símbolos nazistas (como as suásticas). Também se valiam de músicas, discursos eufóricos dos chefes e palavras de ordem que eram repetidas pela multidão.

Os cartazes nazistas geralmente utilizavam imagens agressivas com a finalidade de ofender quem eles consideravam inimigos, como comunistas, judeus etc. O cartaz a seguir, por exemplo, representa a figura estereotipada de um judeu, com “cara de mau”, tendo à frente as bandeiras do Reino Unido, dos Estados Unidos e da União Soviética. Esse cartaz sugere que os judeus conspiravam com os países adversários contra a Alemanha nazista. Nele, há uma frase escrita em alemão, que pode ser traduzida como: “Quem está por trás das forças inimigas: o judeu”.



Parada militar em comício do Partido Nazista, em Nuremberg, Alemanha. Fotografia colorizada de 1936. Esse e outros eventos eram organizados como grandes espetáculos.



Adolf Hitler e a cineasta Leni Riefenstahl (à direita) durante as gravações de um documentário cujo objetivo era fazer propaganda do nazismo, em Nuremberg, Alemanha. Fotografia de 1934.



Atrás das potências inimigas, o judeu, cartaz de Bruno Hanich, c. 1940.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre a máquina de propaganda nazista e seus pressupostos.

Nazismo e propaganda

“A propaganda exerceu um papel fundamental no processo de consolidação política do [...] Partido Nazista, na Alemanha. Para Adolf Hitler, em sua obra autobiográfica *Minha luta (Mein Kampf)*, [...] a propaganda deveria ser simples, emotiva e popular [...]. Afinal, segundo ele, a faculdade de assimilação das massas é muito limitada, sua compreensão muito modesta e é grande a sua falta de memória. Dessa forma, toda propaganda deveria restringir-se a pouquíssimos pontos, repetidos incessantemente pela ação de formas estereotipadas, até que o último dos ouvintes estivesse em condições de assimilar a ideia. O essencial da propaganda era atingir o coração das massas [...]. Essa seria uma das razões do êxito da propaganda nazista em relação às massas alemãs: predomínio da imagem sobre a explicação, do sensível sobre o racional.

[...] Desde o início, Adolf Hitler e Joseph Goebbels, o ministro da propaganda do III Reich, tiveram percepção da dimensão do impacto que o cinema poderia conseguir na veiculação das mensagens político-ideológicas do Partido Nazista.”

PEREIRA, Wagner Pinheiro. O triunfo do Reich de Mil Anos: cinema e propaganda política na Alemanha nazista (1933-1945). In: CAPELATO, M. H. et al. *História e cinema*. São Paulo: Alameda, 2007. p. 256-257, 260.

Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “Propaganda nazista” favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG9, CG10, CECH1, CECH2, CECH5, CEH1 e CEH2**, bem como da habilidade **EF09HI13**, pois apresenta as estratégias artístico-culturais (comícios, desfiles, cartazes, filmes) que os nazistas utilizaram para difundir sua ideologia entre a juventude e toda a população alemã.

Texto de aprofundamento

Abaixo, transcrevemos um texto com informações sobre a criação e as formas de ação da Gestapo.

Gestapo

“Quarta-feira, 26 de abril de 1933. Criada por um decreto do ministro do Interior da Prússia, Hermann Göring, a Gestapo surgiu da necessidade de o regime nazista controlar (e eliminar) seus adversários políticos. [...]

Göring, que dirigia a força policial da Prússia desde fevereiro, já havia dispensado centenas de funcionários não alinhados com o ideário nazista. Eles foram substituídos [...] por integrantes das tropas paramilitares do partido, as SA e SS.

O quartel-general, em Berlim, em breve teria jurisdição sobre todo o país, absorvendo outros serviços de inteligência de cada estado, que também passaram por expurgos internos. Em novembro, uma lei isentou a polícia secreta da jurisdição do Ministério do Interior e deu aos agentes uma liberdade de ação inédita. [...]

A Gestapo reunia os investigadores de elite, encarregados de fazer valer as leis e os decretos que o regime considerava mais importantes: aqueles sobre raça e oposição política.

As primeiras vítimas foram os comunistas, socialdemocratas e demais adversários políticos [...]. Os nazistas ergueram trinta campos de concentração para os inimigos. Antes que o mês de abril [de 1933] terminasse, mais de 5 mil pessoas já estavam em detenção preventiva. Em 25 de maio, a polícia da Baviera informou que o Partido Comunista e todos os seus afiliados haviam deixado de existir. [...]

Desde o início da Segunda Guerra, membros da Gestapo passaram a integrar, ao lado da tropa paramilitar, esquadrões da morte que seguiam o exército nos países ocupados, eliminando quem bem quisessem – principalmente os judeus. [...]

Conquista do poder

Em 1923, Hitler comandou um grupo armado nazista pretendendo derrubar o governo da Baviera (um estado da Alemanha). O golpe fracassou e Hitler foi preso em 8 de novembro de 1923, permanecendo na prisão até 20 de dezembro de 1924. Na época, a Alemanha ainda não tinha conseguido superar as dificuldades socioeconômicas. Posteriormente, a situação se agravou com os desdobramentos da quebra da Bolsa de Nova York, em 1929.

Nesse contexto de crise, o Partido Nazista conseguiu eleger a maior bancada do Parlamento alemão (quase 38% dos deputados) em julho de 1932. A vitória foi acompanhada da violência de milícias nazistas contra adversários políticos.

Em 30 de janeiro de 1933, Hitler foi nomeado chanceler (chefe de governo) da Alemanha. Alguns acreditavam que a nomeação de Hitler seria capaz de conter suas ambições de poder. No entanto, poucos meses após assumir o cargo de chanceler, Hitler instalou uma ditadura no país.

Ditadura nazista

A ditadura nazista concretizou-se com a decretação de um estado de emergência, a censura à imprensa e a proibição das atividades políticas de partidos rivais. Além disso, uma poderosa máquina de propaganda foi construída para difundir a ideologia nazista.

O governo de Hitler impôs o nazismo às artes plásticas, à música, à literatura, ao cinema e até mesmo à pesquisa científica. No plano econômico, estimulou a agricultura e a industrialização. Nessa área, destacou-se a produção de armamentos militares.

No setor educacional, o governo obrigava os professores a aprender e ensinar princípios nazistas. Muitos professores foram obrigados a se inscrever em uma liga nazista de educação e a jurar fidelidade ao *Führer*. A doutrina nazista era também difundida por associações como a **juventude hitlerista**, que organizava competições esportivas, reuniões políticas e exercícios de preparação.

Foi criada a **Gestapo** (polícia secreta do Estado), que vigiava os alemães e perseguia possíveis adversários. Os membros da Gestapo prendiam e matavam os suspeitos de deslealdade ao governo.

Em dezembro de 1933, o Partido Nazista tornou-se o partido único na Alemanha. Em agosto de 1934, Hitler ampliou seus poderes ao assumir também a Presidência da República. Tornou-se **chefe absoluto** do país.



Hitler concedendo medalhas a participantes da juventude hitlerista em Berlim, Alemanha. Fotografia colorizada e originalmente publicada na última transmissão de noticiário nazista em 1945.

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ULLSTEIN BILDGETTY IMAGES

Em 1946, o Tribunal de Nuremberg julgou os vinte e dois criminosos de guerra mais importantes da Alemanha. Doze foram condenados à morte. A Gestapo foi definida como uma organização criminosa e a corte resolveu que os responsáveis pagariam por seus crimes.”

SZKLARZ, Eduardo. Terror e paranoia: Gestapo, a polícia secreta do Terceiro Reich. *Aventuras na História*, 25 maio 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-gestapo-terror-paranoia.phtml>. Acesso em: 8 abr. 2022.

OUTRAS HISTÓRIAS

Diversidade e igualdade

As antigas classificações das “raças humanas” perderam o sentido em função das recentes pesquisas biológicas. Essas pesquisas afirmam que todos os seres humanos fazem parte de uma única espécie. Ainda assim, o racismo não desapareceu.

Durante o nazismo, houve perseguição e extermínio de judeus, eslavos, negros, ciganos. Esses são exemplos extremos de racismo. Contudo, em nossos dias, observamos a persistência de atitudes racistas em vários países do mundo. Nesse sentido, a socióloga francesa Claudine Haroche afirmou:

“Direitos humanos, liberdades e até o Estado democrático, nada está garantido para sempre. [...] Temos que lutar diariamente por tudo isso, sem tréguas”.

HAROCHE, Claudine. *Apud*: GALANI, Luan. Males que nunca acabam. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, 28 nov. 2011. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/males-que-nunca-acabam/>. Acesso em: 29 maio 2022.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 considera o racismo um crime inafiançável e imprescritível. Além disso, o Estatuto da Igualdade Racial (2010) estabelece políticas públicas de valorização da população negra.



Pessoas protestando contra o racismo e a violência policial no centro da cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2021. Os manifestantes criticavam a ação policial ocorrida em 6 de maio daquele ano na comunidade do Jacarezinho, em que 29 pessoas (quase todos jovens negros) foram assassinadas.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Analisando o contexto brasileiro atual, cite exemplos de:

- situações que demonstram o racismo estrutural;
- lutas em favor dos direitos humanos e das liberdades democráticas.

Outras histórias

a) A despeito de algumas melhorias sociais, até hoje, no Brasil, as pessoas negras enfrentam situações como:

- **depreciação** de suas características físicas. Desse modo, muitas pessoas se sentem obrigadas, por exemplo, a alisar seus cabelos ou a deixá-los curtos para atender a padrões de beleza estabelecidos pela população branca;
- **desvalorização das culturas** de origem africana. Diversas manifestações culturais africanas foram inferiorizadas e até “demonizadas”, como foi o caso das religiosidades africanas;
- **marginalização social**. De modo geral, no Brasil, a maioria da população pobre se autodeclara preta ou parda. Nesse contexto, a população negra e pobre enfrenta dificuldades para estudar, morar em bairros com mais infraestrutura, conseguir empregos bem remunerados etc.

A condição desfavorável vivenciada pela população negra pode ser explicada pela história do Brasil. No país, o regime escravocrata durou mais de 350 anos. E, após a abolição, o governo brasileiro não promoveu políticas de inclusão social da população negra. Além disso, durante o século XIX e início do XX, houve intensa divulgação de ideias racistas, defesa de políticas de branqueamento e proibição de algumas manifestações culturais afro-brasileiras.

b) O objetivo dessa atividade é estimular os estudantes a identificar movimentos que lutam contra o racismo no Brasil, promovendo solidariedade e convívio democrático. Para se aprofundar nesse assunto, sugerimos a leitura do livro *Superando o racismo na escola*, organizado pelo antropólogo Kabengele Munanga (disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf; acesso em: 29 mar. 2022).

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Diversidade e igualdade” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG2, CG7, CG9, CG10, CECH1, CECH2, CECH4, CECH6, CEH1 e CEH4.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do historiador Pierre Vilar, que promove uma reflexão sobre o **fato** e a **representação** em História. Essa reflexão foi realizada com base na análise do ataque à cidade de Guernica e da pintura de Picasso.

História e representação

“[Em] 1937, menos de um ano depois do início da guerra civil na Espanha, a Legião Condor, a legião dos alemães nazistas posta à disposição do general Franco, bombardeou a pequena cidade basca de Guernica, destruindo-a completamente. Este prenúncio daquilo que deveria ocorrer tão tragicamente nos anos seguintes deixou, evidentemente, nos homens que o vivenciaram e naqueles que o viram acontecer, uma lembrança inesquecível. Quando do cinquentenário deste fato, em 1987, fui ver em Guernica como se celebrava esta lembrança e como as pessoas representavam este episódio. [...]”

Quando voltei a Paris, acatei a sugestão de um de meus colegas de falar sobre esse assunto a alguns alunos que convidaríamos. Durante minha exposição perguntei: ‘Para vocês, o que é Guernica?’. Eles me responderam, rápida e brevemente: ‘Guernica é um quadro!’.

Efetivamente, a representação de *Guernica* – no espírito de muita gente que não tem mais o cuidado de saber exatamente de onde isto surgiu – é um quadro de Picasso. Observei, em Paris, a forma como Picasso foi solicitado a dar explicações sobre sua obra e, depois, vi o nome ‘Guernica’ aparecendo seguidamente na imaginação das pessoas. *Guernica* tornou-se a representação de um fato preciso. O fato preciso está esquecido, a representação continua. [...] esses jovens, que sabiam que *Guernica* é um quadro de Picasso, não conheciam o fato político que o gerou. Ora, trata-se da primeira manifestação daquilo que foi o grande drama da Europa dos anos [1930 e 1940].

Espanha: ditadura de Franco

Na Espanha, o general Francisco Franco (1892-1975) lutou pela conquista do poder em uma guerra civil contra grupos republicanos. A sangrenta **Guerra Civil Espanhola** começou em 1936 e terminou em 1939, com a vitória das tropas de Franco (franquistas), que contaram com o apoio dos nazistas.

Não se sabe o número exato de vítimas da Guerra Civil Espanhola, mas calcula-se que tenham morrido entre 400 mil e 1 milhão de pessoas.

Ao assumir o governo, Franco impôs uma ditadura na Espanha que era apoiada por um partido político chamado **Falange**. Inspirados no fascismo, os falangistas controlavam a sociedade de forma autoritária, interferindo na educação e nos meios de comunicação.

O regime ditatorial de Franco manteve-se até sua morte, em novembro de 1975. Depois disso, a monarquia parlamentar foi restaurada e ocorreram eleições democráticas, disputadas por diversos partidos.



Guernica, pintura de Pablo Picasso, 1937. “Guernica” é também o nome de uma cidade espanhola bombardeada pelos nazistas, os quais apoiavam Franco e seus seguidores. Nesse quadro, Picasso procurou retratar os horrores da guerra enfrentados pela população civil.

© SUCCESIÓN PABLO PICASSO/ARTS & HERITAGE - MUSEO NACIONAL CENTRO DE ARTE FRANJA SOLFA, MADRI
Reprodução proibida. Art. 17º de Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Portugal: ditadura de Salazar

Em Portugal, António de Oliveira Salazar (1889-1970) assumiu a Presidência do Conselho de Ministros em 1932. A partir desse momento, governou o país até 1968.

Salazar implantou uma ditadura em Portugal, que ficou conhecida como Estado Novo. O governo adotou uma política nacionalista e conservadora que tinha como lema: “Deus, pátria e família”.

A ditadura de Salazar era apoiada por um partido único chamado União Nacional. Durante a ditadura, as oposições comunistas foram combatidas com a violência da polícia política e a censura dos meios de comunicação.

84

Conta-se que Picasso, durante a ocupação alemã em Paris, foi interrogado por um oficial alemão, que lhe perguntou: ‘Foi você que fez *Guernica*?’; ao que ele respondeu: ‘Não, foram vocês!’. Não se sabe ao certo se a anedota é exata, mas, de qualquer maneira, ela é muito pertinente. É evidente que há a representação, mas não se pode esquecer o fato.”

VILAR, Pierre. História e representação. In: D’ALESSIO, Marcia Manson. *Reflexões sobre o saber histórico*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998. p. 29-30.

Após o afastamento de Salazar por motivo de saúde, em setembro de 1968, seu estilo de governo durou mais quase seis anos, sob o comando de Marcello Caetano. Somente em abril de 1974 os portugueses reconquistaram a democracia com a **Revolução dos Cravos**.

Nos anos finais da ditadura salazarista, os povos das colônias portuguesas na África (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe) iniciaram sua luta pela independência (esse assunto será tratado no capítulo 8 deste volume).



GAMMA-KEystone/KEystone-FRANCIS/GETTY IMAGES

Salazar (de terno, à esquerda) durante revista de tropas em Lisboa, Portugal. Fotografia de 1940.



HERVE GLOUEN/GAMMA-RA/PHID/GETTY IMAGES

Soldados participantes da Revolução dos Cravos, em Lisboa, Portugal. Fotografia de 1974. No dia 25 de abril desse ano, a população saiu às ruas para comemorar o fim da ditadura e distribuiu cravos vermelhos, a flor nacional, aos soldados rebeldes que tinham iniciado a revolução para depor a ditadura no país.

seria importante para ‘informar’ primeiro e para ‘formar’ depois. Salazar criou em 26 de outubro de 1933 o Secretariado de Propaganda Nacional (SPN), nomeando como diretor António Ferro, um intelectual modernista que se interessava pelo cinema e que, por isso, buscou mobilizar esse veículo como um instrumento de propaganda do regime salazarista. [...] O salazarismo valorizou o cinema como instrumento de propaganda do regime, sobretudo a ‘informação’. Em 1935, o SPN realizou a primeira sessão dos ‘cinemas ambulantes’, que percorreria o país exibindo filmes de propaganda nacionalista. António Ferro chamou-lhes as ‘caravanas de imagens’. No entanto, é necessário ressaltar que a censura foi vigilante: os filmes, quer fossem portugueses ou estrangeiros, eram visados pela Inspeção Geral dos Espetáculos.

Em 1938, teve início a produção de um cinejornal, o *Journal Português*, que [...] foi o responsável por apresentar aos portugueses uma imagem oficial dos acontecimentos políticos, culturais ou cotidianos. [...]

O maior empreendimento do SPN, em termos da propaganda do nacionalismo e sobretudo do anticomunismo no cinema, foi o patrocínio de longas-metragens. [...] *O feitiço do império* (1940), de António Lopes Ribeiro, foi um filme de apologia da colonização portuguesa na África. [...]

Cabe ressaltar que o cinema de ficção [...] tinha sempre presente alguns valores ideológicos do regime: seja na mensagem populista, ruralista e de conciliação de classes [...], na afirmação de um cinema de conversão religiosa [...], no clima de conversão social já na década de 1950 [...] ou mesmo no cinema histórico [...].”

PEREIRA, Wagner Pinheiro. Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 38, p. 117-122, 2003.

Texto de aprofundamento

As produções artísticas podem ser apropriadas por regimes totalitários para divulgar seus ideais. O texto a seguir aprofunda o estudo dessa prática (que já notamos associada ao nazismo), trazendo para a cena o exemplo da ditadura salazarista, em Portugal, e o uso feito

por ela do cinema como instrumento de propaganda ideológica estatal.

O cinema em Portugal salazarista

“Desde o início, António de Oliveira Salazar compreendeu que não poderia abdicar desse veículo para impor a sua doutrina política. Afirmava que o cinema

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG2** (atividades 3, 4, 5, 6 e 7);
- **CG3** (atividades 2, 5 e 6);
- **CECH5** (atividades 1, 3 e 4);
- **CEH1** (atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7);
- **CEH2** (atividades 1, 3 e 4);
- **CEH3** (atividades 1, 2, 4, 5, 6 e 7);
- **CEH4** (atividade 2);
- **EF09HI10** (atividades 1 e 5);
- **EF09HI12** (atividades 1, 4 e 5);
- **EF09HI13** (atividades 3, 4, 6 e 7).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases **a** e **e**, que podem ser reescritas da seguinte forma:

a) A prosperidade econômica da década de 1920 não beneficiou igualmente toda a população estadunidense. Apesar disso, essa época é chamada de “anos felizes”.

e) Ao longo do século XX, as populações afro-estadunidenses foram conquistando direitos que antes eram restritos à população branca nos Estados Unidos.

2. **a), b)** e **c)** Atividade interdisciplinar com Arte, que busca desenvolver a criatividade e ampliar o repertório cultural dos estudantes. O *jazz* é um gênero musical conhecido como símbolo da cultura afro-estadunidense e, assim, também pode ser interpretado como expressão de resistência dos negros nos Estados Unidos. Esse gênero consolidou-se durante as primeiras décadas do século XX, sobretudo na cidade de Nova Orleans. O *jazz* foi influenciado por dois outros gêneros: o *blues* e o *ragtime*, também de origem afro-estadunidense. O *jazz* foi difundido pelo mundo e influenciou a criação de outros gêneros, como a *bossa nova* no Brasil. Em 2011, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) proclamou o dia 30 de abril como o Dia Internacional do *Jazz*. Sugerimos que os estudantes assistam ao vídeo *História do jazz*, produzido pela TV Unesp (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t6q3Q5mn6Qw>; acesso em: 16 ago. 2022).

A atividade lança mão de **metodologias ativas**, ao propor pesquisa,

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Identifique as frases incorretas. Depois, reescreva-as de forma correta no caderno.
 - a) A prosperidade econômica da década de 1920 beneficiou igualmente toda a população estadunidense. Por isso, essa época é chamada de “anos felizes”.
 - b) A crise econômica que abalou os Estados Unidos nos anos 1930 está relacionada a três condições principais: desigualdade social, crise de superprodução e especulação financeira.
 - c) A quebra da Bolsa de Valores de Nova York é considerada o principal marco da crise de 1929.
 - d) O *New Deal*, programa de recuperação econômica, buscava equilibrar a intervenção do Estado com a iniciativa privada.
 - e) Em todo o século XX, as populações afro-estadunidenses tinham mais direitos que a população branca nos Estados Unidos.
2. Organize um seminário sobre *jazz*. Para isso, reúnam-se em grupo e sigam as orientações.
 - a) Escolham um dos artistas a seguir:
 - Duke Ellington;
 - Louis Armstrong;
 - Billie Holiday;
 - Ella Fitzgerald.
 - b) Pesquise informações sobre esses artistas, como:
 - ano e local de nascimento e falecimento;
 - acontecimentos mais marcantes de sua vida;
 - músicas mais famosas de sua carreira.
 - c) Apresentem o seminário com base nas informações pesquisadas. Em suas apresentações, utilizem cartazes, slides, sons e vídeos. Após a apresentação, se possível, postem os resultados de suas pesquisas em uma série na rede social de sua escolha, sob a supervisão do professor, focando um artista por vez em cada postagem. O resultado pode ser uma série de *podcasts* ou de imagens e textos relacionados. Voltem à plataforma em que vocês postaram sua série depois de um mês e façam um relatório informando quantos acessos o material teve e qual foi o teor geral dos comentários dos usuários.
3. Em dupla, façam uma comparação entre fascismo (Itália), nazismo (Alemanha) e stalinismo (União Soviética), este último estudado no capítulo 1. Destaquem semelhanças e diferenças entre esses regimes.
4. Os fascistas e os nazistas defendiam a completa submissão do indivíduo à autoridade do Estado. Diante disso, o que aconteceu com as liberdades individuais nos regimes totalitários?

INTEGRAR COM ARTE

organização dos dados, apresentação de seminário e postagem em redes sociais, se possível, que podem ser em formato de texto e imagem associados ou de *podcast*, dependendo da plataforma e da escolha dos estudantes. A atividade pode ser dividida em partes e desenvolvida preferencialmente em equipes, considerando a distribuição de tarefas entre grupos grandes de estudantes com habilidades variadas e que devem ser valorizadas nesta oportunidade.

3. No fascismo, no nazismo e no stalinismo havia a figura do líder que era reverenciado e temido, além da existência de um único partido político. Os três regimes perseguiram adversários políticos e faziam uso da tortura e da censura contra seus opositores. O fascismo e o nazismo defendiam o sistema capitalista. Em contraste, o stalinismo representava o sistema socialista – fim da propriedade privada e controle da economia pelo Estado (representante dos trabalhadores).

Interpretar texto e imagem

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

- Descreva a imagem.
- Que relação é possível estabelecer entre a imagem e a situação socioeconômica dos Estados Unidos na década de 1930?

Vítimas de uma enchente aguardam por doações em fila na cidade de Louisville, Estados Unidos. Fotografia de 1937. Ao fundo, cartaz de propaganda com a frase: "O mais alto padrão de vida do mundo. Não há estilo como o estilo americano".



MARGARET BOURKE-WHITE - MUSEU WHITNEY DE ARTE AMERICANA, NOVA YORK

INTEGRAR COM ARTE

6. Observe a imagem, produzida pelo pintor e desenhista alemão George Grosz (1893-1959), e faça o que se pede.

- Descreva a imagem e registre suas impressões a respeito da obra.
- Qual é a data de produção dessa obra? Relacione a pintura com a situação da Alemanha naquela época.
- Em sua interpretação, a pintura expressa uma crítica à sociedade alemã? Explique.



Dia cinzento,
pintura de George
Grosz, 1921.

© ESTATE OF GEORGE GROSZ, PRINCETON, NJ, AUTUMN, BRASIL, 2022. GALERIA NACIONAL - MUSEUS ESTADIAIS, BERLIM

INTEGRAR COM ARTE

7. O nazismo, assim como outros regimes totalitários, usou a arte para difundir sua ideologia. Observe a reprodução de uma obra do pintor alemão Adolf Wissel (1894-1973), considerado um dos artistas oficiais do regime nazista. Em seguida, responda às questões.

- Como o artista retratou o menino em sua obra?
- Como essa obra se relaciona aos valores nazistas?



Família de agricultores de Kalenberg,
pintura de Adolf Wissel, 1939.

ADOLF WISSEL - MUSEU HISTÓRICO ALEMÃO, BERLIM

um casal, seus filhos e seu cachorro sorriem dentro de um carro. No cartaz, escrito em inglês, lê-se: "O mais alto padrão de vida do mundo. Não há estilo como o estilo americano".

b) A imagem revela as contradições vividas pelos estadunidenses durante a década de 1930 — à frente do cartaz de propaganda enaltecendo o "estilo de vida americano" há uma fila de vítimas de uma enchente à espera de doações. Explique que a fotografia foi realizada em Louisville, Kentucky, após a inundação do Rio Ohio, que provocou danos materiais e imateriais a cerca de 1 milhão de pessoas nos Estados Unidos, aprofundando a Grande Depressão iniciada pela crise de 1929.

6. Atividade interdisciplinar com Arte.

a) Resposta pessoal, em parte. A obra representa, em primeiro plano, um homem burguês com uma expressão facial de indiferença. Atrás dele, há um soldado ferido em guerra caminhando pela rua e, ao fundo, um trabalhador sem rosto vestido de cinza segurando uma pá. No cenário, há uma parede de tijolos e também chaminés de fábricas soltando uma fumaça escura.

b) A obra é de 1921. Levando em conta o título da obra e o fato de ter sido realizada por um artista alemão, podemos concluir que se trata de uma crítica à situação social e econômica da Alemanha após a Primeira Guerra Mundial, o que estimulou o surgimento do nazismo.

c) Sim, a pintura expressa uma crítica ao mostrar a indiferença do burguês, as feridas da guerra e o anonimato do trabalhador, imersos em uma sociedade industrial, sem áreas verdes e com fumaças escuras.

7. Atividade interdisciplinar com Arte.

a) O menino foi representado ao centro, sendo o único que olha para o espectador. Seu brinquedo é um cavalo. Essas características sugerem que ele estará um dia no comando da família.

b) A pintura representa pessoas reunidas em um encontro familiar durante o dia, no ambiente do campo. É uma representação do ideal nazista da família alemã: brancos, loiros, saudáveis e vestidos de forma recatada.

4. Se considerar oportuno, realize essa atividade oralmente, com a participação de todos os estudantes. Anote as respostas na lousa; ao final da atividade, eles poderão redigir uma conclusão. Espera-se que expressem que, tanto no fascismo quanto no nazismo, o regime democrático foi extinto, os órgãos de repressão estatais foram fortalecidos, os direitos fundamentais dos cidadãos foram restringidos e as liberdades públicas foram destruídas.

Interpretar texto e imagem

5. a) A fotografia mostra uma fila de vítimas de uma enchente à espera de doações na cidade de Louisville, nos Estados Unidos, em 1937. Essa fila é formada por homens, mulheres e crianças, em sua maioria negros, com sacolas e cestos nas mãos. Ao fundo, há um cartaz representando o ideal de família feliz estadunidense:

Habilidades da BNCC

- EF09HI10
- EF09HI13

Objetivos do capítulo

Os seguintes objetivos se justificam no capítulo em razão de seu tema, a Segunda Guerra Mundial, e de assuntos correlatos, como a expansão do totalitarismo, o estopim do conflito, sua ampliação para várias regiões do mundo e seus diferentes momentos, as formas de resistência ao nazifascismo, o Holocausto, as bombas atômicas e outros impactos.

- **Analisar** o contexto histórico em que ocorreu a Segunda Guerra Mundial.
- **Estudar** momentos marcantes da guerra, como a invasão da Polônia, a entrada da União Soviética e dos Estados Unidos no confronto, a Batalha de Stalingrado, o Dia D e a utilização de armas atômicas.
- **Refletir** sobre crimes contra a humanidade como o genocídio de judeus, eslavos, ciganos, comunistas, homossexuais, pessoas com deficiência, artistas e intelectuais.
- **Destacar** exemplos de resistência ao nazismo e a importância da preservação de memórias.
- **Conhecer** aspectos da rendição do Japão e seu processo de recuperação socioeconômica.

UNIDADE 2 Totalitarismo, Segunda Guerra e getulismo

CAPÍTULO

5

Segunda Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi o maior conflito armado da história. Essa guerra deixou cerca de 55 milhões de mortos, 35 milhões de feridos e levou ao desenvolvimento de armas nucleares.

Os horrores e a violência da guerra estão presentes na memória de vários povos até os dias de hoje.

PARA COMEÇAR

INTEGRAR COM GEOGRAFIA

RESPONDA ORALMENTE

O final da Segunda Guerra inaugurou a era das armas de destruição em massa. Você sabe quais países detêm armas nucleares nos dias atuais? Comente e pesquise.

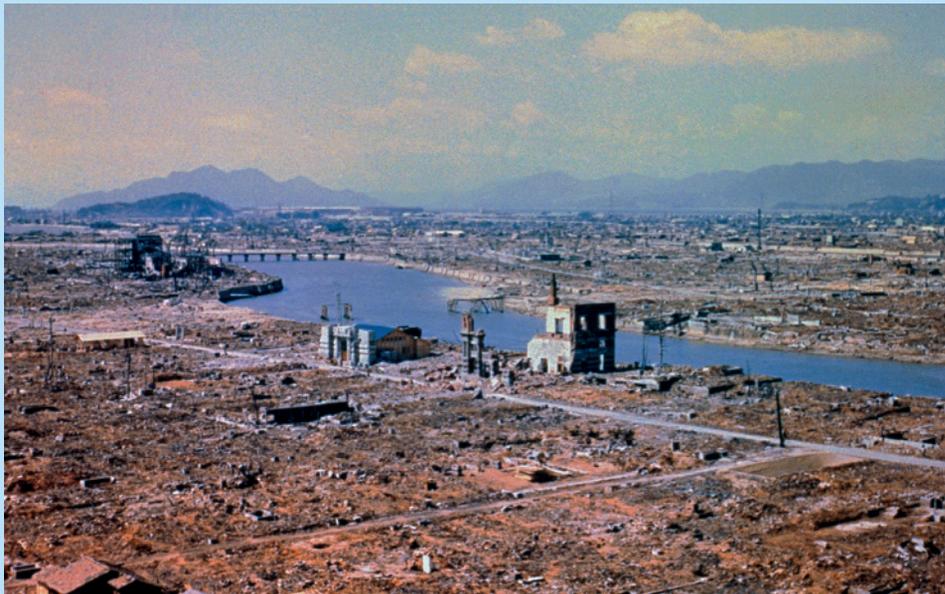


Vista do Memorial do Holocausto, em Berlim, Alemanha, criado para homenagear os judeus mortos no Holocausto, durante a Segunda Guerra Mundial. Fotografia de 2022. Memorial é um espaço arquitetônico destinado a promover a memória de acontecimentos, personagens ou fatos históricos.

88

Para começar

Atividade interdisciplinar com Geografia cujo objetivo é estabelecer uma relação passado-presente, pois armas nucleares desenvolvidas desde a Segunda Guerra Mundial representam uma das maiores ameaças à existência da vida no planeta. Segundo a Federação dos Cientistas Americanos, em 2022, detinham armas nucleares os seguintes países: Estados Unidos, Rússia, China, França, Reino Unido, Paquistão, Índia, Israel e Coreia do Norte.



UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/UNIVERSAL IMAGES GROUP/BETTY IMAGES

Destruição provocada pela bomba atômica lançada pelos Estados Unidos na cidade de Hiroshima, Japão, no final da Segunda Guerra Mundial. Fotografia de 1945.



ILVA ZUSKOVICH/SHUTTERSTOCK

Pilha de sapatos de pessoas assassinadas no campo de concentração de Auschwitz, na Polônia, durante a Segunda Guerra Mundial, exposta no Memorial e Museu Auschwitz Birkenau. Fotografia de 2019.

Outras indicações

- *A vida é bela* (Itália). Direção de Roberto Benigni, 1997. 116 min.
Um judeu italiano é levado com seu filho para um campo de concentração e, ali, tenta evitar o sofrimento da criança, que desconhece os horrores da guerra e a situação de seus semelhantes.
- *O império do sol* (Estados Unidos). Direção de Steven Spielberg, 1987. 154 min.
Um menino britânico, que se perde de seus pais durante a ocupação japonesa na China, em 1941, desenvolve estratégias de sobrevivência.

Atividade complementar

A Segunda Guerra Mundial é um dos temas mais recorrentes na produção cinematográfica. Filmes sobre esse confronto foram produzidos em vários países, abordando diferentes aspectos – desde os horrores das batalhas até a vida cotidiana dos prisioneiros ou das pessoas que não estavam envolvidas diretamente nos conflitos.

Estabeleça comparações entre o filme *A vida é bela* e *O império do sol*. Um bom exercício seria estimular os estudantes a se colocarem no lugar das crianças que protagonizam essas histórias e a imaginarem como seriam suas reações durante uma guerra. Esta atividade de exercício da empatia possibilita desenvolver a competência CG9.

Alerta ao professor

O texto “Totalitarismo e expansão”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento da competência CEH5 e das habilidades EF09HI10 e EF09HI13, pois relaciona a crise econômica e social da Alemanha com a Segunda Guerra Mundial, bem como descreve e contextualiza a consolidação dos estados totalitários.

Texto de aprofundamento

Leia o texto a seguir sobre a invasão italiana da Etiópia.

A invasão da Etiópia

“A Itália já havia tentado ocupar o país africano, em 1896, sem êxito. Os italianos não se resignavam ao fato de que a França e [...] [o Reino Unido] possuíam colônias africanas prósperas, ou pelo menos de onde obtinham recursos apreciáveis [...]. Em suma, a Itália frustrara-se com o que obtivera durante a Primeira Guerra Mundial [apesar de ter lutado ao lado de franceses e britânicos] [...].

A conquista da Etiópia correspondia [...] às concepções geopolíticas dominantes na Itália, que vislumbravam, no continente africano, o prolongamento da Europa para o Sul. A África ofereceria aos países europeus, superpovoados, o espaço para abrigar milhões de seus habitantes.

Enquanto a Itália acelerava os preparativos para a invasão da Etiópia [...], a diplomacia italiana obtinha dos governos da França, Dinamarca, Bélgica, Tchecoslováquia e outros a proibição da remessa de material bélico para o exército etíope, armado de fuzis e metralhadoras. [...]

Em 3 de outubro de 1935, sem declaração de guerra, a Itália invade a Etiópia. [...] No dia 5 de maio de 1936, não sem encontrar durante a campanha dura resistência, o general [Pietro] Badoglio tomava a capital da Etiópia, Adis Abeba, após o imperador Selasié abandonar o país. No mesmo dia Mussolini anunciava a vitória da civilização contra a barbárie!”

SALINAS, Samuel Sérgio. *Antes da tormenta: origens da Segunda Guerra Mundial, 1918-1939*.

Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 71-74.

■ Totalitarismo e expansão

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), os países vencedores impuseram duras punições aos países derrotados. Essas medidas, estabelecidas no Tratado de Versalhes, foram consideradas humilhantes e penalizaram sobretudo a Alemanha.

Nessa época, como você estudou no capítulo anterior, a Alemanha passou por uma grave crise econômica e social, o que favoreceu a ascensão de Adolf Hitler ao poder. Para muitos historiadores, Hitler e o Partido Nazista são os principais responsáveis pela Segunda Guerra Mundial.

Durante a década de 1930, os governos totalitários de Alemanha, Itália e Japão desejavam expandir seus territórios, fortalecer suas economias e controlar suas populações. Conheça, a seguir, alguns episódios que marcaram a política externa adotada pelos governos desses países.

Expansões japonesa e italiana

Em 1931, o Japão, com o objetivo de expandir seus domínios na Ásia, invadiu a Manchúria, ao norte da China. Depois, em 1937, os japoneses atacaram a China novamente. Os membros da Liga das Nações condenaram o expansionismo japonês. Mas essa condenação formal não chegou a evitar os conflitos asiáticos.

Em 1935, as tropas italianas invadiram a Etiópia, na África. A capital etíope, Adis Abeba, foi ocupada em maio do ano seguinte. Essa invasão também foi condenada pela Liga das Nações. No entanto, dando continuidade à política expansionista, o governo de Mussolini ocupou a Albânia, na Europa, anexando-a ao território italiano em abril de 1939.



Peça por peça, cartum de Daniel Robert Fitzpatrick, 1937, satirizando o expansionismo japonês sobre a China.



Tropas etíopes organizadas para resistir à invasão do país pelas forças italianas, em Adis Abeba, Etiópia. Fotografia de 1935.

Expansão alemã

Inspirado na doutrina do **espaço vital**, o governo de Hitler planejou a expansão territorial da Alemanha. Em março de 1936, violando determinações do Tratado de Versalhes, Hitler autorizou que seu exército ocupasse a Renânia, região da Alemanha que faz fronteira com a França e deveria se manter desmilitarizada.

Em março de 1938, o governo nazista anexou a Áustria, praticamente sem esforço militar, porque os membros do Partido Nazista austríaco haviam preparado o caminho político para esta anexação, também chamada de *Anschluss* (união). Os nazistas da Áustria fizeram uma campanha alegando que alemães e austríacos faziam parte do mesmo povo germânico. O próprio Hitler era austríaco. O *Anschluss* foi confirmado por um plebiscito realizado na Áustria em abril de 1938.

Depois da Áustria, o governo de Hitler buscou dominar os Sudetos, região pertencente à Tchecoslováquia, onde vivia uma minoria de origem alemã, composta de aproximadamente 3 milhões de pessoas. Diante dessa pretensão nazista, líderes europeus reuniram-se na **Conferência de Munique** (1938), onde autoridades francesas e britânicas concordaram com a anexação dos Sudetos ao território da Alemanha.

Nesse momento, os governos da França e do Reino Unido insistiram em manter uma **política de apaziguamento**, imaginando que seria a última reivindicação territorial de Hitler. Assim, em outubro de 1938, o exército alemão ocupou os Sudetos. Posteriormente, ocupou toda a Tchecoslováquia, desrespeitando o que havia sido combinado na Conferência de Munique.

RESPOSTA ORALMENTE

PARA PENSAR

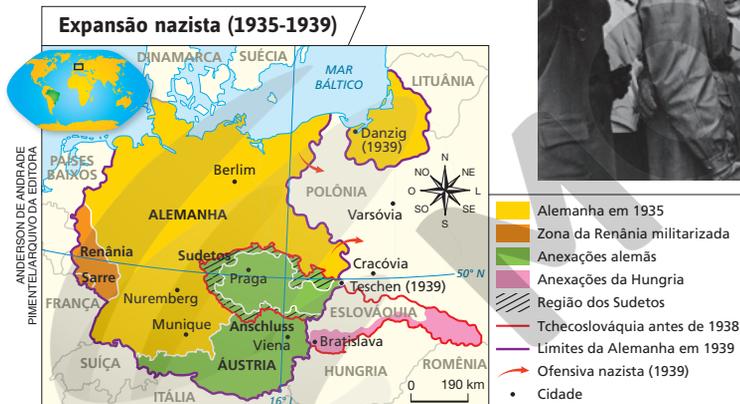
A política de apaziguamento representou uma forma de tolerância em relação às ambições nazistas. Posteriormente, ao criticar os regimes totalitários, o filósofo Karl Popper defendeu que não devemos tolerar o intolerante nas sociedades democráticas. Por que não devemos tolerar o intolerante? Argumente em favor dessa ideia.

Para pensar

Depois de ouvir as argumentações dos estudantes, explique que essa ideia foi desenvolvida pelo filósofo austríaco Karl Popper em *A sociedade aberta e seus inimigos*, de 1945. Na obra, Popper formulou o chamado **paradoxo da intolerância**, apontando que a tolerância ilimitada leva ao desaparecimento da própria tolerância. Ele argumentou que, quando o intolerante foge do debate racional e recorre à força para impor suas ideias, as instituições democráticas e a tolerância estão sob ameaça de serem extintas. Para Popper, nas democracias, essa intolerância radical deve ser considerada criminosa. Porém, o filósofo defende que, enquanto estiver assegurada a liberdade política e a segurança para refutar discursos intolerantes, devemos combatê-los na opinião pública, e não censurá-los e persegui-los por meio da força. Afinal, todas as pessoas podem errar e devem estar abertas ao diálogo e ao aprendizado. No caso do nazismo, por exemplo, os intolerantes recorriam à força antes e depois de assumirem o poder. É justamente contra movimentos totalitários como o nazismo que Popper argumentou e concluiu: “Não devemos tolerar o intolerante”.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

CENTRAL PRESS/GETTY IMAGES



Mulheres austríacas fazem saudação para soldado nazista durante a *Anschluss*, em Salzburgo, Áustria. Fotografia de 1938.

FONTE: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Madri: Editorial Debate, 1992. p. 93.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir mais trechos da declaração de Winston Churchill quando assumiu a chefia do governo como primeiro-ministro do Reino Unido em 1940.

Discurso de Winston Churchill – 13 de maio de 1940

“Nesta crise espero ser perdoado se hoje não dirigir-me de forma breve à Câmara [dos Comuns]. [...] Eu diria à Câmara, assim como disse aos que entraram neste governo: ‘Não tenho nada a lhes oferecer senão sangue, labuta, suor e lágrimas’. Temos diante de nós uma provação do tipo mais atroz. Temos muitos meses longos de luta e sofrimento pela frente. Vocês perguntam, qual é nosso plano de ação? Eu posso dizer: É empreender guerra por mar, terra e ar com todo o nosso vigor e com toda a força que Deus nos der; empreender guerra contra uma tirania monstruosa sem precedentes no rol sombrio e lamentável de crimes humanos. É esse nosso plano de ação. Vocês perguntam, qual é nosso objetivo? Posso responder em uma palavra: A vitória, a vitória a qualquer preço, a vitória apesar de todo o terror, a vitória por mais longo e duro que seja o caminho; pois sem vitória não há sobrevivência. É preciso perceber o seguinte: sem a sobrevivência do Império Britânico, sem a sobrevivência de tudo o que o Império Britânico defende, sem a sobrevivência do estímulo e do impulso das eras, esse gênero de seres humanos irá em frente rumo à sua meta. Mas eu assumo minha tarefa com animação e esperança. Tenho certeza de que nossa causa não fracassará entre os homens. Neste momento sinto-me autorizado a reivindicar a ajuda de todos e digo: ‘Então venham, vamos juntos em frente com nossa força unida.’”

CHURCHILL, Winston. In: ADDIS, Ferdie. *Discursos que mudaram a História*. São Paulo: Prumo, 2012. E-book.

Estopim da guerra

Diante dos ataques nazistas, as autoridades francesas e britânicas protestavam verbalmente, procurando evitar um confronto militar direto. No entanto, os seguidores do *Führer*, sentindo-se livres para agir, planejavam seus próximos passos.

Em 23 de agosto de 1939, representantes dos governos de Hitler e de Stálin assinaram um **pacto** de não agressão e decidiram ocupar e dividir a Polônia. Menos de uma semana depois, em 1º de setembro de 1939, tropas alemãs invadiram o território polonês pelo oeste. No dia 17 de setembro, tropas soviéticas invadiram a Polônia pelo leste.

Dois dias depois do ataque nazista à Polônia, os governos do Reino Unido e da França declararam guerra à Alemanha, iniciando a Segunda Guerra Mundial.

Ataques nazistas

Nos primeiros anos da guerra, os nazistas avançaram rapidamente sobre as defesas adversárias. Essa ofensiva era chamada de **guerra-relâmpago** (*Blitzkrieg*) e consistia no rápido ataque dos tanques blindados (*Panzers*), apoiados pela aviação militar. Em seguida, chegavam as tropas de ocupação (infantaria) para consolidar a vitória.

Com essa nova estratégia militar, os nazistas dominaram a Polônia e, até maio de 1940, já haviam conquistado outros países, como Dinamarca, Holanda, Bélgica, Noruega e França. A Itália, governada por Mussolini, aliou-se ao governo de Hitler. Outras nações ficaram neutras, como Portugal, Espanha e Irlanda.

O Reino Unido foi bombardeado dia e noite pelos nazistas. Mas os britânicos resistiram aos ataques, e os alemães não conseguiram conquistar a região. Após várias tentativas de invasão, a força aérea militar britânica (Royal Air Force – RAF) conseguiu neutralizar as ofensivas da força aérea alemã (*Luftwaffe*).



UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/
UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES



A nova Lilliput, charge de Alois Derso e Emery Kelen, 1938. Os artistas representaram Hitler como um gigante deitado sobre a Europa, manipulando os chefes de Estado como se fossem bonecos na Conferência de Munique.

Em 1940, Winston Churchill (1874-1965) tornou-se o primeiro-ministro do Reino Unido. Ao assumir o governo, ele declarou: “Só tenho para oferecer sangue, trabalho, suor e lágrimas. Temos perante nós longos meses de luta e sofrimento”. Churchill foi considerado um grande orador e estadista que liderou o Reino Unido na luta contra o nazismo.

Danos provocados por ataque aéreo alemão na cidade de Londres, Reino Unido. Fotografia de 1940.

Resistência aos nazistas

Durante a guerra, a população dos países invadidos pelos nazistas organizou formas de resistência. Entre os principais objetivos estavam conter o avanço dos nazistas e retomar áreas invadidas por eles.

Os membros da resistência atuaram em diferentes frentes, que iam desde manifestações pacíficas e espontâneas até a formação de milícias armadas para lutar contra os nazistas. Além dessas ações, eles buscaram desestruturar a organização militar nazista, por exemplo, descarrilhando trens e destruindo pontes para impedir o abastecimento das tropas.

Muitas vezes, a resistência armada agia na clandestinidade, tentando destruir instalações alemãs por meio de sabotagem e guerrilhas. Essas ações eram descontínuas, realizadas por pequenas tropas, que promoviam emboscadas contra seus inimigos.

Na França, por exemplo, formou-se a organização **França Livre**, liderada pelo general Charles de Gaulle (1890-1970). Na época, o general estava exilado no Reino Unido e, de lá, conclamava os franceses, por meio da rádio britânica **BBC**, a lutar contra a ocupação nazista. Além disso, Charles de Gaulle reuniu forças militares francesas sediadas no exterior, como a Legião Estrangeira, para participar de algumas batalhas.



Simone Ségouin, francesa de 18 anos de idade que se destacou por participar da resistência armada no país. Fotografia de 1944.

Glossário

BBC: sigla de British Broadcasting Corporation, que, em português, significa “Empresa Britânica de Radiodifusão”.



General Charles de Gaulle profere discurso no estúdio da BBC, em Londres, Reino Unido, convocando o povo francês a lutar contra a ocupação nazista. Fotografia de junho de 1940.

definitiva e irremediável? A essas perguntas eu respondo com um não! Falando com pleno conhecimento dos fatos, peço que vocês acreditem em mim quando digo que a causa da França não está perdida. Os próprios fatores que causaram nossa derrota podem um dia nos levar à vitória. Pois, lembrem bem disso, a França não está sozinha nem isolada. Em sua retaguarda há um vasto império, e ela pode somar forças com o Império Britânico, que comanda os mares e continua lutando. Assim como a Inglaterra, ela pode recorrer sem reserva aos imensos recursos industriais dos Estados Unidos. [...] Hoje estamos esmagados pelo mero peso da força mecanizada lançada contra nós, mas ainda podemos contar com um futuro no qual uma força mecanizada ainda maior nos trará a vitória. O destino do mundo está em jogo. Eu, general De Gaulle, agora em Londres, apelo a todos os militares e civis franceses que estão atualmente em solo britânico, ou possam estar no futuro, com ou sem suas armas; eu apelo a todos os engenheiros e operários especializados das fábricas de armamentos que estão atualmente em solo britânico, ou possam estar no futuro, que entrem em contato comigo. Aconteça o que acontecer, a chama da resistência francesa não pode nem deve morrer.”

DE GAULLE, Charles. *In: ADDIS, Ferdie. Discursos que mudaram a História*. São Paulo: Prumo, 2012. E-book.

Texto de aprofundamento

Leia, a seguir, trechos do discurso do general Charles de Gaulle, que convoca os franceses a lutarem contra a ocupação nazista.

Discurso de Charles de Gaulle – 18 jun. 1940

“Os líderes que, durante muitos anos, estiveram à frente das Forças Armadas francesas montaram um governo. Alegando a derrota de nossos exércitos, esse governo entrou em negociações com o inimigo visando ao fim das hostilidades. [...] Mas será que a última palavra foi dita? Devemos abandonar toda a esperança? Nossa derrota é

Alerta ao professor

O texto "Ofensiva dos Aliados (1942-1945)", incluindo seus su-bitens e mapas, favorece o desenvolvimento da competência CECH7.

Texto de aprofundamento

Leia, a seguir, um texto do historiador Antonio Pedro sobre a Batalha de Stalingrado.

Batalha de Stalingrado

"No dia 5 de outubro Stálin emitiu a seguinte ordem: 'Exijo que tomem as medidas para defender Stalingrado... Stalingrado não deve render-se ao inimigo, e a parte que dela foi capturada pelo inimigo deve ser libertada'. Lutava-se desesperadamente em ambos os lados, pois as ordens de Hitler também eram incisivas: tomar Stalingrado a qualquer custo.

O testemunho de um tenente do exército alemão serve para visualizar a violência das batalhas:

'Para tomarmos uma única casa lutamos quinze dias, lançando mão de morteiros, granadas, metralhadoras e baionetas. Já no terceiro dia, 54 cadáveres de soldados alemães estavam espalhados pelos portões, pelos patamares e pelas escadas. Nossa frente é um corredor ao longo de quartos incendiados... Pelas chaminés e escadas de incêndio das casas vizinhas é que chegam reforços. A luta não cessa nunca. De um andar para o outro, rostos enegrecidos pelo suor, nós nos bombardeamos uns aos outros com granadas, em meio a explosões, nuvens de poeiras e fumaça, montes de argamassa, em meio ao dilúvio de sangue, aos destroços de mobiliário e de seres humanos. Perguntem a qualquer soldado o que significa meia hora de luta corpo a corpo numa peleja deste tipo. Depois imaginem Stalingrado oitenta dias e oitenta noites só de luta corpo a corpo. As ruas já não se medem por metros, mas por cadáveres... Stalingrado já não é mais uma cidade...quando chega a noite...causticante de sangue e de gemidos, os cães lançam-se às águas do Volga e nadam desesperadamente à outra margem... Só os homens resistem.' (Alain Clark, *Stalingrado – Século XX.*)

■ Ofensiva dos Aliados (1942-1945)

A guerra tomaria outros rumos com a entrada da União Soviética e dos Estados Unidos no conflito. Em junho de 1941, Hitler determinou a invasão da União Soviética, rompendo o acordo de não agressão que havia assinado antes da guerra. Assim, a União Soviética declarou guerra à Alemanha. No caso dos Estados Unidos, a entrada no conflito ocorreu após o ataque japonês à base naval de Pearl Harbor, no Havaí (Oceano Pacífico), em dezembro de 1941.



Frente Ocidental

Na Frente Ocidental, os Aliados organizaram diversos ataques militares para combater os nazistas. Nesse sentido, foi decisiva a participação dos Estados Unidos, que utilizaram seu poderoso parque industrial para fabricar navios de guerra, tanques, aviões e muitos outros armamentos.

A partir de 1942, cidades e instalações militares alemãs começaram a sofrer os bombardeios de aviões britânicos e estadunidenses. No mesmo ano, o general britânico Montgomery contra-atacou as tropas do general alemão Rommel no norte da África. Em 13 de maio de 1943, Rommel foi cercado e aproximadamente 252 mil soldados alemães e italianos acabaram se rendendo.

Em 6 de junho de 1944, cerca de 300 mil soldados das tropas aliadas desembarcaram na região francesa da Normandia e atacaram as forças alemãs. Essa data ficou conhecida como **Dia D** (do inglês *Decision Day*, ou "Dia da Decisão"). Depois de controlar a Normandia, as tropas aliadas avançaram para o interior do território francês até libertar Paris, em 25 de agosto de 1944. Vitoriosos, os Aliados seguiram em direção à fronteira com a Alemanha.

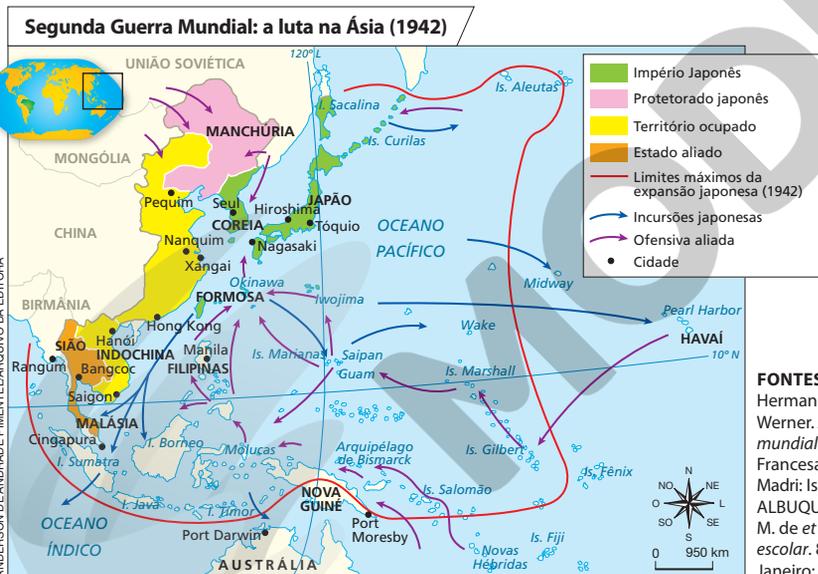
Frente Oriental europeia e lutas na Ásia

Na Europa Oriental, ocorreram confrontos decisivos entre a Alemanha nazista e a União Soviética. Para combater os soviéticos, os alemães concentraram cerca de 65% de seu exército, seus melhores equipamentos militares e suas tropas de elite.

Nos anos de 1941 e 1942, os alemães e seus aliados avançaram rapidamente pelo território soviético, chegando perto de Moscou. Entretanto, os soviéticos resistiram aos invasores. Em setembro de 1942, as tropas alemãs invadiram a cidade de Stalingrado, onde foi travada uma das batalhas mais violentas da guerra. Em fevereiro de 1943, os soviéticos **derrotaram os nazistas** em Stalingrado, e, pela primeira vez na guerra, um general alemão e seu exército se renderam. A **Batalha de Stalingrado** acabou com a crença na invencibilidade nazista.

Depois dessa batalha, os soviéticos passaram da defesa para o ataque, conquistando os territórios controlados pelos nazistas. Na luta contra os nazistas, calcula-se que morreram mais de 20 milhões de pessoas da União Soviética, desse total cerca de 13,6 milhões eram militares.

A Segunda Guerra Mundial também foi marcada por lutas na Ásia, onde o Japão ocupou vastas regiões da China (em 1937) e da Indochina (em 1940). Observe o mapa a seguir.



Diz-se que nesta batalha o quilômetro como medida de distância foi substituído pelo centímetro, e o mapa da frente de batalha era a planta da cidade. 'A conquista de uma única rua custava aos alemães tanto tempo e sangue quanto eles haviam gasto até então na conquista de países inteiros na Europa'.

No dia 19 de novembro os alemães receberam ordens de lançar o ataque final sobre Stalingrado. Neste mesmo dia Stálin determinou a seus generais que se iniciasse a contraofensiva. A ideia básica de Stálin e seus mais íntimos colaboradores militares era bastante simples: aproveitar a arrogância e o atrevimento de Hitler ao avaliar que o Exército Vermelho estava destruído.

[...] no campo de batalha a situação se redefinia: os alemães que estavam até aquele momento sitiando Stalingrado passaram a ser sitiados. Stálin ordenou que não se atacassem os exércitos sitiados de von Paulus [general alemão, comandante do VI Exército, encarregado de tomar a cidade de Stalingrado], mas que Zukov [general russo] dirigisse suas forças contra as tropas que estavam fora do cerco, afastando-as para além do Rio Don, que corre do lado do Volga [...].

O chefe do estado-maior alemão, general Zeitzel, pediu permissão a Hitler para autorizar a rendição como única saída para salvar mais de 200 mil homens. Hitler foi incisivo: 'Não deixarei o Volga', ordenando pessoalmente para que von Paulus resistisse. [...]

Terminara uma das maiores batalhas da História. Dos 250 mil soldados restavam cerca de 100 mil em péssimas condições de saúde. E pela primeira vez um marechal-de-campo do exército alemão caiu prisioneiro. A Batalha de Stalingrado significou o ponto mais alto da Segunda Guerra Mundial, ao mesmo tempo que significou a virada definitiva da maré. Daí por diante as iniciativas passariam definitivamente para as mãos do exército soviético. Esta batalha, juntamente com as atividades no Ocidente e na África, significou o início do fim do Reich [...].

PEDRO, Antonio. *A Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Atual, 1987. p. 32-36.

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Força Expedicionária Brasileira” favorece o desenvolvimento da competência CG1.

Outras histórias

Espera-se que os estudantes percebam que a derrota do nazifascismo na Europa, em 1945, contribuiu para o enfraquecimento de outros regimes autoritários no mundo ocidental. Como será explicado no capítulo 6, “Era Vargas”, deste livro, a guerra e a vitória contra o nazifascismo foram aproveitadas pelos grupos de oposição ao governo Vargas para combater também o “fascismo interno”, representado pela ditadura do Estado Novo.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o Holocausto, tema tratado na página 97.

Auschwitz e os crimes contra a humanidade

Durante a Segunda Guerra Mundial, Henrich Himmler, principal comandante da SS, foi um dos grandes responsáveis pelo plano nazista chamado de “solução final”. A sigla SS designa a organização paramilitar do Partido Nazista, subordinada a Hitler, que se expandiu ao ponto de contar com um exército próprio, além dos serviços de inteligência e dos grupos especiais de extermínio.

O plano nazista tinha o objetivo de exterminar todos os judeus. Assim, milhares de crianças, idosos, mulheres ou homens foram perseguidos e mortos sistematicamente pelos agentes alemães. Esse brutal crime contra a humanidade ficou conhecido como Holocausto.

Inaugurado pela SS em junho de 1940, no sul da Polônia, o campo de concentração de Auschwitz tornou-se, a partir de 1942, um dos maiores campos de extermínio de judeus e também de poloneses, ciganos etc. Milhares de judeus, que haviam sido capturados em vários países da Europa, eram enviados, em trens lotados, para o campo. Quando lá chegavam, os prisioneiros passavam por um

96

rápido exame médico. Os mais debilitados eram condenados à morte nas câmaras de gás e seus corpos eram cremados nos fornos do campo. Aqueles que tinham saúde eram obrigados a trabalhar duramente para os nazistas, submetidos a fome, doenças infecciosas, torturas etc.

Em 27 de janeiro de 1945, os soldados do exército soviético libertaram os prisioneiros que sobreviviam no campo de Auschwitz. Antes de abandonar o campo, os soldados da SS, para ocultar seus crimes bárbaros, destruíram o maior número possível de provas sobre o que se passava em Auschwitz.

Não se sabe o número exato das vítimas de Auschwitz. Os cálculos mais recentes estimam que cerca de 1,3 milhão de pessoas tenham sido mortas nesse campo nazista.

Texto elaborado pelos autores.

OUTRAS HISTÓRIAS

Força Expedicionária Brasileira

Entre setembro de 1944 e junho de 1945, mais de 25 mil brasileiros da Força Expedicionária Brasileira (FEB) foram enviados para lutar contra o fascismo, na Itália. Desse total, quase 3 mil se feriram e 465 morreram em combate.

Os soldados brasileiros, chamados **pracinhas**, escolheram como símbolo da FEB uma cobra fumando cachimbo. Era uma resposta àqueles que diziam ser mais fácil uma cobra fumar do que os brasileiros conseguirem combater os bem treinados soldados nazistas.

O primeiro combate com a participação dos soldados da Força Expedicionária Brasileira ocorreu em setembro de 1944. A última ação foi em abril do ano seguinte. A batalha mais conhecida foi a de Monte Castello, vencida pelos Aliados e que contou com a participação dos pracinhas.



A cobra fumando, símbolo dos pracinhas da Força Expedicionária Brasileira na campanha da Itália, entre 1944 e 1945.



Monumento aos pracinhas na cidade de Petrolina, Pernambuco. Fotografia de 2016.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

No Brasil, o período do Estado Novo (1937-1945) foi uma ditadura chefiada por Getúlio Vargas que se caracterizou pela censura aos meios de comunicação, repressão política e defesa do nacionalismo. A vitória sobre o nazifascismo influenciou, de algum modo, o fim do Estado Novo, liderado por Vargas? Pesquise.

■ Vítimas do nazismo

Durante a Segunda Guerra Mundial, os nazistas promoveram o genocídio de milhões de judeus, eslavos, ciganos, comunistas, homossexuais, pessoas com deficiência física, artistas e intelectuais. O extermínio desses grupos ficou conhecido como **Holocausto**. Os judeus se referem a esse acontecimento de que foram vítimas com o termo hebraico **Shoah**, que significa “catástrofe”.

O Holocausto ocorreu principalmente nos **campos de concentração e de extermínio** nazistas. Um dos principais campos de extermínio ficava em **Auschwitz**, no sul da Polônia.

Os cálculos sobre o número de vítimas do Holocausto variam muito. Em relação aos judeus, calcula-se que cerca de 6 milhões tenham morrido em campos de extermínio ou em áreas sob ocupação nazista. Em relação aos outros grupos, estima-se que morreram aproximadamente 4 milhões de pessoas.

O Holocausto fez parte da política de violência programada e racionalizada do Estado nazista, considerado um dos mais bárbaros crimes cometidos contra a humanidade. Além das execuções em massa, o nazismo também submeteu milhares de pessoas a maus-tratos e tortura. Toda essa violência foi impulsionada pelo ódio ao outro, ao diferente.



GALERIE BILDERWEIT/GETTY IMAGES

Judeus húngaros chegam ao campo de concentração de Auschwitz, Polônia. Fotografia de 1944. Alguns deles eram executados imediatamente, enquanto outros eram organizados para a realização de trabalhos forçados.



Sobreviventes do Holocausto na entrada do campo de concentração e de extermínio de Auschwitz, Polônia. Fotografia de 2015. Os relatos dos sobreviventes mostram como suas vidas foram marcadas por perseguição, preconceito, violência e ódio durante a Segunda Guerra Mundial.

DICA FILME

O menino do pijama listrado (Estados Unidos/Reino Unido). Direção de Mark Herman, 2008. 94 min.

Um oficial nazista trabalha em um campo de concentração nas proximidades de Berlim, na Alemanha. Seu filho, um menino de oito anos, faz amizade com um garoto diferente: ele vive do outro lado de uma cerca eletrificada e sempre usa um pijama listrado.

Atividade complementar

Assista ao filme *A menina que roubava livros* (Estados Unidos/Alemanha, 2013, 131 min), dirigido por Brian Percival. O filme conta a história de uma jovem alemã chamada Liesel que perde a mãe e é adotada por um casal pobre no contexto da Segunda Guerra Mundial. Diante da censura nazista, a jovem se arrisca para aprender a ler e descobrir o mundo dos livros. Em seguida, reúne-se com os colegas e faça o que se pede.

1. Como a protagonista Liesel aprendeu a ler e a escrever? Quem a ajudou?

Resposta: Ao chegar à escola, Liesel revela que não sabia escrever o próprio nome. Depois disso, ela aprende a ler e a escrever com a ajuda de seu padasto. No porão de casa, ele cria um lugar para Liesel estudar.

2. Rudy é apaixonado por atletismo. Quem é seu ídolo? Por que ele é advertido de que não poderia ser fã desse atleta?

Resposta: O ídolo de Rudy é o atleta Jesse Owens (1913-1980), que ganhou quatro medalhas de ouro nas Olimpíadas de 1936 em Berlim. No contexto do nazismo, Rudy é advertido pelo seu pai de que não poderia ser fã de um atleta negro. O regime nazista defendia a superioridade da raça ariana. Essa atividade é uma oportunidade para combater o preconceito racial.

3. Como o aniversário de Hitler é comemorado na cidade onde vive Liesel? Por que a população é forçada a queimar livros? Relacione esse ato a características da ideologia nazista abordadas no capítulo 4.

Resposta: O aniversário de Hitler é comemorado com bandeiras, desfiles, um discurso do prefeito e a queima de livros proibidos. O governo de Hitler julgava a educação uma de suas prioridades, pois as crianças deviam aprender, desde cedo, os valores do nazismo. Durante essa comemoração, é possível perceber várias características do nazismo, como o culto à personalidade de Hitler, a censura, o nacionalismo e a propaganda.

Alerta ao professor

O texto “Vítimas do nazismo”, incluindo seu subitem, favorece o desenvolvimento das competências **CECH2**, **CEH1** e **CEH4**, bem como da habilidade **EF09HI13**, pois descreve e contextualiza as práticas de extermínio (como o Holocausto) realizadas durante o regime nazista.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir traz informações sobre o cotidiano em guetos ou bairros isolados, criados pelos nazistas para segregar pessoas que eles consideravam inferiores e perigosas. O maior de todos esses guetos ficava em Varsóvia, na Polônia, mas esse não foi o único.

A vida nos guetos

“A vida nos guetos era insuportável. Havia superpopulação, e várias famílias eram obrigadas a dividir uma mesma residência. Os sistemas de esgoto eram destruídos pelos nazistas, e os dejetos humanos tinham que ser jogados nas ruas juntamente com o lixo. Não havia comida, as pessoas viviam famintas. Para manter estas condições subumanas, estender o sofrimento dos judeus ao máximo, os alemães permitiam que os residentes comprassem uma pequena quantidade de pão, batatas e gordura, praticamente insuficiente para sobrevivência, e nada mais. Alguns moradores que possuíam dinheiro guardado ou pertences valiosos conseguiam trocá-los por qualquer comida que entrasse clandestinamente nos guetos. Outros tinham que mendigar ou roubar para sobreviver. Durante os longos e severos invernos europeus, não se conseguia combustíveis para aquecimento das casas, e a maioria das pessoas não possuía roupas adequadas ao frio. Elas ficavam cada vez mais fracas por causa da fome, dos maus-tratos a que eram submetidas, e a exposição ao frio fazia com que ficassem extremamente suscetíveis a diversas doenças. Dezenas de milhares de seres humanos judeus morreram de fome, frio e doenças nos guetos. Muitos indivíduos desesperados se suicidavam.

Todos os dias havia um número crescente de crianças órfãs, e elas tinham que cuidar de suas irmãs e irmãos mais novos. Os órfãos normalmente viviam nas ruas mendigando restos de pão de pessoas que tinham muito pouco ou nada para compartilhar. Muitas crianças morreram congeladas e com fome durante o inverno.

Perseguição aos judeus em Varsóvia

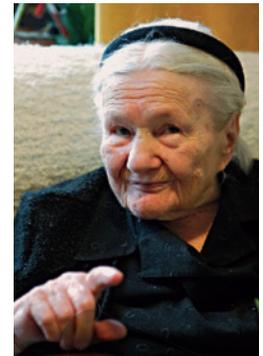
Na Polônia, os nazistas confinaram mais de 380 mil judeus no chamado **Gueto de Varsóvia**. Ali, os judeus estavam sujeitos a diversas formas de violência e sofriam com a falta de alimentos, água limpa e medicamentos, o que facilitava a propagação de doenças.

Em 1940, a polonesa **Irena Sendler** (1910-2008), que era assistente social, teve permissão para entrar no Gueto. Diante daquela situação precária, ela e seus colaboradores decidiram resgatar milhares de crianças judias para que elas não morressem. Além do resgate, a assistente social escrevia uma lista com os dados das crianças judias e procurava famílias que pudessem adotá-las.

Depois de três anos frequentando o Gueto de Varsóvia, Irena foi descoberta e presa pelos nazistas. Mesmo sob tortura, ela não delatou seus colaboradores. Quando Irena ia ser executada, um grupo da resistência judaico-polonesa conseguiu libertá-la.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, Irena entregou a lista com os nomes das crianças a representantes do Comitê de Salvação dos judeus sobreviventes. Sua intenção era que as famílias judias pudessem se reunir novamente, mas, infelizmente, muitas dessas famílias haviam sido mortas nos campos de extermínio.

Em 2007, Irena foi indicada para o Prêmio Nobel da Paz e considerada uma heroína da guerra. Calcula-se que ela tenha ajudado a resgatar cerca de 2500 bebês e crianças judias durante o regime nazista.



A assistente social Irena Sendler, em Varsóvia, Polônia. Fotografia de 2008.

Glossário

Gueto: no contexto, espécie de bairro onde os judeus eram obrigados a morar.

MUSEU MEMORIAL DO HOLOCAUSTO DOS ESTADOS UNIDOS, WASHINGTON



Oficiais nazistas (à direita, usando uniforme) interrogam judeus após o Levante do Gueto de Varsóvia. Fotografia de 1943. O levante, organizado pela resistência judaica, tinha como objetivo impedir que os nazistas enviassem o restante da população do gueto para campos de extermínio.

■ Fim da guerra

Em julho de 1943, as tropas aliadas desembarcaram na Sicília e iniciaram a invasão da Itália. Mussolini foi preso e afastado do poder. As tropas nazistas, porém, ocuparam Roma e libertaram Mussolini, que fundou uma república. Mais tarde, em 1945, Mussolini voltou a ser preso pela resistência e foi imediatamente executado. Em 2 de maio de 1945, efetivou-se a rendição definitiva da Itália.

Em 25 de abril de 1945, a capital alemã estava cercada pelas tropas soviéticas. Alguns dias depois, Hitler e o ministro Joseph Goebbels cometeram suicídio para não serem presos e responder por seus crimes. No dia 9 de maio, entrou em vigor a rendição incondicional da Alemanha, encerrando definitivamente a guerra na Europa.

Entre 1945 e 1946, foi instalado na cidade alemã de Nuremberg um tribunal militar internacional para julgar os principais líderes nazistas, que foram condenados por crimes contra a humanidade. Onze deles foram sentenciados à morte por enforcamento.

DICA FILME

O médico alemão (Argentina). Direção de Lucía Puenzo, 2013. 93 min.

Filme baseado em fatos reais. Depois da Segunda Guerra Mundial, o cientista nazista Josef Mengele foge para a Argentina, onde havia uma comunidade alemã. Sem revelar sua verdadeira identidade, Mengele convive com uma das famílias locais e continua realizando seus experimentos com seres humanos.



Desembarque de tropa aliada na Sicília, Itália. Fotografia de 1943 colorizada digitalmente.



Julgamento de lideranças nazistas no Tribunal de Nuremberg, Alemanha. Fotografia de 1945.

Para sobreviverem, as crianças tinham que se tornar habilidosas e úteis. Às vezes, crianças pequenas do Gueto de Varsóvia ajudavam a contrabandear comida para suas famílias e amigos arrastando-se por pequenos buracos nos muros dos guetos. Isto era muito arriscado, já que os contrabandistas capturados eram severamente punidos, mesmo que fossem crianças.

Em muitos guetos, vários jovens tentavam continuar seus estudos, participando de aulas organizadas por adultos. Como as aulas eram ministradas em segredo, os alunos aprendiam a esconder os livros que conseguiam embaixo das roupas para não serem capturados.

Embora sofrimento e morte fizessem parte do cotidiano das crianças, elas não deixaram de brincar. Algumas tinham bonecas ou caminhõezinhos que levaram consigo quando foram capturadas e enviadas como prisioneiras nos guetos. As crianças também construíam brinquedos usando pedaços de madeira e tecidos que encontravam. No gueto de Lodz, na Polônia, as crianças transformavam a parte de cima de caixas de cigarros em cartas de jogos infantis.”

ENCICLOPÉDIA do Holocausto.

A vida nos guetos. Disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/life-in-the-ghettos>. Acesso em: 29 maio 2022.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir trechos do depoimento do feirante Shinji Mukai, que sobreviveu à bomba atômica de Hiroshima e, mais tarde, mudou-se para a cidade de São Paulo.

Uma vítima fala da tragédia

“Eu tinha 15 anos quando a bomba caiu. Trabalhava numa fábrica de espoletas e bombas navais, a três quilômetros do centro de Hiroshima [...]. Em casa só moravam meus pais, eu e meu irmão mais velho, Shoji, que na época tinha 18 anos. [...]

No dia 6 de agosto de 1945, eu e Shoji saímos para trabalhar, por volta das 7 horas [...]. Lembro-me da hora do estouro. Estava tudo tranquilo, como todos os dias. De repente, ouvi um barulho grande, que não sabia se era de bomba ou da fábrica desabando. Lembro-me de que fui arremessado a vários metros, mas só percebi isso ao acordar, tempos depois. Só tive forças para gritar. Um pouco mais tarde, quatro trabalhadores que estavam fora da fábrica na hora da explosão me encontraram e me arrastaram para fora. Estava com três costelas quebradas. Minha roupa estava coberta de sangue – é que a máquina em que trabalhava tinha tombado sobre meu companheiro, esmagando-o. O sangue era dele.

Quando saí dos escombros, pensei que tinha morrido. Não conseguia entender nada, a fumaça cobria tudo e havia um cheiro forte que nunca tinha sentido. O centro da cidade era uma imensa fogueira. Ainda pensei em meus pais, mas logo entendi que nunca mais os encontraria. Meus companheiros queriam fugir, mas ninguém sabia em que direção, por causa da fumaça. Então alguém se lembrou dos trilhos do bonde. Seguindo por eles, uns quatro ou cinco quilômetros, a gente saía num campo de treinamento militar, próximo do mar, onde também havia o hospital militar.

Fomos seguindo os trilhos. Já estávamos quase chegando quando uma chuva preta começou a cair. Parecia pólvora

Bomba atômica

Na Ásia, os combates prosseguiram até a rendição japonesa, ocorrida em setembro de 1945. Desde o ataque a Pearl Harbor, em 1941, as forças dos Estados Unidos, do Reino Unido e da Austrália vinham combatendo o Japão.

Em agosto de 1945 ocorreu o ataque decisivo contra os japoneses. Em uma demonstração de poder militar, os Estados Unidos lançaram duas bombas atômicas sobre o território japonês. A primeira atingiu a cidade de **Hiroshima**, em 6 de agosto, e a segunda caiu sobre **Nagasaki**, em 9 de agosto.

Há estimativas de que as bombas atômicas provocaram a morte instantânea de mais de 160 mil pessoas nas duas cidades. Nos anos que se seguiram, outros milhares de pessoas morreram de **sequelas** incuráveis provocadas pelas radiações nucleares, principalmente queimaduras graves e câncer.

Glossário

Sequela: no contexto, moléstia decorrente de um dano à saúde.

Vista aérea da coluna de fumaça provocada pela bomba atômica lançada sobre Hiroshima, Japão. Fotografia de 1945.



UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/UNGSHUTTERSTOCK

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



GUILLOTIERE/INVISION IMAGES LIGHTBCKET/GETTY IMAGES

Família observa a miniatura da bomba atômica lançada sobre Hiroshima no Museu Memorial da Paz de Hiroshima, Japão. Fotografia de 2019.

100

Orientação didática

As bombas nucleares, a partir de quantidades relativamente pequenas de matéria, liberam enormes quantidades de energia. Essas bombas têm uma grande força destrutiva derivada de reações nucleares de seus elementos radioativos (urânio, plutônio etc.). Uma guerra nuclear poderia provocar a devastação da vida no planeta Terra.

Lugares da memória

As duas bombas atômicas que explodiram sobre o Japão em 1945 são marcos do fim da Segunda Guerra Mundial. As bombas atômicas tornaram-se um símbolo da destrutividade humana. Hiroshima e Nagasaki, as duas cidades bombardeadas, são lugares de memória dessa destruição nuclear.

Em Hiroshima, o **Memorial da Paz**, também chamado Cúpula da Bomba Atômica, é o único edifício que restou perto do local onde explodiu a primeira bomba. Ele foi preservado no estado em que ficou após o bombardeio de 6 de agosto de 1945. Hoje é considerado patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Em Nagasaki, o **Museu da Bomba Atômica** cria uma sensação incômoda para os visitantes, com um ambiente escuro, barulho de aviões e objetos derretidos pelo calor da explosão. Imensos murais expõem fotos das pessoas que morreram naquele dia. A ideia é defender que eventos como os que ocorreram em Hiroshima e Nagasaki jamais voltem a se repetir.



Cúpula da Bomba Atômica em Hiroshima, Japão. Fotografia de 2020. O Memorial da Paz foi construído na área ocupada por uma das únicas estruturas da cidade que resistiram ao impacto da bomba atômica.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Existe algum memorial no estado onde você mora? Por que é importante criá-los?

101

Para pensar

Resposta pessoal, em parte. Estimule os estudantes a pesquisar e a visitar memoriais localizados no estado onde moram. É possível sugerir que visitem a página do Museusbr (disponível em: <https://renim.museus.gov.br/>; acesso em: 3 abr. 2022) e procurem por museus com o termo “memorial”. Para obter mais orientações sobre a visita a um memorial, leia o tópico 5.6, “Estudo do espaço social”, deste manual. Ressalte que a função do memorial é preservar histórias, fazendo-nos lembrar aquilo que poderia ser esquecido.

de granada molhada, com cheiro muito forte. Quando chegamos ao campo, havia mais de 5 mil pessoas feridas espalhadas, muitas pessoas quase mortas. Soube depois que, dos 2 mil operários da fábrica onde trabalhava, mais de 1,7 mil morreram na hora da explosão.

No campo, encontrei meu irmão Shoji. Ficamos lá até as 4 horas da tarde. Ninguém queria ficar muito tempo ali – achávamos que os americanos iriam jogar outra bomba. Foi dada ordem para que permanecessem só os feridos. Os outros deveriam ir para um lugar mais seguro, para os lados de Kabe, um povoado a 30 quilômetros.

Eu e meu irmão não queríamos abandonar a cidade sem saber o que aconteceria a nossos pais e decidimos tentar chegar até nossa casa. Mas, a quase três quilômetros do local da explosão, compreendi que não havia esperanças: num raio de mais de dois quilômetros encontrei milhares de corpos, todos carbonizados, não dava para reconhecer ninguém. O Rio Ohta, que passava perto de casa, estava cheio de entulho. Chegamos bem perto de onde era nossa casa. Só restaram algumas coisas que eram de ferro. Por perto encontrei uns quatro ou cinco corpos carbonizados. Acho que meus pais estavam entre eles.”

MUKAI, Shinji. In: MARQUES, A. M.; BERUTTI, F.; FARIA, R. *História contemporânea através de textos*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 173-174.

Alerta ao professor

O texto “Lugares da memória”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CECH1, CECH2, CECH3, CECH5, CEH1 e CEH3**.

Orientação didática

O filme *O grande ditador* (Estados Unidos, 1940, 125 min), dirigido e protagonizado por Charles Chaplin, é uma importante crítica às violências da Segunda Guerra Mundial e das guerras em geral. Ao final desse filme, o barbeiro judeu confundido com o ditador Hynkel faz um discurso que critica o totalitarismo e a guerra. Esse discurso pode ser utilizado em sala de aula para aprofundar a discussão proposta no boxe “Para pensar” da página 103. A sugestão é exibir o filme e ler com a turma os seguintes trechos desse discurso:

“Por que havemos de odiar e desprezar uns aos outros? Neste mundo há espaço para todos. [...]”

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém nos extraviamos. A cobiça envenenou a alma dos homens... levantou no mundo as muralhas do ódio... [...] Criamos a época da velocidade, mas nos sentimos enclausurados dentro dela. A máquina, que produz abundância, tem-nos deixado em penúria. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos, nossa inteligência, empedernidos e cruéis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade, Mais do que de inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo será perdido.

A aviação e o rádio aproximaram-nos muito mais. A própria natureza dessas coisas é um apelo eloquente à bondade do homem... um apelo à fraternidade universal... à união de todos nós. Neste mesmo instante a minha voz chega a milhões de pessoas pelo mundo afora... milhões de desesperados, homens, mulheres, crianças... vítimas de um sistema que tortura seres humanos e encarcera inocentes. Aos que me podem ouvir, eu digo: ‘Não desespereis!’. A desgraça que tem caído sobre nós não é mais do que o produto da cobiça em agonia... da amargura de homens que temem o avanço do progresso humano. [...]”

Soldados! Não vos entreguem a esses brutais... que vos desprezam... que vos escravizam... que arregimentam as vossas vidas... que ditam os vossos atos, as vossas

Japão: da derrota à recuperação

Após a derrota na Segunda Guerra Mundial, os japoneses viveram momentos difíceis. Oficializada a rendição, tropas dos Estados Unidos ocuparam o Japão e passaram a comandar sua recuperação econômica e social. Entre 1945 e 1952, houve grandes investimentos no país e a elaboração de uma nova Constituição, inspirada na dos Estados Unidos. De inimigos derrotados, os japoneses transformaram-se no mais importante aliado dos Estados Unidos na Ásia.

Nos 30 anos seguintes, o crescimento econômico foi rápido e ficou conhecido como “**milagre japonês**”, em que se destacaram os setores eletrônico, automobilístico e naval. O Japão tornou-se o principal centro capitalista asiático, influenciando as economias de outros países, como Coreia do Sul, Taiwan, Cingapura, Tailândia e Filipinas. Mas o “milagre japonês” também provocou alterações nas tradições culturais do país, que se tornaram mais abertas ao estilo de vida das sociedades europeia e estadunidense.



Soldado estadunidense controla o trânsito em avenida de Tóquio, Japão. Fotografia de 1946. As tropas de ocupação assumiram diversas responsabilidades na manutenção da ordem no Japão após o final da Segunda Guerra Mundial.



Bolsa de Valores de Tóquio, Japão. Fotografia de 2019. Essa cidade é um dos principais centros financeiros do mundo contemporâneo.

102

ideias e os vossos sentimentos! Que vos fazem marchar no mesmo passo, que vos submetem a uma alimentação regrada, que vos tratam como um gado humano e que utilizam como carne para canhão! Não sóis máquinas! Homens é que sóis! E com o amor da humanidade em vossas almas! Não odieis! Só odeiam os que não se fazem amar... os que não se fazem amar e os inumanos!

Soldados! Não batalheis pela escravidão! Lutai pela liberdade! [...] Vós, o povo, tendes o poder – o poder de criar máquinas. O poder de criar felicidade! Vós, o povo, tendes o poder de tornar esta vida livre e bela... de fazê-la uma aventura maravilhosa. Portanto – em nome da democracia – usemos desse poder, unamo-nos todos nós. Lutemos por um mundo novo... um mundo bom que a todos assegure o ensejo de trabalho, que dê futuro à mocidade e segurança à velhice.

Continua

O negócio das armas

A Segunda Guerra Mundial provocou um impressionante saldo de vítimas e destruição. Nesse confronto, armas tradicionais foram usadas ao lado de novos tanques blindados, foguetes, radares, aviões, navios, porta-aviões e bombas atômicas. Com esses recursos, atacaram-se alvos militares e civis. Isso sem mencionar outros métodos de extermínio, como fuzilamentos e câmaras de gás nos campos de concentração nazistas, que também provocaram milhares de mortes.

O impacto das mortes e a extensão da tragédia despertaram reflexões profundas sobre os horrores produzidos pela guerra. No entanto, nada disso conseguiu deter o ritmo insano de produção da **indústria de armamentos**, que continuou crescendo como negócio promissor. Novas armas tão poderosas quanto destrutivas foram vendidas aos governos de vários países. Porém, os esforços pela paz continuam. Os movimentos pacifistas ganham vigor em diversas partes do mundo.

RESPOSTA ORALMENTE

PARA PENSAR

Atualmente, vivemos períodos de guerras localizadas em diferentes partes do mundo, mas não de guerra generalizada. No entanto, falta muito para que prevaleça em nossa sociedade uma cultura da paz. Procure explicar o que significa cultura da paz.

Alerta ao professor

O texto “O negócio das armas”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG2, CG9, CG10, CECH1, CECH2, CECH3, CECH5, CEH1 e CEH4**.

Para pensar

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que a cultura da paz diz respeito à construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Uma sociedade que reduza, ao máximo, a violência do ser humano contra si mesmo, os outros e a natureza. Assim, devemos pensar a violência como toda ofensa e desrespeito causadas por indivíduos, grupos, instituições ou sistemas políticos. As violências podem ser brutais (assaltos, homicídios, guerras, torturas) ou opressivas, que são muitas vezes silenciadas, interiorizadas e disfarçadas, instituídas por sistemas socioeconômicos baseados na exploração humana.

Reprodução proibida. Art. 174 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Protesto em Bremen, Alemanha, contra a decisão dos Estados Unidos de abandonar o Tratado de Forças Nucleares de Alcance Intermediário. Fotografia de 2019. Com a decisão estadunidense, há risco de que as nações passem a ampliar seus investimentos para a formação de arsenais nucleares.



Protesto em Londres, Reino Unido, contra a possibilidade de um ataque ao Irã pelos Estados Unidos. Fotografia de 2020. No início daquele ano, as tensões entre os dois países estavam elevadas e havia temor da comunidade internacional quanto a um ataque estadunidense sob o pretexto de destruir o possível arsenal nuclear iraniano.

103

Continuação

É pela promessa de tais coisas que desalmados têm subido ao poder. Mas, só mistificam! Não cumprem o que prometem. Jamais o cumprirão! Os ditadores liberam-se, porém escravizam o povo. Lutemos agora para libertar o mundo, abater as fronteiras nacionais, dar fim à ganância, ao ódio e à prepotência. Lutemos por um mundo de razão, um mundo em que a ciência e o progresso conduzam à ventura de todos nós. Soldados, em nome da democracia, unamo-nos!”

SANCHES, Everton Luis. *O pensamento humanitário de Charles Chaplin: os interlocutores não excluídos*. 2008. Tese (Doutorado em Direito) – Unesp, Franca, 2008. p. 280-283.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidade da BNCC:

- **CG1** (atividades 1, 2 e 4);
- **CG2** (atividades 1 e 3);
- **CG3** (atividades 3 e 4);
- **CG9** (atividades 1, 2 e 3);
- **CG10** (atividades 1, 2 e 4);
- **CECH1** (atividades 3 e 4);
- **CECH2** (atividades 1, 2 e 4);
- **CECH4** (atividades 3 e 4);
- **CECH5** (atividade 2);
- **CEH1** (atividades 1, 2 e 4);
- **CEH3** (atividade 4);
- **CEH4** (atividades 3 e 4);
- **EF09HI13** (atividade 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases **b** e **e**, que podem ser corrigidas da seguinte forma:

b) O ataque nazista à Polônia, em 1939, é o marco inicial da Segunda Guerra Mundial.

e) Depois da rendição incondicional da Alemanha em 9 de maio de 1945, o Japão permaneceu na guerra até setembro.

2. **a)** Atualmente, os países que têm bombas atômicas são os Estados Unidos, a Rússia, o Reino Unido, a China, a França, a Índia, o Paquistão e a Coreia do Norte. É importante ressaltar que bombas atômicas são artefatos explosivos de sofisticada tecnologia produzidos com conhecimentos científicos no campo da Química e da Física. Seu poder destrutivo é imenso. Em guerras, só foram utilizadas bombas atômicas duas vezes – ambas em 1945, contra o Japão, lançadas por forças militares dos Estados Unidos.

b) Há vários motivos pelos quais a bomba atômica representou uma revolução na guerra. Por exemplo, a bomba atômica destrói uma área com tanta rapidez que inviabiliza qualquer defesa; ao ser detonada, a bomba emite grande quantidade de radiação capaz de matar todas as pessoas no seu raio de ação, além de provocar consequências altamente nocivas a médio e longo prazos aos sobreviventes.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Identifique as frases incorretas. Depois, reescreva-as de forma correta em seu caderno.
 - a) A princípio, diante da expansão territorial alemã, os governos da França e do Reino Unido insistiram em manter uma política de apaziguamento.
 - b) O ataque nazista à região dos Sudetos, na Tchecoslováquia, em 1938, é o marco inicial da Segunda Guerra Mundial.
 - c) Nações como Portugal, Espanha e Irlanda permaneceram neutras durante a guerra, não aderindo às potências do Eixo ou às potências Aliadas.
 - d) A Batalha de Stalingrado (1942-1943) acabou com o mito da invencibilidade nazista.
 - e) Depois da rendição incondicional da Alemanha em 9 de maio de 1945, a Itália permaneceu na guerra até setembro.
2. Sob a orientação do professor, organizem-se em grupos. Façam uma pesquisa sobre a bomba atômica utilizando jornais, revistas e internet. Em seguida, façam o que se pede.
 - a) Citem alguns países que detêm bombas nucleares na atualidade.
 - b) O físico nuclear Phillip Morrison afirmou, em dezembro de 1945, que “A bomba atômica não é apenas uma nova arma, é uma revolução na guerra”. Procurem explicar por que a bomba atômica representou uma revolução na guerra.

Interpretar texto e imagem

INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA

3. Durante a Segunda Guerra Mundial, uma jovem judia de 13 anos chamada Anne Frank (1929-1945) foi obrigada a se esconder dos nazistas na Holanda. Em seu esconderijo, ela escreveu um diário no qual narrou o terror vivido pelos judeus naquele período. Em 1944, Anne Frank e sua família foram descobertas e capturadas. A jovem judia morreu no inverno de 1944-1945, em um campo de concentração na Alemanha. A seguir, leia um trecho do diário de Anne Frank.

“Depois de maio de 1940 os bons tempos foram poucos e muito espaçados:

primeiro veio a guerra, depois a capitulação, e em seguida a chegada dos alemães, e foi então que começaram os problemas para os judeus.

Nossa liberdade foi seriamente restringida com uma série de decretos antissemitas: os judeus deveriam usar uma estrela amarela; os judeus eram proibidos de andar nos bondes; os judeus eram proibidos de andar de carro, mesmo que fossem carros deles; os judeus deveriam fazer suas compras entre três e cinco horas da tarde; os judeus só deveriam frequentar barbearias e salões de beleza de proprietários judeus; os judeus eram

104

Interpretar texto e imagem

3. A atividade permite o trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa ao apresentar o gênero textual diário.

a) Resposta pessoal, em parte. O objetivo dessa atividade é levar os estudantes a se colocar no lugar do outro, neste caso, dos grupos

perseguidos pelo regime nazista. Anne Frank era uma adolescente quando escreveu seu diário, uma forma de registro de suas vivências que faz parte da cultura juvenil desde muito tempo e que ainda hoje é comum entre os jovens, o que remete ao tema contemporâneo transversal **Saúde**. No caso dela,

assim como de outros jovens que adotam essa prática, isso pode ser entendido como um exercício de promoção da saúde mental. Anne talvez tenha aliviado o peso da situação dolorosa vivida por ela e pela família por meio da expressão escrita de seus sentimentos em um diário. Comente que viver em uma

Continua

proibidos de sair às ruas entre oito da noite e seis da manhã; os judeus eram proibidos de comparecer a teatros, cinemas ou qualquer outra forma de diversão; os judeus eram proibidos de frequentar piscinas, quadras de tênis, campos de hóquei ou qualquer outro campo de atletismo; os judeus eram proibidos de ficar em seus jardins ou nos de amigos depois das oito da noite; os judeus eram proibidos de visitar casas de cristãos; os judeus deveriam frequentar escolas judias etc.

Você não podia fazer isso nem aquilo, mas a vida continuava. Jacque sempre me dizia: 'Eu não ousa fazer mais nada, porque tenho medo de que não seja permitido.'

FRANK, Anne. *O diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 17-18.

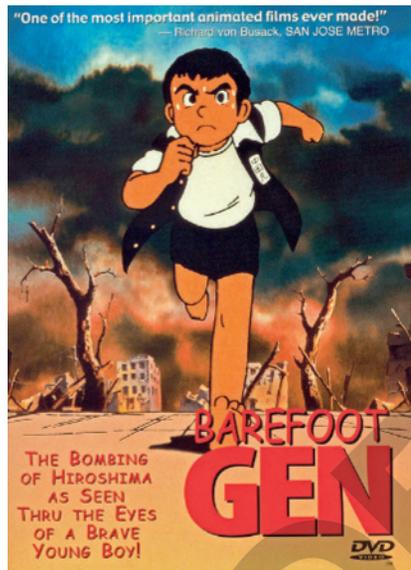
- a) Em sua interpretação, como era possível viver com tantas proibições? Reflita.
 - b) Você tem um diário pessoal? Você acha importante registrar suas memórias?
4. Leia, a seguir, trechos de um texto escrito por Takashi Nagai (1908-1951). Ele era médico e estava em Nagasaki no dia em que a bomba atômica foi lançada de um avião estadunidense. Mesmo ferido, Takashi participou do atendimento aos sobreviventes da explosão. Observe também a imagem.

"A pressão imediata foi tamanha que, no raio de um quilômetro, todo ser humano que se encontrava do lado de fora, ou num local aberto, morreu instantaneamente ou dentro de poucos minutos. [...]"

O calor chegou a tal violência que, a quinhentos metros, os rostos foram atingidos a ponto de ficarem irreconhecíveis. A um quilômetro, as queimaduras atômicas tinham dilacerado a pele, [...] deixando à vista a carne sangrenta.

A primeira impressão não foi, segundo parece, a de calor, mas a de dor intensa, seguida de frio excessivo. A pele levantada era frágil e saía facilmente. A maioria das vítimas morria com rapidez."

DEPOIMENTO de Takashi (Paulo) Nagai (1910-1951). Os sinos de Nagasaki. In: DIAS JR., José Augusto; ROUYBICEK, Rafael. *O brilho de mil sóis: história da bomba atômica*. São Paulo: Ática, 1994. p. 48-49.



Capa da animação *Gen – Pés descalços*, de 1983, baseada no mangá homônimo, escrito e ilustrado por Keiji Nakazawa, publicado entre 1973 e 1987. Keiji morava em Hiroshima e sobreviveu ao bombardeio atômico de 1945. Como desenhista, decidiu fazer seu relato na forma de história em quadrinhos.

- a) Observe a imagem. Por quem foi produzida? Que cidade japonesa está sendo retratada?
- b) Quem é o autor do relato? De que maneira esse relato foi feito?
- c) Descreva sua sensação ao observar os dois documentos apresentados nesta atividade. Escreva um pequeno texto sobre o assunto e troque-o com os colegas.

REPRODUÇÃO: MADHOUSE INC.

si mesmo, os outros e o mundo, além de ser um exercício de escrita. Pode-se desenvolver a atividade aplicando uma estratégia para lidar com turmas grandes e estimular a criação. O professor pode pedir que a resposta ao item **a** seja apresentada oralmente pelos estudantes e a resolução do item **b** seja formulada em grupos por escrito, como resultado dos debates entre os componentes de cada grupo.

4. a) A imagem é a capa da animação *Gen – Pés descalços* (Japão, 1983, 85 min), baseado no mangá criado por Keiji Nakazawa, que foi um sobrevivente da bomba atômica lançada na cidade de Hiroshima em 1945. Na capa da animação, é possível observar um garoto descalço correndo e, ao fundo, prédios e árvores destruídos sob uma fumaça escura e avermelhada. Explique que na capa está escrito em inglês, na parte inferior esquerda, "O bombardeio de Hiroshima visto pelos olhos de um corajoso jovem!" e, na parte superior, "Uma das mais importantes animações já feitas!".

b) O texto é um relato de Takashi Nagai, que era um médico que estava em Nagasaki durante o bombardeio atômico de 1945. Em seu relato, Nagai descreve o horror provocado pela bomba atômica em Nagasaki, que matou com rapidez e violência milhares de pessoas.

c) A intenção é que os estudantes se expressem como pessoas capazes de se colocar no lugar dos outros, sem necessariamente sentir a mesma dor e a mesma perda que os japoneses atingidos pela bomba. Ressalte que tanto a capa da animação quanto o depoimento são documentos históricos.

Continuação

situação com tantas restrições foi bastante doloroso e difícil para os judeus. Ressalte que a frase "Você não podia fazer isso nem aquilo, mas a vida continuava" nos leva a refletir sobre a capacidade de resistência das pessoas e sobre a importância da vida. Se considerar conveniente, retome a noção de

regime totalitário, abordada no capítulo anterior. Explique que os regimes totalitários procuravam ter um controle "total" sobre a vida de seus cidadãos. Esta atividade e as orientações para sua resolução foram elaboradas no intuito de ensinar estudantes com perfis diversos (de comportamento e de

aprendizagem, sobretudo) a desenvolver atitudes de empatia e cooperação.

b) Resposta pessoal. Um diário é o suporte no qual uma pessoa registra acontecimentos, pensamentos e sentimentos de seu cotidiano. Para algumas pessoas, manter um diário ajudar a refletir sobre

Habilidades da BNCC

- EF09HI02
- EF09HI03
- EF09HI04
- EF09HI06
- EF09HI08
- EF09HI09

Objetivos do capítulo

Os seguintes objetivos se justificam no capítulo em razão do tema tratado, a Era Vargas, e de assuntos correlatos, como as crises política e econômica enfrentadas pelo Brasil a partir de 1929, o Movimento de 1930 e de 1932, os períodos do governo de Getúlio Vargas, a conquista feminina do direito ao voto, a resistência ao governo, o golpe de 1937, a produção artística e a máquina de propaganda política, o trabalhismo e a Consolidação das Leis Trabalhistas e a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

- **Compreender** as consequências da crise econômica mundial de 1929 no Brasil.
- **Analisar** o significado do Movimento de 1930 que marcou o fim da Primeira República.
- **Caracterizar** aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais do período getulista, destacando o Governo Provisório, o Governo Constitucional e o Estado Novo.
- **Valorizar** o protagonismo feminino, com destaque para a conquista de direitos políticos.
- **Refletir** sobre a situação econômica do país na Era Vargas, com ênfase nas políticas agrícola, industrial e trabalhista.

UNIDADE 2 Totalitarismo, Segunda Guerra e getulismo

CAPÍTULO

6

Era Vargas

Getúlio Vargas (1882-1954) assumiu a Presidência da República em 1930 e permaneceu no poder até 1945. Ficou no cargo por 15 anos, durante o período conhecido como Era Vargas. Getúlio voltaria ao poder entre 1951 e 1954, como estudaremos no capítulo 9.

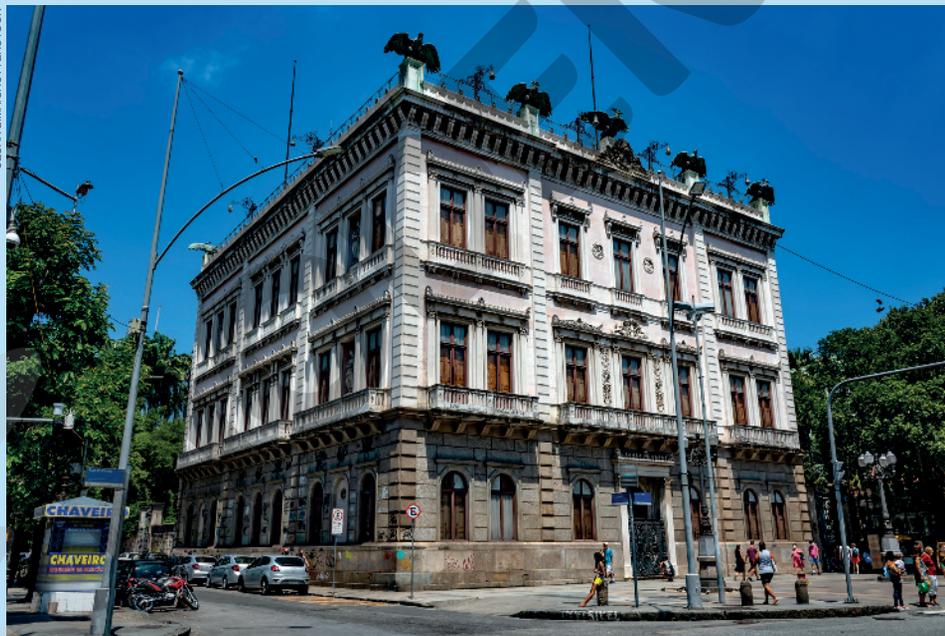
Nacionalismo, industrialização, leis trabalhistas e intervenção do Estado na economia são alguns dos temas relacionados à Era Vargas. Esses temas são debatidos até os dias atuais.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Muitos sujeitos históricos são figuras contraditórias e, por vezes, polêmicas. No caso de Getúlio Vargas, ele foi um presidente amado por alguns e odiado por outros. O que poderia explicar essa contradição? Comente.

CEGAR LIMA/SHUTTERSTOCK



Palácio do Catete, na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2021. O local foi sede do Poder Executivo entre 1897 e 1960 e, atualmente, abriga o Museu da República.

106

Orientação didática

Os primeiros anos da Era Vargas foram marcados pelo Movimento de 1930, que levou Getúlio Vargas à Presidência da República, e pelas contestações que se seguiriam à sua permanência no poder, como foi o caso do Movimento de 1932.

O período que vai do Movimento de 1930 ao golpe do Estado Novo, em 1937, pode ser interpretado como uma época de negociações e conflitos entre os antigos ocupantes do poder e os novos personagens que ganhavam força na cena política nacional (aliancistas, integralistas, mulheres e operários, por exemplo).

Continua



ARQUIVO NACIONAL- RIO DE JANEIRO

Trabalhadores durante manifestação em homenagem a Vargas na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1940. Durante seu governo, Getúlio Vargas buscou o apoio dos trabalhadores.



CPDOC - FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Ilustração da cartilha *A juventude no Estado Novo*, publicada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), entre 1937 e 1945. A representação de Getúlio Vargas como “pai da nação” foi uma das marcas da propaganda política de seu governo.

Alerta ao professor

O boxe “Para começar” favorece o desenvolvimento da competência CEH4.

Para começar

Resposta pessoal, em parte. O objetivo é sondar os conhecimentos prévios dos estudantes. Estimule-os a dizer se e em que situações ouviram falar de Getúlio Vargas. Explique que Vargas foi uma figura contraditória. Por um lado, desenvolveu a economia do país e consolidou os direitos dos trabalhadores e os direitos políticos das mulheres. Por outro lado, Vargas impôs um governo autoritário, especialmente a partir de 1937, em que censurou a imprensa, promoveu o culto a sua personalidade e reprimiu opositores. Se considerar pertinente, retome a questão ao final do estudo do capítulo.

Outras indicações

Muitos historiadores assinalaram o aspecto controverso do Movimento de 1930, também chamado de Revolução de 1930. Entre os trabalhos produzidos por eles sobre a temática, sugerimos:

- DECCA, Edgar de. *1930: o silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- TRONCA, Ítalo. *Revolução de 30: a dominação oculta*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

Sobre os significados da Revolução de 1930 e a memória política brasileira, sugerimos:

- SANDES, Noé Freire. O passado como negócio: o tempo revolucionário (1930). *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 43, jan./jun. 2009.

Continuação

O Movimento de 1930 é um tema que permeia a memória política dos brasileiros e também gera controvérsias na historiografia, assim como tantos outros. Para alguns, foi uma revolução burguesa, para outros, uma revolução dos trabalhadores abortada, e para outros ainda, uma reacomodação dos grupos que sempre estiveram no poder.

Entre as inúmeras mudanças políticas desse período, destaca-se o desenvolvimento da propaganda política. Para aproximar esse tema das vivências dos estudantes, é possível estimulá-los a analisar as transformações na propaganda política e eleitoral republicana. Para isso, solicite a eles que observem, por exemplo, as diferenças na linguagem, as mídias de propaganda etc.

Alerta ao professor

O texto “Crises da Primeira República” possibilita o desenvolvimento da habilidade EF09HI02, uma vez que contribui para a caracterização e a compreensão dos ciclos da história republicana brasileira, sobretudo do contexto no qual Getúlio Vargas assume o poder. Já o texto “Crise política” favorece o desenvolvimento das habilidades EF09HI03 e EF09HI04 porque, ao destacar a figura de Minervino de Oliveira, identifica e avalia um mecanismo de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e discute a importância da participação da população negra na formação social e política do país.

Texto de aprofundamento

O livro do estudante traz informações sobre os candidatos à Presidência da República em 1930, para permitir a compreensão sobre a disputa naquele contexto. Leia, a seguir, um texto biográfico sobre Minervino de Oliveira, que trata do protagonismo do primeiro operário negro a se candidatar à Presidência da República do Brasil.

Minervino de Oliveira: aspectos biográficos

“Minervino de Oliveira nasceu no Rio de Janeiro em 1891, três anos após a abolição da escravidão no Brasil. De família humilde – filho de José de Oliveira e Augusta Laura de Oliveira –, pouco se conhece de seus pais. Sabe-se, no entanto, que Minervino tinha origem negra e começou a trabalhar cedo – aos 10 anos de idade. Foi aprendiz de tecelão na fábrica São João, depois, labutou no comércio e em fábricas de vidro e móveis. Aos catorze anos, iniciou-se no ofício de marmorista. Dedicou-se, ainda, a atividades temporárias: foi lavrador, carvoeiro e empregado da Light. Retornou ao ramo da marmoraria e, talvez pensando no futuro, resolveu fazer carreira.

■ Crises da Primeira República

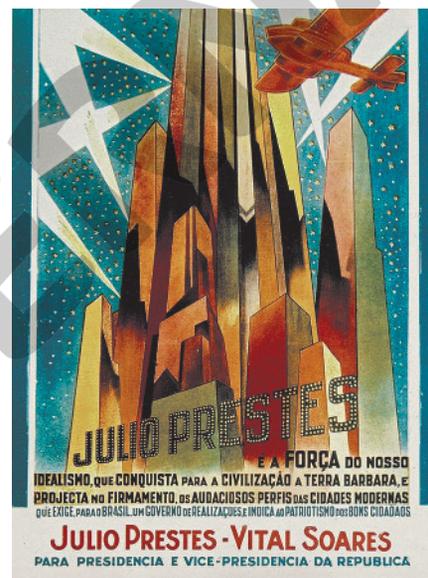
Nos Estados Unidos, a Bolsa de Valores de Nova York “quebrou” em 1929. Isso significou que as ações negociadas na Bolsa de Nova York perderam quase todo seu valor financeiro, levando muitas empresas e bancos à falência. Com isso, milhões de trabalhadores ficaram desempregados no país. Vários economistas afirmam que essa foi a maior crise do capitalismo até então conhecida.

No Brasil, apesar da política de valorização do café, a produção cafeeira foi abalada pela crise de 1929, pois os cafeicultores deixaram de vender milhões de sacas de café para seus principais mercados consumidores: os Estados Unidos e a Europa, também atingida pela crise. Em consequência, o preço do café despencou mais de 50% entre 1929 e 1930, levando muitos produtores à falência. Além disso, a crise afetou desde pequenos lavradores e operários até banqueiros e industriais.

Crise política

Ao perder dinheiro, os cafeicultores também perderam força política. Nesse contexto, as elites mineira e paulista entraram em desacordo quanto à indicação do candidato que sucederia o então presidente da república, Washington Luís (1869-1957), cujo mandato terminaria em 1930. Washington Luís e outros líderes paulistas do Partido Republicano Paulista (PRP) defendiam que o candidato à sucessão presidencial fosse o também paulista Júlio Prestes de Albuquerque (1882-1946), que vinha de uma família de políticos. Seu pai tinha sido presidente (o que hoje equivale a governador) de São Paulo no final do século XIX. Júlio Prestes também governou o estado entre 1927 e 1929, tendo sido antes deputado estadual e federal.

Em reação à indicação de outro candidato paulista, o Partido Republicano Mineiro (PRM) aliou-se a grupos da oposição política, formando a **Aliança Liberal**, com lideranças do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e da Paraíba. Para disputar as eleições de 1930, a Aliança Liberal lançou como candidato à Presidência da República o gaúcho Getúlio Vargas e à Vice-presidência o paraibano João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque (1878-1930). O programa político da Aliança Liberal defendia, por exemplo, voto secreto, leis trabalhistas e incentivos às indústrias.



Propaganda da candidatura de Júlio Prestes, publicada na revista *O Cruzeiro*, em 1930. Observe que o texto da campanha privilegia as classes médias urbanas, já que o campo enfrentava uma de suas piores crises econômicas.

Os candidatos da Aliança Liberal também vinham de famílias de políticos poderosos em seus estados de origem. Vargas tinha sido ministro da Fazenda no governo de Washington Luís entre 1926 e 1927 e, depois, elegeu-se presidente do Rio Grande do Sul (1928-1930). João Pessoa, por sua vez, formou-se em Direito e fez carreira no serviço público federal até eleger-se para o governo da Paraíba em 1928.

Outros setores da sociedade também pretendiam participar das eleições de 1930, como os membros do Bloco Operário e Camponês (BOC), ligados ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), que atuava na ilegalidade. O BOC combatia o poder das oligarquias e defendia o ensino primário obrigatório, bem como o voto secreto e obrigatório, inclusive para as mulheres.

Nas eleições presidenciais de 1930, o BOC lançou o candidato afro-brasileiro **Minervino de Oliveira**, que teve poucos votos. No entanto, sua candidatura tem valor histórico, pois Minervino foi o primeiro negro, operário e comunista que concorreu à Presidência da República no Brasil. O marmorista (trabalhador que lida com mármore) Minervino era militante do movimento operário desde 1911, tendo participado de lutas sindicais, e foi eleito vereador no Rio de Janeiro em 1928.



Cartaz da campanha eleitoral de Getúlio Vargas em 1930, com a promessa de garantir a opinião do povo por meio da liberdade nas urnas.



Minervino de Oliveira (à direita, de gravata-borboleta) ao lado de militante do Partido Comunista Brasileiro, Octávio Brandão (à esquerda), durante comício do Bloco Operário e Camponês (BOC) na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1928.

Com o tempo, indignou-se com as altas jornadas de trabalho, os baixos salários, os abusos das chefias, enfim, com as condições de trabalho adversas. Por volta de 1911, com vinte anos de idade, engajou-se na militância sindical, tendo em vista pugnar pelos direitos dos trabalhadores. Entrou para o Centro dos Operários Marmoristas e ocupou o cargo de secretário várias vezes. Impetuoso, participou de campanhas salariais, fomentou greves e articulou diversas mobilizações sindicais ao longo da década [1910] [...], o que o levou a 'amargar no fundo das masmorras policiais'. Não sucumbiu. Tornou-se uma liderança dos trabalhadores conhecida e respeitada, colaborou com a imprensa operária [...].

No 3º Congresso Operário Brasileiro – certame realizado no Rio de Janeiro em agosto de 1920, reunindo representantes sindicais de várias partes do Brasil – foi um dos delegados. Anos mais tarde, filiou-se ao Partido Comunista do Brasil e passou a colaborar com *A Classe Operária*, jornal oficial do partido.”

DOMINGUES, Petrónio. Minervino de Oliveira: um negro comunista disputa a Presidência do Brasil. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. São Paulo, n. 101, p. 15-17, maio/ago. 2017.

Texto de aprofundamento

Leia o texto a seguir, que caracteriza algumas contestações políticas que antecederam o Movimento de 1930.

Contestação ao sistema político

“As motivações, ideias e objetivos que levaram ao movimento armado de 1930 devem ser buscados na década de 1920, quando apareceram mais claramente os efeitos políticos do processo de urbanização e de industrialização e quando novas forças sociais, principalmente as camadas médias e as massas urbanas, começaram a exigir uma participação política que até então lhes fora vedada. As reivindicações e pressões dessas novas forças levaram à contestação do Estado oligárquico, na medida em que este era incapaz de absorver suas demandas [...]. [...]

Mas dentro da própria oligarquia iriam surgir contestações ao sistema político excludente, que privilegiava as oligarquias paulistas e mineiras. Os grupos oligárquicos dos demais estados não tinham acesso aos centros de decisão e aceitavam participar como sócios menores da divisão de poder. Na década de 1920, o questionamento da forma de dominação se expressava no surgimento de novos partidos políticos com propostas de ampliação da participação política.”

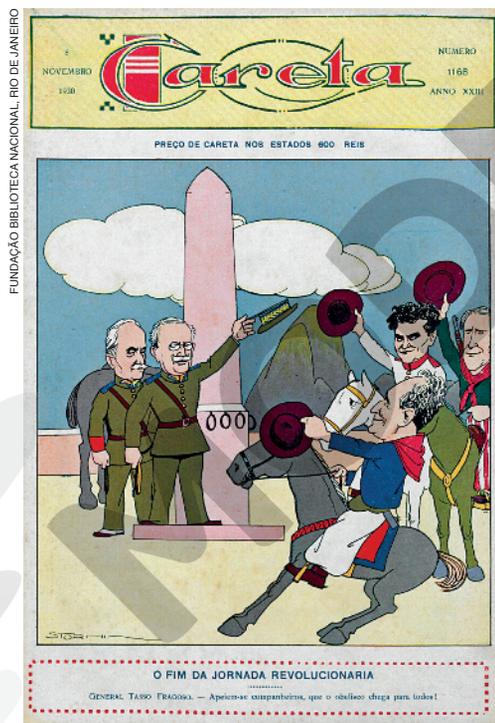
OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. Revolução de 1930. FGV CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolucao-de-1930-3>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Movimento de 1930

Na eleição de 1930, Júlio Prestes saiu vitorioso, derrotando Getúlio Vargas. Mas a Aliança Liberal não aceitou o resultado, alegando fraude nas eleições. Era o começo de uma revolta contra o governo federal.

A revolta aumentou quando João Pessoa, candidato a vice-presidente pela Aliança Liberal, foi assassinado por razões políticas e pessoais em 26 de julho de 1930. Essa tragédia chocou a população do país e uniu as oposições contra a posse de Júlio Prestes.

Em 3 de outubro desse ano, os rebeldes gaúchos partiram para a luta armada. Do Rio Grande do Sul, a revolta se espalhou para Minas Gerais, Paraíba e Pernambuco. As tropas rebeldes marcharam para a capital do país a fim de derrubar o presidente. Diante disso, líderes do exército no Rio de Janeiro depuseram Washington Luís e entregaram o poder a Getúlio Vargas. Era o **fim da Primeira República**.



Charge de Storni publicada na revista *Careta* de 8 de novembro de 1930. Na imagem é representada a chegada de Getúlio Vargas ao obelisco da Avenida Rio Branco, na cidade do Rio de Janeiro.

DICA INTERNET

Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro pós-1930

Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo>. Acesso em: 14 abr. 2022.

O acervo disponibiliza documentos de arquivos pessoais, entrevistas e verbetes do *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*. Há verbetes que explicam a importância das personagens mencionadas neste capítulo e no decorrer do livro, referentes à história do Brasil. O acervo foi elaborado por uma equipe de pesquisadores do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, vinculado à Fundação Getúlio Vargas.

■ Governo Provisório

Na Presidência da República, Vargas tomou medidas para garantir o controle do país. Dentre elas, destacaram-se:

- a suspensão da Constituição de 1891;
- o fechamento dos órgãos legislativos (Congresso Nacional, Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais);
- a destituição dos presidentes dos estados e indicação de interventores militares para chefiar os governos estaduais.

Ao entregar o governo dos estados aos **interventores militares**, Vargas ampliou sua base política e diminuiu o poder dos coronéis-fazendeiros. Por isso, a nomeação de interventores desagradou as tradicionais elites dos estados.

Getúlio Vargas (ao centro) no Palácio do Catete, na cidade do Rio de Janeiro, pouco depois de assumir o poder. Fotografia de 1930.



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

CPDOC - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



A *pá de cal*, charge de Storni publicada na revista *Careta* de 1931. O chargista representou a suspensão da Constituição de 1891 por Getúlio Vargas, que joga uma pá de cal sobre ela. A primeira Constituição da República foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891, sendo essa data comemorada como feriado nacional.

Alerta ao professor

O texto “Governo Provisório” favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI02, uma vez que contribui para a caracterização e a compreensão dos ciclos da história republicana brasileira, sobretudo do primeiro governo de Getúlio Vargas.

Atividade complementar

Leia a seguir a biografia de Antonieta de Barros, a primeira mulher negra a assumir um mandato popular no Brasil, e responda às questões.

“Nasceu em 11 de julho de 1901, em Florianópolis (SC). Era filha de Catarina e Rodolfo de Barros. Órfã de pai, foi criada pela mãe. Depois dos estudos primários, ingressou na Escola Normal Catarinense.

Antonieta teve que romper muitas barreiras para conquistar espaços que, em seu tempo, eram inusitados para as mulheres, e mais ainda para uma mulher negra. Nos anos [19]20, deu início às atividades de jornalista, criando e dirigindo em Florianópolis o jornal *A semana*, mantido até 1927. Três anos depois, passou a dirigir o periódico *Vida Ilhóa*, na mesma cidade.

Como educadora, fundou, logo após ter se diplomado no magistério, o Curso Antonieta de Barros, que dirigiu até sua morte. Lecionou, ainda, em Florianópolis, no Colégio Coração de Jesus, na Escola Normal Catarinense e no Colégio Dias Velho, do qual foi diretora no período de 1937 a 1945.

Na década de [19]30, manteve intercâmbio com a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), como revela a correspondência trocada entre ela e Bertha Lutz, hoje preservada no Arquivo Nacional.

Na primeira eleição em que as mulheres brasileiras puderam votar e ser votadas, filiou-se ao Partido Liberal Catarinense e elegeu-se deputada estadual (1934-[19]37). Tornou-se, desse modo, a primeira mulher negra a assumir um mandato popular no Brasil. Foi também a primeira mulher a participar do Legislativo Estadual de Santa Catarina. Depois da redemocratização do país com a queda do Estado Novo, concorreu [a] [...] deputada estadual nas eleições de 1945, obtendo a primeira suplência pela legenda do Partido Social Democrático (PSD). Assumiu a vaga na Assembleia Legislativa em 1947 e cumpriu seu mandato até 1951.

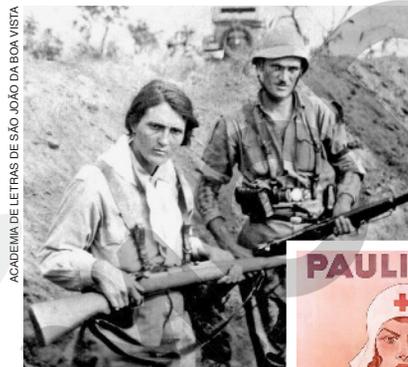
Movimento de 1932

Em São Paulo havia muito descontentamento em relação às medidas tomadas por Vargas. Os líderes locais exigiram a nomeação de um **interventor civil**, ligado aos paulistas, para governar o estado de São Paulo. Vargas atendeu a esse pedido, nomeando como interventor o advogado paulista Pedro de Toledo (1860-1935). Porém, as oposições paulistas também reivindicaram a convocação de uma Assembleia Constituinte e novas eleições, pois pretendiam, no fundo, retomar o controle do governo federal.

Desse modo, os paulistas continuaram fazendo oposição ao governo Vargas. Esse conflito aumentou durante uma manifestação contra o governo federal ocorrida em maio de 1932, quando quatro estudantes morreram em confronto com a polícia. Com as letras iniciais dos nomes dos estudantes (Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo) formou-se a sigla **MMDC**, que se tornou símbolo da oposição paulista.

Em 9 de julho de 1932, estourou uma revolta que teve forte apoio dos paulistas e reuniu cerca de 30 mil pessoas armadas contra o governo federal. A maioria das tropas de São Paulo era composta de soldados da polícia estadual e voluntários da população civil. Muitas indústrias locais fabricaram armas, munições, fardas e alimentos para ajudar as tropas paulistas.

Em outros estados, como Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Rio de Janeiro, surgiram grupos que tinham simpatia pelo movimento paulista, mas não o apoiaram militarmente, com exceção de Mato Grosso. Porém, após quase três meses de luta, os paulistas foram derrotados pelas forças federais. Apesar da derrota militar, alguns paulistas se diziam vitoriosos no campo político, porque o governo federal **convocou eleições** para uma Assembleia Constituinte, que era uma das principais reivindicações dos revoltosos de 1932.



ACADEMIA DE LETRAS DE SÃO JOÃO DA BOA VISTA

Maria Sguassábia (1889-1973), ao lado de seu irmão Antônio, durante os conflitos entre as forças federais e as tropas paulistas. Fotografia de 1932. Ela foi uma das mulheres que participaram do Movimento de 1932.



CPDOC - FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Cartaz do MMDC incentivando o recrutamento de mulheres para atuar como socorristas no Movimento de 1932.



RONALDO SILVA/FUTURA PRESS

Obelisco do Ibirapuera, escultura do ítalo-brasileiro Galileo Emendabili, inaugurada em 1955, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2021. O obelisco é um mausoléu que guarda os corpos dos estudantes Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo e de outros membros do Movimento de 1932.

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

112

Alerta ao professor

O texto “Voto feminino e voto secreto”, na página 113, favorece o desenvolvimento das competências **CG9** e **CECH1** e das habilidades **EF09HI08** e **EF09HI09**, pois identifica transformações no debate sobre a participação das mulheres na sociedade brasileira e relaciona a conquista de um direito político (o direito ao voto) à atuação de movimentos sociais como a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Além disso, a referência iconográfica à deputada estadual Antonieta de Barros promove o desenvolvimento das habilidades **EF09HI03** e **EF09HI04**, pois identifica um mecanismo de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e a importância da participação dessa população na formação social e política do país.

Voto feminino e voto secreto

No começo do século XX, organizações fundadas por mulheres lutaram pela participação feminina nas eleições. Um exemplo foi a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), criada em 1922.

Em 1927, as mulheres do Rio Grande do Norte puderam votar pela primeira vez. Depois, o Código Eleitoral de 1932 criou a Justiça Eleitoral e **instituiu o voto secreto e o voto feminino no Brasil**. Por fim, a Constituição de 1934 confirmou e estendeu o direito de voto a todas as mulheres do país.

Desde essa época, a participação feminina na vida política vem crescendo, com mulheres ocupando vários cargos eletivos: na Presidência da República, nas prefeituras, nos governos estaduais e no Congresso Nacional. Também se ampliou a presença feminina no Poder Judiciário.

Além disso, as mulheres participam cada vez mais do mercado de trabalho. Em 1976, apenas 29% dos postos de trabalho eram ocupados por mulheres. Já em 2021, as mulheres representavam cerca de 51% do conjunto dos trabalhadores formais.

Apesar desses avanços, as mulheres permanecem lutando para obter uma igualdade efetiva de direitos em relação aos homens. Por exemplo: mesmo com maior nível de escolaridade, as mulheres recebem, em média, salários menores do que os homens.

DICA INTERNET

Brasílica Fotográfica

Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiliana/discover?query=feminismo&submit=lr>. Acesso em: 23 mar. 2022.

No site estão reunidos os acervos do Instituto Moreira Salles e da Biblioteca Nacional, em que é possível consultar fotografias de eventos e personagens do movimento feminista no Brasil, como Bertha Lutz e as organizações pelo voto feminino.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

1. Cite algumas mulheres que você conhece e suas respectivas profissões.
2. Existem profissões exercidas predominantemente por mulheres? Em sua opinião, por que isso acontece?



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

A bióloga Bertha Lutz (1894-1976) foi uma figura importante na história das lutas femininas no Brasil. Fotografia de 1925. Fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, coordenou congressos dessa organização nas décadas de 1920 e 1930.



MUSEU DA ESCOLA CATARINENSE DESC. FLORIANÓPOLIS

Antonieta de Barros (1901-1952), professora, foi a primeira deputada estadual negra do Brasil. Ela se elegeu em 1934 pelo Partido Liberal Catarinense, exercendo o cargo até 1937. A educação é uma forma de inclusão social importante para todos, especialmente para a população negra no Brasil após a abolição da escravidão.

113

Usando o pseudônimo literário de Maria da Ilha, escreveu o livro *Farrapos de ideias*. Faleceu em Florianópolis no dia 28 de março de 1952.”

SCHUMAHER, S.; BRAZIL, Érico Vital (org.). *Dicionário mulheres do Brasil*: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 83.

1. Que espaços “inusitados” (incomuns) foram conquistados por Antonieta de Barros?

Resposta: De acordo com o texto, Antonieta de Barros ocupou espaços no jornalismo, na educação, na política e na literatura. É importante ressaltar que, na época de Antonieta, era incomum uma mulher negra ocupar esses espaços. Sugerimos que contextualize a situação das mulheres negras na sociedade brasileira da primeira metade do século XX. Nessa época, a maioria delas não tinha acesso à educação.

2. Em sua interpretação, ainda existem espaços nos quais a presença de mulheres negras é pouco comum? Quais?

Resposta: Tema para reflexão. Caso considere necessário, solicite aos estudantes que pesquise informações confiáveis sobre o assunto na internet, em revistas e jornais. As mulheres negras ainda ocupam poucos espaços no poder político e econômico no Brasil. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres, na direção das maiores empresas brasileiras, apenas 0,4% do total de executivos eram mulheres negras entre 2014 e 2015. De modo semelhante, é baixo o número de mulheres negras ocupando cargos eletivos no país. Além disso, no meio artístico, elas não costumam protagonizar filmes, séries e novelas.

3. Que medidas podem ser tomadas para que mulheres negras ocupem espaços diversificados na sociedade brasileira? Reflita e debata o assunto com seus colegas.

Resposta: Existem várias medidas, entre elas: tomar consciência da necessidade atual de lutar pela superação dos preconceitos e estereótipos relacionados às mulheres negras; pressionar as autoridades oficiais para debater publicamente essas questões e promover campanhas de inclusão social.

Para pensar

1. e 2. Respostas pessoais, em parte. Existem profissões exercidas predominantemente por determinado gênero. É necessário ressaltar que a existência de profissões exercidas predominante por homens é uma construção histórico-social ligada ao preconceito de que a mulher deve se dedicar preferencialmente aos cuidados com a casa e à criação dos filhos. Explique que cada vez mais mulheres têm ingressado em áreas até então dominadas por homens. Recomendamos a leitura do estudo *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*, publicado pelo IBGE em 2021 (disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf; acesso em: 16 ago. 2022), em que o instituto divulga informações relevantes para a análise das condições de vida das mulheres no país.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto sobre Nise da Silveira, perseguida pela ditadura Vargas devido a sua participação na Aliança Nacional Libertadora (ANL). Médica psiquiatra e pioneira da terapia ocupacional no Brasil, sua trajetória demonstra o protagonismo feminino no exercício da Medicina, área frequentemente dominada pelos homens em sua época.

A vida de Nise da Silveira

“Nise da Silveira nasceu no dia 15 de fevereiro de 1905, em Maceió, estado de Alagoas. Seus pais foram Maria Lídia da Silveira (pianista) e Faustino Magalhães da Silveira (professor de Matemática). Aos 16 anos de idade, a jovem entrou para a Faculdade de Medicina da Bahia, sendo a única mulher de sua turma.

Na época, cabe lembrar, exceção-se as áreas de magistério e de enfermagem, a população feminina não tinha acesso às profissões da esfera pública. Nise formou-se aos 21 anos, com especialidade em Psiquiatria. [...] Casou com o médico sanitarista Mário Magalhães, partiu para o Rio de Janeiro e, durante seis anos, trabalhou no Hospital da Praia Vermelha.

Depois da Revolta de 1935, como militante da Aliança Nacional Libertadora (ANL), foi acusada de ser comunista e presa, durante dezesseis meses, na Casa de Detenção da Rua Frei Caneca. Ao sair do cárcere, não conseguiu se reintegrar no mercado de trabalho; e, somente após o advento da anistia, pôde voltar ao serviço público.

Ela jamais se conformou com os métodos violentos empregados para tratar os doentes mentais nos hospitais. Radicalmente contra os procedimentos da época (confinamento, eletrochoques, insulino-terapia e lobotomias), a psiquiatra buscou alternativas para tratar a loucura nas atividades voltadas para a expressividade. Considerava a ideia de inclusão, transformação e cura [por meio] [...] da arte como base para o tratamento das doenças mentais, particularmente a esquizofrenia. [...]

▀ Governo Constitucional

Em 16 de julho de 1934, foi promulgada uma nova Constituição do Brasil. Confira alguns de seus pontos principais:

- **voto secreto** – foi instituído o voto secreto e as mulheres conquistaram o direito de votar. Porém, continuaram excluídos analfabetos, mendigos e militares de baixa patente. Além disso, foi criada uma **Justiça Eleitoral** independente para zelar pelas eleições;
- **direitos trabalhistas** – foi proibido o trabalho para menores de 14 anos e foram reconhecidos aos trabalhadores urbanos direitos como jornada de até 8 horas por dia e férias anuais remuneradas;
- **nacionalismo econômico** – as riquezas naturais do país, como jazidas de minérios e quedas-d'água capazes de gerar energia, foram protegidas da exploração por empresas estrangeiras.

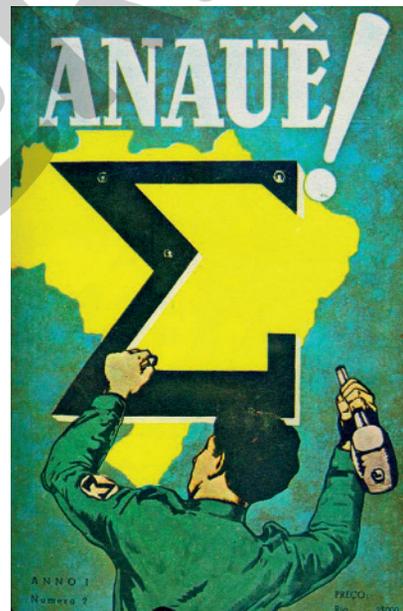
Pela nova Constituição, o primeiro presidente da república seria **eleito de forma indireta** pelos membros do Congresso Nacional. Não por acaso, Vargas foi o vitorioso nessas eleições. Nessa época, dois grupos políticos rivais ganharam destaque: os integralistas e os aliancistas.

Os integralistas

Em 1932, o escritor e político Plínio Salgado (1895-1975) liderou a formação de um movimento político chamado **integralismo**. Para divulgar suas ideias, os integralistas fundaram a Ação Integralista Brasileira (AIB), que conseguiu simpatizantes entre empresários, parte da classe média, grupos de imigrantes e oficiais das forças armadas. Os integralistas combatiam o comunismo e defendiam o nacionalismo exaltado e a entrega do poder a um chefe integralista.

Inspirados no fascismo, os integralistas submetiam-se a rígida disciplina e hierarquia. Foram apelidados pelos seus adversários de “galinhas verdes”, devido às camisas verdes que vestiam.

Os integralistas desfilavam pelas ruas como uma tropa militar, gritando a saudação **Anauê!**, que, em Tupi, significa “você é meu parente”. Tinha como lema “Deus, pátria e família” e combatiam de forma agressiva seus adversários. Ao todo, foram criados no país mais de mil núcleos integralistas. Depois de um período de ascensão, a AIB foi extinta pelo governo em 1937.



Capa da revista *Anauê!*, da Ação Integralista Brasileira, de 1935. Em destaque, o símbolo Σ (letra sigma do alfabeto grego), utilizado em Matemática como símbolo de um somatório.

114

Alerta ao professor

O texto “Governo Constitucional”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI02, uma vez que contribui para a caracterização e compreensão dos ciclos da história republicana brasileira, sobretudo do governo de Getúlio Vargas entre 1934 e 1937.

Os aliancistas

A principal frente de oposição ao governo Vargas e aos integralistas foi a **Aliança Nacional Libertadora (ANL)**, que reunia socialistas, anarquistas e comunistas. Um dos líderes da ANL era o comunista Luís Carlos Prestes. Os **aliancistas** defendiam:

- a nacionalização das empresas estrangeiras;
- o não pagamento da dívida externa brasileira;
- a reforma agrária com a distribuição de terras aos trabalhadores e o combate ao latifúndio;
- a garantia das liberdades individuais.

Tendo por lema “pão, terra e liberdade”, a ANL cresceu rapidamente, criando cerca de 1,6 mil núcleos pelo país. Assustado com esse crescimento, o governo decretou a **ilegalidade** da ANL em julho de 1935. Com isso, ordenou a prisão dos líderes aliancistas argumentando que a intenção da ANL era promover um golpe de Estado para derrubar o governo.

Rebelião Comunista (1935)

Diante da repressão, alguns comunistas da ANL organizaram uma rebelião que estourou em novembro de 1935. O governo chamou o movimento de **Intentona Comunista**. A palavra “intentona” pode significar “plano insensato” ou “ataque não planejado”.

Para essa rebelião, os comunistas recrutaram soldados de batalhões do Rio Grande do Norte, de Pernambuco e do Rio de Janeiro. Por fim, todos os levantes foram dominados pelas forças leais ao governo.

Os membros mais autoritários do governo Vargas usaram a rebelião como pretexto para tomar medidas radicais. Alegando combater o “perigo do comunismo”, o governo mandou prender milhares de sindicalistas, operários, militares e intelectuais acusados de atividades subversivas. “Subversivo” refere-se ao ato que pretende derrubar uma situação estabelecida.



Quartel da polícia militar estadual em Natal, Rio Grande do Norte, depois de ataque realizado pelos comunistas durante a rebelião. Fotografia de 1935.

115

Atendendo a uma de suas propostas, em 1946, o diretor do Centro Psiquiátrico Pedro II (hoje, Instituto Municipal Nise da Silveira) incumbiu-a de fundar a Seção de Terapêutica Ocupacional. Para tanto, a médica distribuiu lápis, papel, pincéis e telas [...] [aos] pacientes do Centro Psiquiátrico Nacional. Com esses instrumentos, plantou as sementes de suas ideias: a humanização e a arteterapia. Os métodos eram tão revolucionários que, até, o famoso psiquiatra suíço Carl Gustav Jung elogiou seu trabalho. Hoje, a área que desenvolveu denomina-se Terapia Ocupacional.

Em 1952, reunindo o material produzido nos ateliês de pintura e modelagem, fruto da produção artística dos pacientes, Nise fundou o Museu de Imagens do Inconsciente, no Rio de Janeiro, com um acervo de mais de 300 mil trabalhos. Este Museu originou-se da Seção do Centro Psiquiátrico Pedro II. No início, os ateliês eram voltados para as diversas linguagens artísticas, incluindo música, dança, teatro, artesanato, pintura e xilogravura. Com o passar do tempo, porém, as áreas de pintura e modelagem assumiram posições de destaque.

Nise fundou, também, a Casa das Palmeiras – uma clínica de reabilitação, em regime de externato, voltada para egressos de hospitais psiquiátricos, e onde voluntários dirigiam as oficinas de arte.”

VAINSENER, Semira Adler. Nise da Silveira. *Pesquisa Escolar*, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/nise-da-silveira/>. Acesso em: 9 nov. 2021.

Outras indicações

Para mais informações sobre a questão do voto na história da democracia no Brasil, sugerimos:

- *O voto e a evolução do processo democrático* (Brasil). Caminhos da Reportagem | TV Brasil, 2012. 50min41s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YtEAjxaUoOA>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- *1985 – 30 anos de democracia* (Brasil). Univesp TV, 2015. 55min33s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fIZ5uUBQyOc>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- NICOLAU, Jairo. *História do voto no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012.

Alerta ao professor

O texto “Governo Ditatorial, o Estado Novo”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI02, uma vez que contribui para a caracterização e a compreensão dos ciclos da história republicana brasileira, sobretudo do governo de Getúlio Vargas entre 1937 e 1945.

■ Governo Ditatorial, o Estado Novo

De acordo com a Constituição de 1934, o mandato de Vargas terminaria em 1938, sendo proibida sua reeleição imediata. Aproximando-se a data das eleições, teve início a campanha eleitoral. Porém, Vargas e seu grupo não queriam deixar o poder. Então, prepararam um golpe de Estado para manter Vargas na Presidência da República.

Em setembro de 1937, o serviço secreto do exército divulgou uma notícia falsa de que tinha descoberto um plano comunista chamado **Plano Cohen**, cuja intenção era “destruir o regime democrático”. Porém, todo esse plano não passava de uma farsa tramada pelo próprio governo com apoio dos integralistas. A ameaça do “perigo comunista” foi usada como desculpa para que o governo decretasse “estado de guerra” e mandasse prender seus adversários.

Em 10 de novembro daquele ano, o Congresso Nacional foi fechado e uma nova Constituição foi imposta ao país, revogando-se a de 1934. Começava a ditadura do **Estado Novo** e a concentração de amplos poderes pelo governo. Agentes governamentais podiam invadir casas, prender pessoas, julgá-las e condená-las de forma arbitrária. Além disso, os governos dos estados brasileiros foram entregues a interventores da confiança de Vargas. Os partidos políticos foram extintos e as eleições suspensas. Greves e manifestações contra o governo foram proibidas.

Os integralistas se revoltaram contra a extinção de todos os partidos. Então, armaram um plano e atacaram o Palácio Guanabara, residência oficial do presidente, em maio de 1938. Vargas e sua guarda pessoal resistiram ao ataque-surpresa, trocando tiros com a tropa integralista. Por fim, o governo saiu vitorioso e puniu severamente os agressores.

Nesse período, a polícia do governo era comandada por Filinto Müller (1900-1973), um político e militar simpatizante do nazifascismo que, inclusive, visitou oficialmente a Alemanha nazista e se encontrou com Heinrich Himmler, o comandante da Gestapo. Como chefe da polícia, Müller foi acusado de perseguir, prender e torturar vários prisioneiros.



Cena do filme *Olga*, dirigido por Jayme Monjardim, 2004. Judia nascida na Alemanha, Olga Benário era esposa de Luís Carlos Prestes e foi presa com ele durante a repressão à Intentona Comunista (1935). Posteriormente, foi deportada para a Alemanha nazista. Grávida, ela deu à luz uma menina e foi assassinada em um campo de extermínio nazista anos depois, em 1942.

116

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto sobre a questão da propaganda oficial durante o Estado Novo escrito pelo historiador Boris Fausto.

A propaganda no Estado Novo

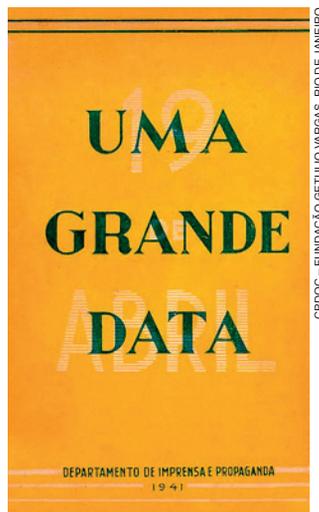
“O regime de 1937 não se dirigiu apenas aos trabalhadores na construção de sua imagem. Tratou de formar uma ampla opinião pública a seu favor, pela censura aos meios de comunicação e pela elaboração de sua própria versão da fase histórica que o país vivia. A preocupação do governo Vargas nesse sentido vinha desde seus primeiros tempos, quando em 1931 surgiu o Departamento Oficial de Publicidade. [...]”

Propaganda do governo

A partir de 1931, o governo Vargas criou órgãos de divulgação para conquistar apoio popular. O mais importante foi o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que fazia publicidade do governo e prestava homenagens ao presidente, como foi o caso do livro *Uma grande data*, publicado pelo órgão em 1941 para comemorar o aniversário de Vargas.

Além de exaltar a imagem de Vargas como “pai dos pobres”, ou “salvador da pátria”, o DIP restringiu a liberdade de expressão durante o Estado Novo, censurando livros, músicas, filmes, peças teatrais, jornais e estações de rádio.

Percebendo a importância do rádio como meio de comunicação, os membros do DIP criaram o programa *Hora do Brasil*, que as rádios de todo o país eram obrigadas a transmitir. Nesse programa, o governo divulgava suas realizações (nunca erros ou fracassos). A *Hora do Brasil* também foi chamada de “Hora da Desliga” ou “O Fala Sozinho”, pois muita gente desligava seus aparelhos no horário das transmissões.



Capa do livro *Uma grande data*, publicado em 1941 pelo Departamento de Imprensa e Propaganda em comemoração ao aniversário de Vargas.



Getúlio Vargas anuncia por rádio a implantação do Estado Novo, em transmissão no Palácio do Catete, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1937.

a importância de atrair setores letrados a seu serviço: católicos, integralistas, autoritários, esquerdistas disfarçados ocuparam cargos e aceitaram as vantagens que o regime oferecia [...].

Nas várias manifestações dirigidas ao grande público ou nas páginas de publicações como *Cultura Política* destinadas ao círculo mais restrito, o Estado Novo procurou transmitir sua versão da história do país. No âmbito da história mais recente, ele se apresentava como a consequência lógica da Revolução de 1930. Fazia um corte radical entre o velho Brasil desunido, dominado pelo latifúndio e pelas oligarquias, e o Brasil que nasceu com a revolução. O Estado Novo teria realizado os objetivos revolucionários, promovendo por meio [...] da busca de novas raízes, da integração nacional, de uma ordem não dilacerada pelas disputas partidárias, a entrada do Brasil nos tempos modernos.”

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp/Fundação do Desenvolvimento Educacional, 1994. p. 375-376.

[Posteriormente, em dezembro de 1939], o Estado Novo constituiu um verdadeiro ministério da propaganda (o famoso DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda), diretamente subordinado ao presidente da república, que escolhia seus principais dirigentes. O DIP exerceu funções bastante extensas, incluindo cinema, rádio, teatro, imprensa, ‘literatura social e política’, proibiu a entrada no país de ‘publicações nocivas aos interesses brasileiros’; agiu junto à imprensa estrangeira no sentido de evitar que fossem divulgadas ‘informações nocivas ao crédito e à cultura do país’; dirigiu a transmissão diária do programa radiofônico *Hora do Brasil* que iria atravessar os anos como instrumento de propaganda e de divulgação das obras do governo.

O Estado Novo perseguiu, prendeu, torturou, forçou ao exílio intelectuais e políticos, sobretudo de esquerda e alguns liberais. Mas não adotou uma atitude de perseguições indiscriminadas. Seus dirigentes perceberam

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto sobre as questões econômicas do Brasil durante o governo Vargas.

A economia entre o café e a indústria

“Pelo resultado positivo da industrialização, a primeira gestão de Vargas (1930-45) é frequentemente mencionada como um marco da modernização do país – e, nesses quinze anos, o Estado Novo é tido como o apogeu da modernização. Nesse período o Brasil teria deixado de ser um país eminentemente agrícola, dependente exclusivamente do café, para entrar na rota do mundo industrial e moderno. Esse marco não é infundado se lembrarmos que em 1930 cerca de 30% da população brasileira morava nas cidades e que nos anos 1970 essa proporção havia se invertido.

Todavia esse processo certamente não pode ser creditado apenas ao ‘gênio’ de Vargas; contou a seu favor uma conjuntura internacional que impôs uma marcha forçada para o desenvolvimento interno, em função de duas grandes crises internacionais: o *crack* na Bolsa de Nova York, em 1929, e a II Guerra Mundial, iniciada em 1939. Tal conjuntura obrigou o Brasil a desenvolver uma indústria para suprir suas necessidades, por meio [...] de um processo conhecido como ‘industrialização por substituição de importações’ – iniciado, aliás, ainda durante a I Guerra Mundial.

Mas, assim como o Estado Novo não iniciou a repressão política, também não inventou a industrialização. Se comparado com o desempenho da agricultura, vemos que o Estado Novo consolidou o papel da indústria como base da economia nacional, uma mudança que já vinha de antes. Vemos também que o crescimento industrial declinou nos anos de guerra, embora nesse mesmo período estivessem sendo gestados os instrumentos que permitiriam levar a cabo, nas décadas seguintes, o modelo de desenvolvimento da Era Vargas, apoiado em três pilares básicos: investimentos estatais nacionais, investimentos privados nacionais e capital estrangeiro, público ou privado.

OUTRAS HISTÓRIAS

Arte e ditadura

Durante o Estado Novo, Getúlio Vargas conquistou a colaboração e o apoio de intelectuais e artistas, como o poeta Cassiano Ricardo (1895-1974), o sociólogo Oliveira Viana (1883-1951) e o jurista Pontes de Miranda (1892-1979).

Além disso, o governo encomendava canções a compositores importantes da música popular brasileira. Em 1943, Benedito Lacerda (1903-1958) e Darci de Oliveira (1905-1945) compuseram o samba *Salve 19 de abril* para homenagear o aniversário de 60 anos de Getúlio Vargas. A letra da canção compara Vargas a um timoneiro (piloto de uma embarcação) que conduzia o país no rumo certo.

Porém, vários outros artistas e intelectuais resistiram à ditadura de Vargas. Um exemplo bem conhecido é o do escritor alagoano Graciliano Ramos. Acusado de fazer parte da Aliança Nacional Libertadora (ANL), ele foi preso antes da implantação do Estado Novo, em 1936, e libertado um ano depois. Sua experiência no presídio foi narrada no livro *Memórias do cárcere*, publicado em 1953.

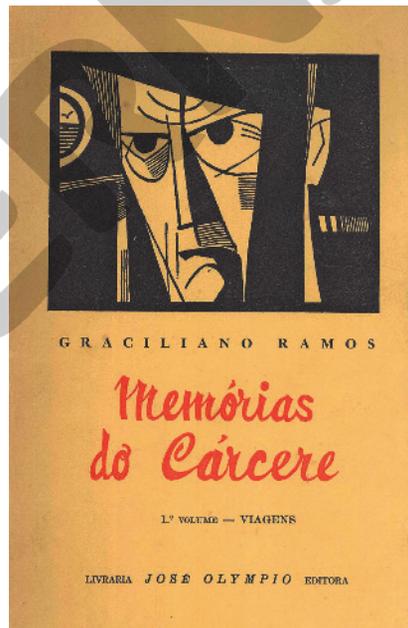
Leia a seguir um pequeno trecho desse livro.

“Naquele dia a comida veio muito ruim, de aspecto mais desagradável que o ordinário. No caixão, ao pé da grade, empilhavam-se os pratos – e o alimento se comprimia formando uma pasta onde se misturavam carne, peixe, arroz e batatas esmagadas. [...]

Afastei-me, pegando a louça imunda, a sentir nos dedos grãos machucados e gordura, subi os degraus de ferro. Lá em cima iria repetir-se a dificuldade comum nas refeições. À falta de mesa ou cadeira, forrávamos a cama com jornais guardados para as tochas com que se queimavam os percevejos [...]”.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do cárcere*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1996. v. 1. p. 277.

Capa da primeira edição do livro *Memórias do cárcere*, de Graciliano Ramos, publicado em 1953.



REPRODUÇÃO: JOSÉ OLYMPIO

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Como você descreveria a relação dos artistas com a ditadura do Estado Novo? Use exemplos apresentados no texto para responder.

118

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Arte e ditadura” favorece o desenvolvimento das competências CG2, CG3, CEH3 e CEH4.

Outras histórias

Houve intelectuais e artistas, como o poeta Cassiano Ricardo, que apoiaram o governo Vargas. Alguns, até mesmo, eram pagos pelo governo para compor músicas

em homenagem a Getúlio Vargas. Porém, aqueles que se opunham ao governo foram perseguidos e oprimidos. Assim, é possível afirmar que a ditadura do Estado Novo foi, de modo geral, autoritária com seus opositores e benevolente com seus apoiadores.

Política econômica

Nos anos 1930, uma das características da política econômica de Vargas foi a defesa da cafeicultura. O Estado procurou evitar a superprodução e recuperar o preço do café com políticas de valorização. Estavam entre as medidas tomadas nesse período:

- a proibição do plantio de novas mudas de café durante três anos;
- a queima de milhões de sacas estocadas em depósitos do próprio governo;
- o incentivo ao cultivo de outros gêneros, como algodão, cana-de-açúcar, vegetais e frutas tropicais, para diversificar a produção agrícola.

Com essas medidas, a produção foi sendo reequilibrada e o café voltou a alcançar bons preços no exterior.

O governo também estimulou o desenvolvimento da indústria nacional. Para isso, aumentou os impostos sobre produtos importados, que ficaram mais caros e, em consequência, menos acessíveis ao consumidor brasileiro.

Entre as décadas de 1930 e 1940, **dobrou o número de indústrias** instaladas no Brasil. O crescimento das indústrias foi maior na produção de bens de consumo, como alimentos, tecidos, calçados e móveis.

O governo também estimulou a indústria de base, fundando empresas estatais no campo da siderurgia e da mineração. Nesse período foram criadas:

- a **Companhia Siderúrgica Nacional (CSN)**, instalada em 1941 na cidade de Volta Redonda, Rio de Janeiro;
- a **Companhia Vale do Rio Doce**, criada em 1942 com o objetivo de explorar minério de ferro em Minas Gerais.

O aço e o minério de ferro fornecidos por essas empresas foram fundamentais para o crescimento da produção industrial no país, pois eram utilizados como matérias-primas em outras fábricas.



Vista do interior da Fábrica Nacional de Motores, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Fotografia de c. 1945. Essa fábrica fazia parte da política do governo de promover a substituição de importações.

119

Taxas anuais de crescimento (1920-1945)

Período	Agricultura	Indústria	Total
1920-29	4,1%	2,8%	3,9%
1933-39	1,7%	11,2%	4,9%
1939-45	1,7%	5,4%	3,2%

Fonte: VILELA, A.; BAER, Werner. Crescimento industrial e industrialização. *Dados*, n. 9, p. 124, 1972.

Outro lado importante é que, em 1940, 70% dos estabelecimentos industriais brasileiros haviam sido criados a partir de 1930 – evidenciando assim a importância dos arranjos econômicos feitos no país para vencer os efeitos da crise de 1929. É relevante ainda que a agricultura, que vai perdendo seu papel hegemônico na economia do Brasil, também começa a sofrer transformações: o café deixa de ser o único produto expressivo de nossa pauta de exportações, passando a dividir esse espaço com o cacau e com o algodão especialmente. O café, que em 1933 representava 72% das exportações brasileiras, não ultrapassará a marca de 39% em 1939. No plano geral do país, vemos que, na década de 1930, enquanto a produção agrícola tem um volume de crescimento na ordem de 20%, a produção industrial cresce 125%.

Associando crescimento e defesa nacional, durante a guerra foram criadas várias empresas estatais de transportes e navegação em diversas regiões do país, como o Amazonas, a Bacia do Prata e outras. Isso fortalecia uma política de segurança, bem como empreendimentos voltados para a produção de energia, a exemplo da Companhia Hidrelétrica do São Francisco, fundada em 1945. No âmbito da indústria de ponta, entrando diretamente na esfera da produção, foi criada, em 1941, a Companhia Siderúrgica Nacional, e, dois anos mais tarde, a Companhia Nacional de Álcalis e a Fábrica Nacional, todas as três no estado do Rio [de Janeiro].”

D'ARAUJO, Maria Celina Soares. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 40-43.

Alerta ao professor

O texto “A urbanização” favorece o desenvolvimento das competências **CG6**, **CEH4** e **CEH5**. Já o texto “O trabalhismo”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, contribui para o desenvolvimento das competências **CG6** e **CEH4**, bem como das habilidades **EF09HI06** e **EF09HI09**, visto que identifica e discute o papel do trabalhismo como força política e social no Brasil, e relaciona-o à conquista de direitos trabalhistas, o que está em diálogo com o tema contemporâneo transversal **Trabalho**.

A urbanização

No decorrer do século XX, ocorreu intenso crescimento da urbanização no Brasil. Como mostra o quadro a seguir, a população rural era maior que a urbana até 1960. Mas essa relação se inverteu, e a população urbana superou a rural a partir de 1970. No ano 2000, cerca de 81% da população era urbana e esse índice continuou crescendo. Essas transformações passaram a exigir da administração das cidades a ampliação dos serviços de abastecimento de água, redes de esgoto, coleta de lixo, iluminação das ruas, arborização etc.

Evolução da população e do índice de urbanização no Brasil (1940-2010)				
Ano	População Total	População Urbana	População Rural	Urbanização (%)
1940	41 236 315	12 880 182	28 356 133	31,24
1950	51 944 397	18 782 891	33 161 506	36,16
1960	70 070 457	31 303 034	38 767 423	44,67
1970	93 139 037	52 084 984	41 054 053	55,92
1980	119 002 706	80 436 409	38 566 297	67,59
1991	146 825 475	110 990 990	35 834 485	75,59
2000	169 799 170	137 953 959	31 845 211	81,25
2010	190 755 799	160 925 792	29 830 007	84,36

FONTE: STAMM, Cristiano *et al.* A população urbana e a difusão das cidades de porte médio no Brasil. *Interações*, Campo Grande, v. 14, n. 2, p. 254, jul./dez. 2013.

Durante o período getulista, já se percebia o avanço da vida urbana em relação à sociedade rural. Avanço não apenas nas taxas de população, mas também em setores como comércio, serviços, indústrias. As cidades se desenvolveram por várias regiões do país e, dentro delas, cresceram as desigualdades que separavam os bairros nobres – com boa infraestrutura – das periferias pobres – carentes de saneamento básico, luz elétrica, ruas pavimentadas etc.

O crescimento industrial atraiu milhares de trabalhadores rurais para cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre. A partir dos anos 1940, esses trabalhadores eram, principalmente, migrantes nordestinos.

Bairro de Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia colorizada de 1930. Tanto no Rio de Janeiro como em outras regiões do país, o crescimento das cidades foi acompanhado pelo aumento das desigualdades sociais.



COLEÇÃO GILBERTO FERREZ/INSTITUTO MOREIRA SALLES

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

O trabalhismo

Com a ocorrência de mudanças socioeconômicas, desenvolveu-se a consciência dos trabalhadores de que era preciso lutar por seus direitos.

Diante da importância do operariado, o governo Vargas deu impulso ao trabalhismo, que se espalhou como movimento social e político em várias regiões do país. Com isso, o governo procurava dar proteção aos trabalhadores urbanos, afastar os trabalhadores das correntes socialistas e conseguir sua cooperação sob o controle do Estado.

De modo geral, o trabalhismo lutou pela garantia de direitos fundamentais para os trabalhadores, como o salário mínimo. Pela lei, o salário mínimo deveria cobrir as despesas de uma família urbana, composta de quatro pessoas, com habitação, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, transporte e higiene.

Além do salário mínimo, foram garantidos direitos como férias remuneradas, jornada diária de 8 horas, descanso semanal remunerado, relativa estabilidade no emprego, entre outros. Contudo, apenas os trabalhadores urbanos desfrutaram desses direitos trabalhistas. Os trabalhadores rurais só foram atendidos a partir de 1963, com o Estatuto do Trabalhador Rural. Isso demonstra a força dos proprietários rurais que, sem a interferência do Estado, impunham suas regras aos trabalhadores locais.

CLT: legado de Vargas

Em 1943, todas as leis trabalhistas foram reunidas na **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**. Para aplicar essa legislação, foi aprimorada a **Justiça Trabalhista**, que buscava solucionar os conflitos entre patrões e empregados.

Em resumo, o governo atuou para conciliar interesses de trabalhadores e empresários, mediando os conflitos entre eles. De um lado, reconhecia as necessidades e os objetivos dos trabalhadores e, por isso, fazia “concessões” ao operariado. De outro, utilizava essas concessões para atrair a simpatia dos trabalhadores e impedir reivindicações mais profundas, **controlando os sindicatos** e dificultando a organização de movimentos de oposição. Nesse jogo, o governo Vargas garantia a ordem pública e a estabilidade social.



Trabalhadores durante comemoração do Dia do Trabalho (1º de maio) na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 1944. O texto na faixa indica a postura do governo Vargas de controle dos sindicatos: “Trabalhador sindicalizado é trabalhador disciplinado”.

ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Para pensar

Resposta pessoal. Tema para reflexão. Ressalte que, no contexto da atividade, **conquista** é um objetivo alcançado por um grupo social por meio de seu esforço e luta, contrastando com **concessão**, que é algo que foi permitido, autorizado. Espera-se que os estudantes reconheçam a ambiguidade do tema. As leis trabalhistas representaram ambas as situações, pois resultaram tanto da mobilização histórica dos trabalhadores quanto da política governamental de atrair os operários para sua base de sustentação política com o objetivo de controlá-los.

PARA PENSAR

Em sua opinião, as leis trabalhistas são conquistas dos operários ou concessões do governo e dos patrões? Reflita e comente.

RESPONDA ORALMENTE



Orientação didática

A Era Vargas, especialmente o período do Estado Novo, tem elementos comuns com os conteúdos que foram desenvolvidos, neste volume, nos capítulos 4 e 5, intitulados, respectivamente, “Crise capitalista e totalitarismo” e “Segunda Guerra Mundial”.

A Era Vargas guarda semelhanças com outros governos da época tanto na América Latina quanto na Europa. Esses traços comuns apontam para o nacionalismo, o autoritarismo, a censura dos meios de comunicação, o culto à personalidade do governante, o controle dos rumos da economia. Apesar das semelhanças, os acontecimentos históricos são singulares. Assim, o governo Vargas assumiu características específicas que também o distinguem dos regimes fascistas, tendo o Brasil, inclusive, lutado na Segunda Guerra Mundial com a Força Expedicionária Brasileira (FEB) contra o nazifascismo. Nessa mesma época, ocorreu intensa aproximação entre Brasil e Estados Unidos, simbolizada, por exemplo, pela criação do personagem Zé Carioca (Estúdios Disney) e pela valorização, por Hollywood, da artista Carmem Miranda.

Outras indicações

• MOURA, Gérson. Neutralidade do Brasil na Segunda Guerra Mundial. FGV CPDOC. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/neutralidade-do-brasil-na-segunda-guerra-mundial>.

Texto do verbete sobre a entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

• *Histórias do Brasil – O Brasil na Segunda Guerra* (Brasil). TV Senado, 2017. 5min5s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iH2TICEqEVg>.

Vídeo sobre o contexto histórico da entrada do Brasil na guerra e a atuação dos pracinhas. É um material interessante para apresentar aos estudantes em sala de aula.

• SCHOSSLER, Alexandre. Brasil relutou até entrar na guerra ao lado dos Aliados. *Deutsche Welle Brasil*, 6 maio 2015. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/brasil-relutou-at%C3%A9-entrar-na-guerra-ao-lado-dos-aliados/a-18426613>.

■ Brasil na Segunda Guerra Mundial

De 1939 a 1945, ocorreu a Segunda Guerra Mundial, que foi estudada no capítulo 5. Durante os dois primeiros anos desse conflito, Getúlio Vargas desenvolveu uma política ambígua, sem apoiar declaradamente nenhuma das partes em conflito. Contudo, a partir de 1941, o governo brasileiro fez acordos com os Estados Unidos para apoiar os **Aliados** contra o nazifascismo.

O governo brasileiro forneceu borracha e minério de ferro para os Aliados e permitiu que militares estadunidenses utilizassem bases no Nordeste do Brasil. Em troca, o governo dos Estados Unidos financiou a construção da Companhia Siderúrgica Nacional.

Os nazistas reagiram à cooperação entre brasileiros e Aliados. Submarinos alemães afundaram navios brasileiros, o que criou uma comoção no país. Então, o governo do Brasil declarou guerra ao Eixo, em 1942.

Em 1944, a Força Expedicionária Brasileira (FEB) foi deslocada para a Itália, onde participou de batalhas em Monte Castello, Castelnuovo e Forno.

A Segunda Guerra Mundial não afetou apenas a vida dos brasileiros que lutaram na Europa. No Brasil, as consequências foram sentidas de várias formas. Por exemplo, os imigrantes e descendentes de origem alemã, italiana e japonesa foram proibidos de falar suas línguas e muitos foram presos. O clima de guerra repercutiu até no futebol. O governo proibiu nomes de clubes que homenageavam os países inimigos. Em São Paulo, o clube Palestra Itália mudou o nome para Palmeiras. Em Belo Horizonte, o clube Societá Sportiva Palestra Italia mudou o nome para Cruzeiro.

Nesse período, também era comum a falta de alimentos para abastecer a população das cidades. Além disso, a repressão às greves ficou mais feroz. Os operários eram considerados “soldados da produção” e, se paralisassem suas atividades, poderiam ser punidos.



Getúlio Vargas (no banco de trás, com uma bengala) e Franklin Roosevelt (no banco de passageiro, à frente), presidente dos Estados Unidos, em visita à Base Aérea estadunidense em Natal, Rio Grande do Norte. Fotografia de 1943.

122

Reportagem sobre a relutância brasileira em ingressar na Segunda Guerra Mundial.

• ROSAS, Frederico. A aventura dos pracinhas brasileiros na Segunda Guerra Mundial. *El País Brasil*, 20 abr. 2014. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/04/18/politica/1397851823_514835.html.

Reportagem com depoimentos dos ex-combatentes brasileiros que lutaram na Segunda Guerra Mundial.

• PAPPON, Thomas. BBC resgata vozes e sambas esquecidos dos soldados brasileiros na 2ª Guerra. *BBC Brasil*, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43385807>.

Reportagem sobre as canções criadas e cantadas pelos combatentes brasileiros durante a Segunda Guerra Mundial.

Acessos em: 28 mar. 2022.

■ Fim do Estado Novo

A guerra contra o nazifascismo foi aproveitada por alguns grupos de oposição a Vargas para combater o “fascismo interno” do Estado Novo no Brasil.

Sabendo dos movimentos para derrubá-lo, Vargas antecipou-se e liderou uma abertura democrática. Em fevereiro de 1945, estabeleceu um prazo para a eleição presidencial, concedeu anistia aos presos políticos e permitiu a volta dos exilados ao Brasil. Nesse período, diversos partidos políticos foram organizados.

Nas eleições presidenciais marcadas para 2 de dezembro de 1945, concorreram três candidatos: o general Eurico Gaspar Dutra, pelo PSD (Partido Social Democrático), com o apoio do PTB (Partido Trabalhista Brasileiro); o brigadeiro Eduardo Gomes, pela UDN (União Nacional Democrática); e o engenheiro Yedo Fiúza, pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro).

Durante a campanha, Vargas foi ambíguo: manifestava apoio ao general Dutra, mas também estimulava um movimento popular que exigia sua permanência no poder. Era o **queremismo**, palavra derivada do lema “Queremos Getúlio,” repetido nas manifestações populares.

Setores da oposição política, reunindo militares e civis, temiam que Vargas continuasse no poder. Assim, uniram forças para derrubá-lo. Em 29 de outubro de 1945, tropas do exército obrigaram o presidente a renunciar, encerrando o Estado Novo. Vargas retirou-se para a cidade de São Borja, no Rio Grande do Sul. Contando com o apoio do ex-presidente, o general Dutra venceu as eleições presidenciais.



Manifestação quememista em frente ao Palácio Guanabara, na cidade do Rio de Janeiro, com o lema “Queremos Getúlio”. Fotografia de 1945.

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

ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Alerta ao professor

O texto “Fim do Estado Novo” favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI02, uma vez que contribui para a caracterização e a compreensão dos ciclos da história republicana brasileira, em especial o fim do Estado Novo.

Para pensar

Tema para reflexão e debate. Ao fim do Estado Novo, Getúlio Vargas tinha grande prestígio popular. Por isso, seu apoio foi decisivo para a vitória do general Dutra. Os estudantes podem argumentar que, apesar de ter implantado um governo autoritário, Vargas desenvolveu uma política que garantiu uma série de direitos fundamentais aos trabalhadores. Além disso, é possível ressaltar que a propaganda governamental enaltecia a figura de Vargas, o que contribuiu para consolidá-lo como um mito na política nacional.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Mesmo tendo governado o Brasil de forma ditatorial, a força política de Vargas junto ao povo foi capaz de eleger Dutra para a Presidência do país. Como você explicaria essa situação?

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG2 (atividade 8);
- CECH5 (atividade 3);
- CEH3 (atividade 8);
- EF09HI02 (atividades 2, 3 e 6);
- EF09HI08 (atividade 7);
- EF09HI09 (atividade 7).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Estão incorretas as frases c e e, que podem ser corrigidas da seguinte forma:

c) No Governo Provisório, Vargas suspendeu a Constituição de 1891, fechou órgãos legislativos e destituiu os presidentes dos estados com a indicação de interventores militares.

e) A Ação Integralista Brasileira combatia o comunismo e defendia o nacionalismo e o fortalecimento do Estado, enquanto a Aliança Nacional Libertadora defendia a nacionalização das empresas estrangeiras e o não pagamento da dívida externa.

2. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que, segundo a frase, havia um clima de insatisfação popular que poderia provocar uma revolução. De acordo com o governador mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, porém, antes que o povo fizesse uma revolução, as elites deveriam assumir o comando do processo de mudanças, a fim de se manter no poder.

3. Sugestão de quadro:

Constituição de 1891	Constituição de 1934
Voto aberto	Voto secreto
Mulheres e analfabetos não votam	Direito de voto à mulher; analfabeto não vota
Estabeleceu três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário)	Estabeleceu três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário)
Não incluía direitos trabalhistas	Incluía direitos trabalhistas

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. A seguir, identifique as frases incorretas sobre a Era Vargas. Depois, reescreva-as de forma correta no caderno.
 - a) A crise de 1929 enfraqueceu os cafeicultores de São Paulo, o que gerou um desacordo entre as elites paulista e mineira sobre o candidato que sucederia Washington Luís na Presidência.
 - b) A Aliança Liberal não aceitou a vitória de Júlio Prestes nas eleições presidenciais de 1930, dando início a uma revolta que levou Getúlio Vargas ao poder.
 - c) No Governo Provisório, Vargas manteve a Constituição de 1891, fortaleceu órgãos legislativos e apoiou os presidentes dos estados com a indicação de interventores militares.
 - d) MMDC é a sigla dos nomes dos estudantes paulistas Martins, Miragaia, Dráusio e Camargo que foram mortos em 1932 durante manifestação contra o governo de Getúlio Vargas.
 - e) A Aliança Integralista Brasileira combatia o nacionalismo e defendia o anarquismo e o enfraquecimento do Estado, enquanto a Aliança Nacional Libertadora defendia a privatização das empresas estatais e o pagamento da dívida externa.
2. Após o resultado das eleições de 1930, havia grande tensão social no Brasil. Nesse contexto, atribui-se ao governador mineiro Antônio Carlos Ribeiro de Andrade a seguinte frase: “Façamos a revolução, antes que o povo a faça”. Como você a interpreta?
3. Elabore um quadro comparando a Constituição de 1891 (abordada no capítulo 2) e a Constituição de 1934. Considere temas como o direito ao voto, a divisão entre os poderes e os direitos trabalhistas. Depois, escreva um breve texto comentando diferenças e semelhanças entre elas.
4. Em seu caderno, crie uma palavra cruzada sobre o Estado Novo utilizando as dicas a seguir.
 - a) Nome do movimento popular derivado do lema “Queremos Getúlio”, que exigia a permanência de Vargas no poder em 1945.
 - b) Movimento comunista que se rebelou militarmente contra o governo de Getúlio Vargas em 1935.
 - c) Setor da economia estimulado pelo governo Vargas por meio da fundação da Companhia Siderúrgica Nacional, em 1941, e da Companhia Vale do Rio Doce, em 1942.
 - d) Força militar brasileira que lutou na Segunda Guerra Mundial junto aos Aliados e contra o nazifascismo.
 - e) Órgão governamental responsável pela censura aos meios de comunicação e pela coordenação da propaganda do Estado.
 - f) Falso plano comunista criado pelo governo Vargas com apoio dos integralistas para prender adversários políticos e implantar o Estado Novo.

124

O estudante pode apontar como diferenças entre as duas constituições:

- o voto dos eleitores passou a ser secreto, o que dificultou a continuidade de práticas como o clientelismo e o voto de cabresto;
- a conquista do voto feminino;
- a inclusão de direitos trabalhistas, como a jornada diária de 8 horas e as férias anuais remuneradas.

Entre as semelhanças, ambas as constituições mantiveram o Estado brasileiro dividido em três poderes e os analfabetos sem direito ao voto. Se julgar pertinente, acrescente uma terceira coluna à resposta da questão, para incluir dados relativos à Constituição de 1988, lidando, assim, com o tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**.

- g) Programa de rádio, de transmissão obrigatória, criado pelo DIP para exaltar o governo de Vargas.
- h) Conjunto de legislações trabalhistas existentes no Brasil até 1943, cujo objetivo era regulamentar as relações entre trabalhadores urbanos e patrões.
- i) Movimento social e político impulsionado pelo governo Vargas para, ao mesmo tempo, proteger e controlar os trabalhadores urbanos.

5. Por que o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados? Explique.
6. O governo implantado no Brasil entre 1937 e 1945 pode ser considerado autoritário? Explique com base em exemplos.
7. Elabore um texto relacionando o voto feminino e a emancipação das mulheres.

Interpretar texto e imagem

8. A propaganda foi um instrumento importante para legitimar o poder político no Estado Novo. Era por meio dela que o governo transmitia seus “recados” para os cidadãos. As cartilhas escolares, por exemplo, anunciavam Getúlio Vargas como “pai da nação”. Observe a imagem a seguir e responda às questões.



CPDOC - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS; RIO DE JANEIRO

*"Crianças!
Aprendendo, no lar e nas
escolas, o culto da Pátria,
trareis para a vida prá-
tica tantas as probabilida-
des de êxito.
Só o amor constrói e,
amando o Brasil, forço-
samente o conduzireis aos
mais altos destinos entre
as Nações, realizando os
desejos de engrandecimen-
to aninhados em cada
coração brasileiro."*

Ilustração da cartilha *A juventude no Estado Novo*, publicada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), entre 1937 e 1940.

- a) Quem é a personagem principal representada?
- b) Explique a mensagem que essa imagem pretende transmitir.

o que pressionou o governo brasileiro a declarar guerra às potências do Eixo em 1942.

6. Sim. Os estudantes podem ressaltar medidas autoritárias como a criação do DIP, que era um órgão estatal de controle da imprensa; a propaganda oficial, que visava influenciar a opinião pública; a criação do programa de rádio *Hora do Brasil*, transmitido para todo o território nacional, que divulgava as realizações do governo; a imposição de interventores; a criação da polícia política; o controle sobre os sindicatos; a extinção dos partidos políticos.

7. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a produzir textos que reflitam sobre a situação das mulheres no Brasil durante a primeira metade do século XX. É possível valorizar os exemplos de Bertha Lutz, Antonieta de Barros, Carlota Pereira de Queiroz e outras mulheres, pois naquela época a participação política feminina era reduzida. Além desses exemplos, oito mulheres foram eleitas deputadas estaduais nas eleições de 1934: Lili Lages, Maria do Céu Pereira Fernandes, Maria Luísa Bittencourt, Maria Teresa Nogueira de Azevedo, Maria Teresa Silveira de Barros Camargo, Quintina Diniz de Oliveira Ribeiro, Rosa Castro e Zuleide Bogéa.

Interpretar texto e imagem

8. a) Atividade de leitura e interpretação de imagens. O protagonista dessa imagem é Getúlio Vargas, representado ao lado de crianças.

b) Tema para reflexão e debate. Nas cartilhas, Getúlio Vargas é apresentado como uma pessoa alegre e afetuosa, próxima das crianças, o “pai da nação”. Espera-se que os estudantes compreendam a imagem da cartilha de 1940 como um instrumento de propaganda de governo que enaltece a figura de Vargas.

4. A palavra cruzada pode ser concebida de maneira livre, mas deve considerar as respostas a seguir para as dicas elencadas:

a) Queremismo; b) Intentona Comunista; c) Indústria de base; d) FEB; e) DIP; f) Plano Cohen; g) Hora do Brasil; h) CLT; i) Trabalhismo.

5. Em troca do apoio do Brasil aos Aliados, o governo de Vargas conseguiu, junto ao governo estadunidense, financiamento para a construção da Companhia Siderúrgica Nacional. De sua parte, o governo brasileiro comprometeu-se a fornecer borracha e minério de ferro para os países Aliados e permitiu que militares dos Estados Unidos fossem enviados para bases militares instaladas no Nordeste brasileiro. Em reação, a Alemanha nazista mandou submarinos alemães para afundarem navios brasileiros. Esse acontecimento gerou uma comoção nacional,

Habilidades da BNCC

- EF09HI15
- EF09HI16
- EF09HI28

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir justificam-se no capítulo em razão dos temas abordados: o início e as consequências da Guerra Fria; a criação da Organização das Nações Unidas (ONU); a formação dos blocos socialista e capitalista; a divisão e a reunificação da Alemanha; os numerosos conflitos armados em diferentes lugares do mundo em função das divisões na Guerra Fria; o fim da União Soviética; as transformações na China e em Cuba no pós-guerra; e de assuntos correlatos, como a instituição de parâmetros de direitos humanos em nível mundial e o uso do esporte como instrumento político.

- **Analisar** aspectos centrais do período conhecido como Guerra Fria.
- **Refletir** sobre o contexto de criação e a importância da Organização das Nações Unidas e da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- **Analisar** os principais acontecimentos ocorridos na União Soviética, desde sua reconstrução no pós-Segunda Guerra Mundial até seu fim, em 1991.
- **Compreender** acontecimentos políticos e sociais da Europa Oriental, da instalação do socialismo à abertura político-econômica.
- **Estudar** a ascensão do Partido Comunista na China, bem como os desdobramentos do socialismo chinês, da era pós-Mao Tsé-tung até os dias atuais.
- **Conhecer** a Revolução Cubana e seus desdobramentos, com destaque para os conflitos com os Estados Unidos.

UNIDADE 3 Guerra Fria, descolonização e democratização

CAPÍTULO

7

Guerra Fria e crise do socialismo

Após a Segunda Guerra Mundial, teve início a Guerra Fria entre Estados Unidos e União Soviética. Os Estados Unidos lideravam o bloco capitalista e a União Soviética, o bloco socialista. O nome “Guerra Fria” foi dado porque essas superpotências não entraram em conflito direto. Elas mantiveram conflitos indiretos, apoiando lados opostos em guerras regionais, como ocorreu em Cuba e no Vietnã. Além disso, durante mais de 40 anos, as duas superpotências mantiveram rivalidades ideológicas, tecnológicas e econômicas.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

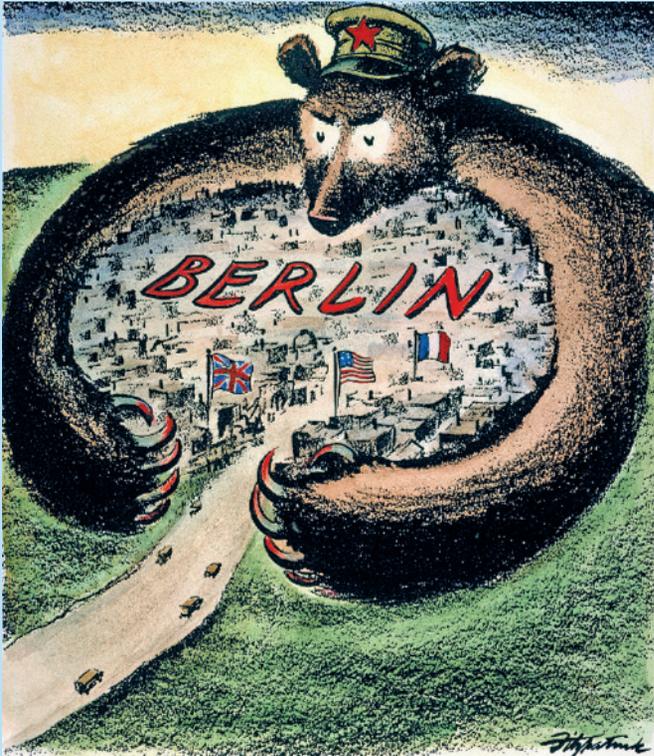
O que você entende pela expressão “Guerra Fria”? Explique.



Cena do filme *Rocky IV*, dirigido e estrelado por Sylvester Stallone, 1985. O personagem estadunidense Rocky Balboa (Sylvester Stallone) observa a imagem de Ivan Drago (Dolph Lundgren), entre os símbolos soviéticos da foice e do martelo, antes de se enfrentarem em uma luta de boxe marcada pela rivalidade entre Estados Unidos e União Soviética durante a Guerra Fria.

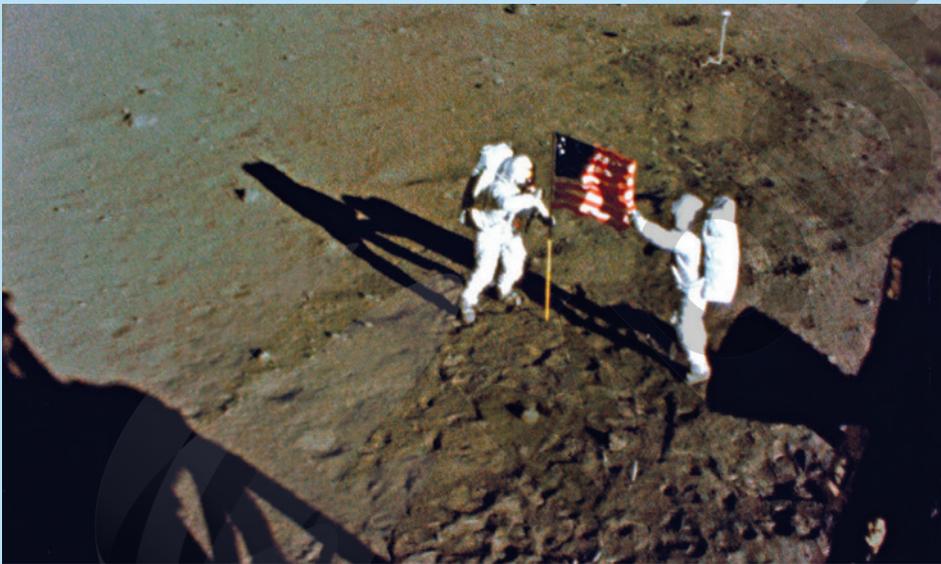
Para começar

Resposta pessoal, em parte. O objetivo da atividade é sondar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a expressão “Guerra Fria”. Depois de ouvi-los, explique que o termo foi criado pelo escritor britânico George Orwell em um ensaio intitulado *Você e a bomba atômica*, publicado em outubro de 1945. Nesse texto, Orwell criou a metáfora “Guerra Fria” para se referir ao mundo pós-Segunda Guerra Mundial, marcado por confrontos ideológicos intensos e pela ameaça de guerra nuclear.



GRANGER/SHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

Berlim na Guerra Fria, charge de D. R. Fitzpatrick, 1948. Na imagem é representada a intenção da União Soviética, indicada pelo urso usando quepe com a estrela vermelha, de controlar Berlim, excluindo outros países que também ocupavam o território alemão: Estados Unidos, França e Reino Unido.



NASA/UP/SHUTTERSTOCK

Tripulantes da nave Apollo 11, os astronautas estadunidenses Neil Armstrong e Buzz Aldrin fixam a bandeira dos Estados Unidos em solo lunar. Fotografia de 1969. A chamada “conquista do espaço” foi um dos episódios da Guerra Fria.

Alerta ao professor

O texto “Guerra Fria: início e desdobramentos” favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CECH2** e **CEH1**, bem como da habilidade **EF09HI28**, na medida em que identifica e analisa aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. Já o texto “Organização das Nações Unidas (ONU)” contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI15**, pois discute as motivações que levaram à criação da ONU no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização, ao passo que o texto “Direitos humanos” favorece o desenvolvimento das competências **CG1**, **CG9**, **CG10**, **CECH1**, **CECH2**, **CECH6** e **CEH1**, bem como da habilidade **EF09HI16**, pois relaciona a *Carta dos Direitos Humanos* ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto que apresenta um panorama do início da Guerra Fria.

Pós-Segunda Guerra Mundial e Guerra Fria

“Em março de 1946, ao visitar os Estados Unidos, Winston Churchill, que fora o primeiro-ministro britânico durante a Segunda Guerra, fez um longo discurso, alertando para a crescente ameaça soviética à Europa, que tentava se recuperar da guerra: ‘Desde Stettin, no Báltico, até Trieste, no Adriático’, declarou, ‘uma cortina de ferro baixou sobre o continente’; a leste dessa linha ficavam domínios soviéticos. Dias depois, veio a resposta de Stálin, associando o ex-primeiro ministro a Hitler: ‘O senhor Churchill agora se encontra na posição de um agitado da guerra.’

A troca de farpas verbais entre Churchill e Stálin assinalou o início da Guerra Fria, uma batalha entre ideologias irreconciliáveis que definiria por quase meio século as relações internacionais. [...]

Guerra Fria: início e desdobramentos

Em fevereiro de 1945, antes mesmo da rendição alemã na Segunda Guerra Mundial, os governantes das três principais potências aliadas (Reino Unido, Estados Unidos e União Soviética) reuniram-se na **Conferência de Yalta**, na União Soviética.

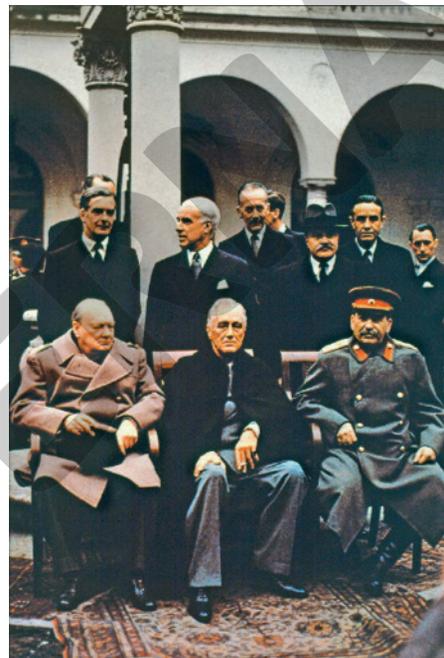
Essa conferência definiu as bases da futura **Organização das Nações Unidas (ONU)** e as condições que seriam impostas aos derrotados na Segunda Guerra Mundial, especialmente alemães e japoneses.

Em julho de 1945, após a rendição da Alemanha, os líderes das potências vitoriosas se reuniram nesse país para a **Conferência de Potsdam**. Ali, foram estabelecidas:

- a **divisão da Alemanha** – consolidação das quatro zonas de ocupação do território alemão: francesa, britânica, estadunidense e soviética;
- a **desnazificação da Áustria e da Alemanha** – destruição de símbolos, cartazes, monumentos e veículos de imprensa nazistas;
- a **criação do Tribunal de Nuremberg** – tribunal militar internacional para julgar os crimes contra a humanidade cometidos pelos líderes nazistas.

Apesar desses acordos, ficou claro que havia **divergências** entre a União Soviética e as potências capitalistas. O governo dos Estados Unidos temia que os soviéticos expandissem o socialismo para outras regiões do mundo, já que a União Soviética controlava grande parte da Europa Oriental. Assim, começaram as rivalidades da **Guerra Fria**.

Da esquerda para a direita, líderes representantes do Reino Unido, dos Estados Unidos e da União Soviética durante a Conferência de Yalta: Churchill, Roosevelt e Stálin, sentados; atrás deles, em pé, estão seus ministros de Relações Exteriores: Eden, Stettinius e Molotov. Fotografia de 1945.



GRANGER/SHUTTERSTOCK

Reprodução proibida. Art. 17º de Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Organização das Nações Unidas (ONU)

A imensa destruição causada pela Segunda Guerra Mundial produziu um consenso de que as divergências entre países não seriam resolvidas pela violência da guerra. Foi com essa motivação que representantes de 51 países, incluindo o Brasil, fundaram, em 24 de outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU), com sede em Nova York.

A ONU tem como princípio promover a paz, a segurança e a cooperação internacionais por meio de desenvolvimento econômico, social e cultural, bem como do respeito aos **direitos humanos**.

128

Nos cinco principais cenários – Europa, Ásia, Oriente Médio, norte da África e Américas –, a batalha foi travada em várias frentes: diplomática, econômica, científica, tecnológica e, secretamente, nas áreas de espionagem e contraespionagem. Esse jogo de xadrez às vezes virou guerra explícita – mas era raro que as superpotências se defrontassem diretamente. O mais frequente, como ocorreu na Coreia, no Afeganistão e em outros lugares, era que um lado lutasse contra o outro por intermédio de forças locais. Ainda assim, sempre havia o risco de um erro de cálculo desencadear uma tempestade de armas nucleares da qual ninguém sairia vitorioso.”

DANIELS, Patrícia S.; HYSLOP, Stephen G. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Abril/National Geographic, 2004. p. 306.

Atualmente, a ONU divide-se em diversos órgãos para implementar seus objetivos. Observe o organograma de alguns de seus principais órgãos.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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



Edifício sede da ONU, projetado pelo arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer e pelo francês Le Corbusier, na cidade de Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 2019.

Direitos humanos

Em 1948, a Assembleia Geral da ONU aprovou a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Essa declaração serviu de base para outros documentos que tratam dos direitos humanos, incluindo normas constitucionais de alguns países. A Constituição Federal do Brasil de 1988, por exemplo, incorporou alguns artigos inspirados nessa declaração.

Apesar de os direitos humanos serem reconhecidos na legislação dos países integrantes da ONU, observamos na vida cotidiana várias violações à dignidade humana. Elas se manifestam, por exemplo, no racismo, nas prisões arbitrárias, nos atos de tortura etc. Por isso, cabe aos cidadãos lutar para que os direitos humanos sejam efetivamente cumpridos, valorizando instituições voltadas para a defesa desses direitos, como a Anistia Internacional.

129

Orientação didática

Para enriquecer os estudos sobre Guerra Fria, leia com a turma o discurso proferido por Winston Churchill em 1946, reproduzido no “Texto de aprofundamento” desta página. Ao apresentar essa fonte documental histórica, sugerimos destacar os seguintes pontos:

- o temor da expansão do comunismo;
- o papel que Churchill esperava da Organização das Nações Unidas;
- a contradição de Churchill ao defender intransigentemente a liberdade e, ao mesmo tempo, omitir o domínio britânico sobre diversas colônias na África e na Ásia.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o discurso de Winston Churchill a respeito da expansão soviética pela Europa pronunciado no Westminster College, nos Estados Unidos, em 1946.

Discurso de Churchill (1946)

“Uma sombra caiu sobre as cenas tão recentemente iluminadas pela vitória aliada. Ninguém sabe o que a Rússia Soviética e a sua Organização Comunista Internacional pretendem fazer em futuro imediato, ou quais são os limites de suas tendências expansionistas e proselitistas.

De Stettin, no Báltico, a Trieste, no Adriático, uma cortina de ferro desceu através do continente. Além daquela linha ficam as capitais dos antigos estados da Europa Central e Oriental. Varsóvia, Praga, Viena, Budapeste, Belgrado, Bucareste e Sofia, todas essas cidades famosas e as populações adjacentes estão sujeitas à influência soviética e ao crescente controle de Moscou.

Os partidos comunistas, que eram muito pequenos em todos esses países da Europa Oriental, foram colocados em preeminência e poder muito além de seu número e estão procurando obter, em toda frente, o controle totalitário.

Eu não acredito que a Rússia Soviética deseje a guerra. O que eles querem são os frutos da guerra e uma indefinida expansão do seu poder e doutrinas. Mas o que devemos considerar aqui, hoje, enquanto há tempo, é uma permanente prevenção contra a guerra e o estabelecimento de condições de liberdade tão rapidamente quanto possível em todos os países. Isto só pode ser conseguido agora, em 1946, através de entendimentos sobre todos os pontos com a Rússia e sob a autoridade geral da Organização das Nações Unidas.”

GOVERNO do Estado de São Paulo. *Coletânea de Documentos Históricos para o 1º grau – 5ª a 8ª séries*. São Paulo: Secretaria da Educação, Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas, 1979. p. 95-96.

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “*Declaração Universal dos Direitos Humanos*” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG9, CG10, CECH1, CECH2, CECH6 e CEH1, bem como da habilidade EF09HI16, na medida em que relaciona a *Carta dos Direitos Humanos* ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana. Já o boxe “Observando o mapa”, na página 131, contribui para o desenvolvimento da competência CECH7.

Outras histórias

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* é um documento formado por um preâmbulo e 30 artigos que estabelecem direitos e princípios diametralmente opostos aos discursos e às práticas dos regimes totalitários. Conhecê-lo é parte da abordagem do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**. Esses regimes são caracterizados pelo fim da liberdade individual, pela imposição da submissão de todos ao Estado, pela distinção entre grupos considerados “superiores” e “inferiores” e pela prática da tortura e de castigos cruéis. Desse modo, o estudante deve observar que os artigos da declaração representam uma reação aos regimes totalitários.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir trechos de uma entrevista com Jurema Werneck, ativista brasileira pelos direitos humanos e diretora-executiva da Anistia Internacional no Brasil. O texto está em diálogo com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**.

Crise do clima e direitos humanos

“Por que a crise climática também é uma crise de direitos humanos?”

Por diferentes razões. Primeiro que, de imediato, viver em um ambiente saudável já é um direito humano. Quando isso não acontece, portanto, já há uma violação. O ser humano precisa de um ambiente adequado para viver, pois, do contrário, há consequências.

Quando a gente olha para a crise do clima, em particular, a gente vê que essas consequências se aprofundam muito mais. São muitos os impactos que a atual crise climática provoca na vida das pessoas. E é na vida de todos, pois todo mundo está enfrentando esses eventos

climáticos extremos – ondas de calor que provocam mortes, incêndios, inundações, mudanças no regime de chuvas, secas, frio intenso, inclusive em diversos lugares do Brasil.

O problema não são só esses eventos, mas também a consequência para a saúde das pessoas.

A estiagem afeta a produção dos alimentos, e no Brasil hoje há milhões de pessoas em situação de insegurança alimentar. Particularmente as populações mais vulneráveis, por conta das desigualdades, acabam pagando uma conta mais alta. Muitas

OUTRAS HISTÓRIAS

Declaração Universal dos Direitos Humanos

Leia alguns artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948.

“Art. 1º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Art. 2º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente *Declaração*, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. [...]

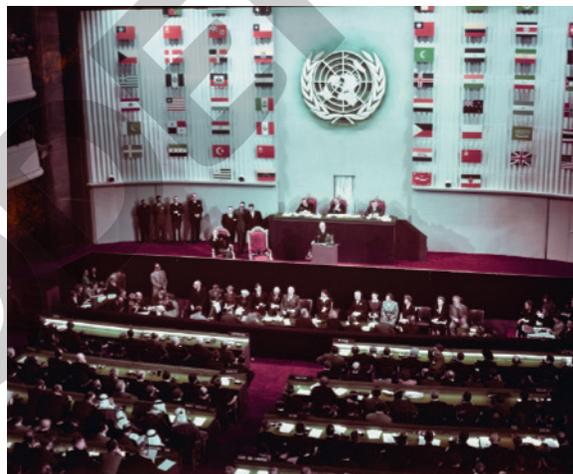
Art. 5º Ninguém será submetido à tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes. [...]

Art. 9º Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado. [...]

Art. 18. Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; [...]

Art. 19. Todo indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão [...].”

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 8 abr. 2022.



Reunião da Assembleia Geral da ONU em que foi adotada a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em Paris, França. Fotografia de 1948.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Por que os artigos citados acima representam uma reação aos regimes totalitários?

Alerta ao professor

O texto “Alemanha dividida” favorece o desenvolvimento da competência CEH5, ao passo que o boxe “Para pensar” contribui para o desenvolvimento da competência CG2.

Alemanha dividida

Em 1949, as potências ocidentais (Estados Unidos, Reino Unido e França) **unificaram** suas zonas de ocupação na Alemanha, fundando um novo país chamado República Federal Alemã (RFA), ou Alemanha Ocidental, com capital em Bonn e sob influência dos Estados Unidos. Já os soviéticos fundaram a República Democrática Alemã (RDA), ou Alemanha Oriental, com capital em Berlim e sob influência da União Soviética.



LEBERHOLLSTEIN BILDGETTY IMAGES

Pessoas do lado ocidental do Muro de Berlim olham para o lado oriental da cidade. Fotografia da década de 1960.

A cidade de Berlim também foi dividida em duas partes. A parte ocidental da cidade era controlada pela RFA, enquanto a parte oriental era controlada pela RDA.

Entre 1948 e 1952, Berlim Ocidental foi reconstruída com o apoio econômico dos Estados Unidos. A cidade prosperava e atraía os moradores da parte oriental, onde a reconstrução era lenta. Entre 1949 e 1961, aproximadamente 2,5 milhões de pessoas mudaram-se do lado oriental para o lado ocidental de Berlim.

Para impedir essa migração em massa, em agosto de 1961 o governo da Alemanha Oriental ergueu uma cerca de arame farpado de 150 quilômetros, separando os dois lados de Berlim. A partir de 1962, a cerca foi substituída por um muro de concreto, que depois recebeu torres de vigilância. O **Muro de Berlim** tornou-se um símbolo da bipolaridade mundial entre os blocos capitalista e socialista.



FONTES: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2006. p. 103; REUNIFICAÇÃO alemã – 15 anos. *Folha de S.Paulo*, 30 set. 2005. Caderno Especial.

Corridas armamentista e espacial

A chamada corrida armamentista levou ao rápido desenvolvimento de armas nucleares. Estados Unidos e União Soviética aceleraram a produção de armas de destruição em massa e, em 1950, as duas superpotências já possuíam bombas atômicas. Conscientes da catástrofe que resultaria de uma guerra nuclear, **movimentos pacifistas** se organizaram pelo mundo.

Outro exemplo da disputa técnico-científica entre Estados Unidos e União Soviética foi a corrida espacial. Um de seus marcos foi o lançamento pelos soviéticos do primeiro satélite artificial do mundo, em outubro de 1957: o Sputnik I (em russo, a palavra “*sputnik*” significa “satélite”). Em 1961, o astronauta soviético Yuri Gagarin (1934-1968) foi o primeiro ser humano a fazer um voo espacial em torno da Terra. Nesse voo, Gagarin disse, impressionado: “A Terra é azul”.

Em julho de 1969, os Estados Unidos enviaram a nave Apollo 11 à Lua. O astronauta Neil Armstrong (1930-2012) foi o primeiro ser humano a pisar em solo lunar. Ao dar os primeiros passos na Lua, Armstrong afirmou: “Este é um pequeno passo para um homem, mas um grande salto para a humanidade”.

A partir da década de 1970, os conhecimentos adquiridos durante a corrida espacial foram aplicados em diversas áreas, como telecomunicação e meteorologia, além do aprimoramento de armas militares.

Além disso, foi durante a Guerra Fria, na década de 1960, que cientistas e militares desenvolveram uma rede de comunicações chamada Arpanet. Mais tarde, a Arpanet originou a **internet**, que hoje conecta milhões de pessoas ao redor do mundo.



Valentina Tereshkova, astronauta da União Soviética. Fotografia de 1963. Tripulante da nave Vostok 6, lançada em junho de 1963, realizou uma viagem de 71 horas no espaço. Posteriormente, algumas mulheres estadunidenses fizeram parte do programa espacial da Nasa, como Sally Kristen Ride.



Lançamento da nave Apollo 11 à Lua do Centro Espacial Kennedy, na Flórida, Estados Unidos. Fotografia de 16 de julho de 1969.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Como você interpreta a frase do astronauta Neil Armstrong? Em sua opinião, qual foi o “grande salto” a que ele se referiu?

133

Para pensar

A frase de Neil Armstrong indica que o ato simples de um homem (“um pequeno passo”) representa um ato grandioso para a humanidade (“um grande salto”). O “grande salto” pode se referir ao avanço tecnológico necessário para fazer o primeiro ser humano pisar na Lua e à importância desse feito para a exploração espacial.

Orientação didática

Comente que a corrida armamentista e espacial contribuiu para o desenvolvimento tecnológico e científico mundial. Entre as principais invenções da época, além da Arpanet, estão: os aparelhos automáticos para medir pressão arterial (que derivam de equipamentos desenvolvidos para astronautas, os quais precisavam de sistemas práticos para avaliar a saúde no espaço), os macacões antichamas usados pelos pilotos de Fórmula 1 (também originados dos trajes usados pelos astronautas), os detectores de fumaça e de vazamento de gás, o forno de micro-ondas, a asa delta (que foi criada para guiar as espaçonaves em sua reentrada na atmosfera) e o *Global Positioning System* (GPS), termo em inglês que significa Sistema de Posicionamento Global (criado originalmente para orientar mísseis e tropas).

Texto de aprofundamento

O governo brasileiro foi pressionado a aderir ao boicote proposto pelo governo dos Estados Unidos para que as delegações olímpicas não comparecessem aos Jogos Olímpicos de Moscou. Mesmo alinhado ao bloco estadunidense, o governo brasileiro resistiu às pressões. Leia o texto a seguir, que indica a posição adotada pelo Comitê Olímpico Brasileiro em 1980.

O Brasil e o boicote aos Jogos Olímpicos

“A campanha pelo não comparecimento aos Jogos Olímpicos de Moscou, em 1980, era um dos itens de movimento maior de boicotes e embargos propostos pelos Estados Unidos com direcionamento para a União Soviética, sendo a razão instantânea das represálias à invasão soviética do Afeganistão. [...]”

Diante de um delicado quadro interno e da possibilidade concreta de estabelecer relações comerciais de grande porte com a União Soviética, foi difícil considerar a hipótese de participação no embargo proposto pelo presidente [dos Estados Unidos] Jimmy Carter, mesmo que a posição oficial do governo brasileiro fosse contrária ao ato de invasão soviético. [...]

Havia ainda a consequência positiva desse processo que caminhava para que, nos Jogos de 1980, parte significativa dos atletas de elite do esporte mundial estivesse ausente, o que naturalmente aumentava as chances de países como o Brasil de obter resultados significativos, inclusive figurando entre os ganhadores de medalhas. [...]

Aos 20 de janeiro de 1980 é publicado o primeiro posicionamento do Comitê Olímpico Brasileiro [COB], então presidido pelo Major Sylvio de Magalhães Padilha [...], um defensor pertinaz dos valores olímpicos, o que faria de qualquer posicionamento levemente a favor do boicote algo contraditório. [...]

As decisões brasileiras foram positivamente recebidas pelos soviéticos, que através de sua embaixada no país manifestaram-se.

PAINEL

Jogos Olímpicos na Guerra Fria

Durante a Guerra Fria, os Jogos Olímpicos também foram palco da rivalidade entre os blocos socialista e capitalista. Por meio de competições esportivas, cada bloco queria demonstrar ao mundo sua superioridade.

A ucraniana Larissa Latynina é considerada um ícone da ginástica artística mundial. Ela representou a União Soviética nos jogos de 1956, 1960 e 1964, nos quais conquistou 18 medalhas, sendo 9 de ouro.



Larissa Latynina nas Olimpíadas de Tóquio, Japão. Fotografia de 1964.



No pódio, Tommie Smith (ao centro) e John Carlos (à direita) fazem a saudação do movimento Black Power, com os punhos cerrados e os braços erguidos, nas Olimpíadas da Cidade do México, México. Fotografia de 1968.

O estadunidense Tommie Smith destacou-se nas Olimpíadas de 1968 por ter batido o recorde mundial e ganhado a medalha de ouro na prova dos 200 metros rasos. No pódio, ao receber a medalha, Tommie fez uma saudação do movimento negro (Black Power), acompanhado por seu colega John Carlos, que havia recebido medalha de bronze na mesma prova. A atitude dos atletas era um protesto contra o racismo e a segregação racial nos Estados Unidos. Porém, o gesto causou uma enorme controvérsia por seu caráter político, e os atletas foram banidos dos jogos pelo Comitê Olímpico Internacional.

Quadro de medalhas olímpicas (1952-1988)

Jogos Olímpicos	Total de medalhas	
	Estados Unidos	União Soviética
Helsinque, Finlândia (1952)	76	71
Melbourne, Austrália (1956)	74	98
Roma, Itália (1960)	103	71
Tóquio, Japão (1964)	90	96
Cidade do México, México (1968)	107	91
Munique, Alemanha (1972)	99	94
Montreal, Canadá (1976)	94	125
Moscou, União Soviética (1980)	*	195
Los Angeles, Estados Unidos (1984)	174	**
Seul, Coreia do Sul (1988)	94	132

FONTE: HISTÓRICO olímpico em gráficos. *Estadão*, 2016. Disponível em: <https://infograficos.estadao.com.br/public/esportes/jogos-olimpicos/2016/historico-olimpico-em-graficos/>. Acesso em: 9 jun. 2022.

* Os Estados Unidos e outros países do bloco capitalista boicotaram as Olimpíadas de 1980 em protesto contra a invasão do Afeganistão pelos soviéticos.

** A União Soviética e outros países do bloco socialista boicotaram as Olimpíadas de 1984 em retaliação ao boicote promovido pelos Estados Unidos aos jogos anteriores e às ações militares estadunidenses.

Se de um lado havia perdas inevitáveis nas questões econômicas que envolviam os EUA, as relações com a URSS se estreitaram e alguns outros acordos além da venda de cereais passaram a ser fechados, como no caso da vacina antípólio. [...]

Por fim, a assembleia do COB definiu pelo envio de atletas e a delegação brasileira dirigiu-se à URSS maior do que inicialmente fora imaginado.”

LICO, Flávio de Almeida Andrade. *O boicote aos jogos olímpicos de Moscou – 1980: uma análise da reação do movimento olímpico brasileiro e internacional*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. p. 125-137.

■ União Soviética: da reconstrução ao fim do socialismo

Depois da Segunda Guerra Mundial, a União Soviética ficou arrasada. Mais de 20 milhões de pessoas morreram e outras 25 milhões ficaram desabrigadas. Diante disso, o governo de Stálin promoveu a reconstrução do país, investindo no abastecimento da população e em obras de infraestrutura.

Em meio a intensa repressão e perseguição aos opositores, a reconstrução da União Soviética envolveu reparos à indústria pesada, aos transportes, às comunicações e ao fornecimento de energia elétrica, bem como esforços para mecanizar a agricultura, expandir as áreas de cultivo, construir grandes usinas hidrelétricas, instalar uma moderna **indústria bélica** e ampliar a educação pública.

A partir de meados do século XX, o socialismo expandiu-se, chegando ao Leste Europeu, à China, à Coreia do Norte, ao Vietnã do Norte e a Cuba. Nos anos 1970, cerca de um terço da população mundial vivia sob governos socialistas. Ao final do século XX, os países socialistas passaram por transformações e a União Soviética se desfez.

Glossário

Indústria bélica: indústria voltada para a produção de armamentos.

Era Kruchev

Stálin exerceu o poder por 29 anos e, em março de 1953, morreu em decorrência de um derrame cerebral. Após sua morte, houve um período de transição até ter início o governo de Nikita Kruchev.

Em 1956, Kruchev denunciou os crimes stalinistas no XX Congresso do Partido Comunista. Ali, relatou as perseguições, as prisões e os assassinatos em massa. Essas denúncias repercutiram no mundo inteiro.

No plano internacional, o governo de Kruchev defendeu a **coexistência pacífica** entre os blocos socialista e capitalista. Com isso, pretendia evitar uma guerra nuclear. A política de coexistência pacífica e o antistalinismo de Kruchev levaram a desentendimentos com os dirigentes da China comunista, que se mantinham fiéis aos princípios stalinistas.



Nikita Kruchev (à direita), primeiro-secretário do Partido Comunista, cumprimenta John Kennedy (à esquerda), presidente dos Estados Unidos, em Viena, Áustria. Fotografia de 1961.

RON CASEGETTY IMAGES

Texto de aprofundamento

Leia o texto do escritor soviético Ilya Ehrenburg sobre a morte de Stálin.

Memórias sobre a morte de Stálin

“O depoimento médico falava de leucócitos, de colapso, de arritmia acelerada. Mas nós havíamos esquecido [...] que Stálin era um homem. Ele havia se transformado num deus onipotente e misterioso. E eis que o deus morreu de um derrame cerebral. [...]

A divinização de Stálin não ocorreu do dia para a noite [...]. Stálin organizou-a por longo tempo e de maneira regularmente planejada: por sua ordem, compunha-se uma história legendária, na qual ele tinha um papel que não correspondia à realidade: os pintores faziam telas enormes, dedicadas às vésperas da Revolução [Russa], a outubro, aos primeiros dias da república soviética, e em cada um desses quadros Stálin aparecia ao lado de Lênin; nos jornais caluniavam-se os demais bolcheviques, que em vida de Lênin foram seus auxiliares mais chegados. [...] A exemplo de milhões de compatriotas, ao ler os materiais do XX Congresso [do Partido Comunista da União Soviética], senti que me tiraram uma pedra do coração. [...] Nosso povo e toda a humanidade deveriam tomar conhecimento da verdade amarga – isto era exigido pela razão e pela consciência. Tivemos conhecimento dos erros do passado. Nesse passado há muitos feitos e vitórias do povo soviético, mas, falando deles, talvez seja mais correto dizermos não ‘graças a Stálin’, mas ‘apesar de Stálin’.”

EHRENBURG, Ilya. *Memórias: no entardecer da vida (1945-1953)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. p. 323-331.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento da competência CG3, ao passo que o texto “Queda do Muro de Berlim”, na página 137, contribui para o desenvolvimento das competências CEH1 e CEH5.

Para pensar

Resposta pessoal. O objetivo desta atividade é estimular os estudantes a construir repertório literário e cultural. Incentive-os a procurar e ler obras desses e de outros autores. Sugerimos a leitura com a turma do trecho da biografia de Dostoiévski, apresentada em “Texto de aprofundamento”. Eles também podem pesquisar outras informações sobre as vidas de Dostoiévski, de Tolstói e de Tchêkhov. Além disso, recomende a leitura de obras curtas desses autores, como *Noites brancas*, de Dostoiévski; *Histórias de Bulka*, de Tolstói; e os contos de Tchêkhov.

Atividade complementar

A crise do socialismo teve como um dos marcos o ano de 1989, quando o Muro de Berlim foi destruído, depois de décadas separando os habitantes da Alemanha e dividindo simbolicamente os países capitalista e socialista.

Ao estudar a crise do socialismo, solicite aos estudantes que pesquisem sobre a repercussão desse fato nos meios de comunicação, incluindo artigos sobre a queda do Muro de Berlim. As informações obtidas podem servir de ponto de partida para a discussão sobre o socialismo implantado na Europa Oriental, na China, em Cuba e em outras partes do mundo.

Durante décadas, o socialismo constituiu o anseio de gerações, especialmente dos jovens, quando se tratava de pensar o futuro. Assim, é interessante promover um debate sobre a crise do socialismo tendo como questões centrais: quais são os anseios dos jovens hoje? Que esperanças eles têm com relação ao mundo que desejam construir? Com base no debate, os estudantes podem expressar suas opiniões sobre essas questões e confrontá-las com os anseios de algumas gerações que os antecederam.

Liberalização política e modernização econômica

A desestalinização promovida pelo governo Kruchev não foi suficiente para acabar com o socialismo autoritário existente na União Soviética. Até 1985, havia um único partido no país: o Partido Comunista, que se manteve no poder durante os governos Brejnev (1964-1982), Andropov (1982-1984) e Tchernenko (1984-1985).

Além das restrições à liberdade, o país enfrentou uma crise econômica. A produção de alimentos e outros bens de consumo era insuficiente para atender às necessidades da população. As pessoas permaneciam em longas filas para comprar produtos de uso cotidiano. Ao mesmo tempo, a qualidade dos serviços públicos piorava e a corrupção dos governantes aumentava.

Entre 1985 e 1991, Mikhail Gorbachev tornou-se o dirigente soviético. Nesse período, o governo implementou reformas econômicas e políticas. A reforma econômica, denominada **perestroika** (do russo, “reconstrução”), procurou modernizar a economia da União Soviética. Já a reforma política, chamada **glasnost** (do russo, “transparência”), buscou ampliar a liberdade de expressão no país.

Fim da União Soviética

Durante o governo de Gorbachev, as forças políticas se dividiram. Alguns grupos conservadores se opunham às reformas, outros desejavam mudanças rápidas e profundas. Nesse contexto, em agosto de 1991, Gorbachev foi deposto por um golpe promovido pelos conservadores. Porém, houve resistência dos reformistas liberais liderados por **Boris Ieltsin** (1931-2007), que era presidente da Federação Russa.

Três dias depois do golpe, as forças lideradas por Ieltsin derrotaram os golpistas e Gorbachev retornou ao governo, mas, enfraquecido, não conseguiu impedir a independência de diversas repúblicas que compunham a União Soviética, levando ao seu **desmembramento**. Em 25 de dezembro de 1991, Gorbachev renunciou ao poder. Era o fim da União Soviética, que existiu por 69 anos.

Em paralelo ao fim da União Soviética, sociedades da Europa Oriental lutavam por democratização e por uma economia aberta. Surgiram repúblicas independentes, como Polônia, Hungria e Romênia.



Os presidentes George Bush (à esquerda) e Mikhail Gorbachev (à direita) na Cúpula de Paz, em Moscou, União Soviética. Fotografia de 1991.

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

Fiódor Dostoiévski (1821-1881), Lev Tolstói (1828-1910) e Anton Tchêkhov (1860-1904) foram importantes escritores russos. Você já ouviu falar em algum deles? Já leu alguma de suas obras? Em grupo, pesquisem e transcrevam um pequeno texto de autores russos que tenham chamado a atenção de vocês.

136

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um trecho da biografia do escritor russo Fiódor Dostoiévski.

Dostoiévski

“Romancista russo, Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski

nasceu em Moscou em [...] 1821 e morreu em São Petersburgo em [...] 1881. Educado numa escola militar de engenharia, entregou-se febrilmente à leitura [...].

Envolvido na conspiração do revolucionário Mikhael Petrachevski, Dostoiévski foi preso, condenado à

morte e só no último momento [...] a pena foi comutada em deportação. Passou cinco anos na Sibéria, sujeito ao regime de trabalhos forçados na companhia de criminosos comuns, e mais outros cinco anos como soldado raso num batalhão siberiano. Anistiado em 1859,

Queda do Muro de Berlim

A partir de 1985, quando começaram as mudanças no governo soviético, o sistema político da Alemanha Oriental começou a passar por reformas aceleradas. Nessa época, a mobilização popular ajudou a diminuir o controle do Estado sobre a sociedade civil.

Um dos momentos mais marcantes dessa liberalização ocorreu no final do ano de 1989, com o anúncio da abertura das fronteiras entre Alemanha Ocidental e Alemanha Oriental. A decisão contribuiu para a **queda do Muro de Berlim** (1989) e a **reunificação das duas Alemanhas** (1990). A partir de então, os alemães passaram a viver em um único país: a República Federal Alemã.



SEAN GALLUP/GETTY IMAGES

East Side Gallery, em Berlim, Alemanha. Fotografia de 2020. Os trechos do Muro de Berlim que não foram demolidos tornaram-se atrações turísticas, sendo *East Side Gallery* o trecho mais conhecido. Ele é composto de uma galeria a céu aberto com 1,3 quilômetro de extensão e 101 obras de vários artistas de diferentes países, recebendo cerca de 3 milhões de visitantes por ano.



DICA FILME

Adeus, Lenin! (Alemanha). Direção de Wolfgang Becker, 2003. 118 min.

Pouco antes da queda do Muro de Berlim, em 1989, uma mulher entra em coma. Ao despertar, percebe que a antiga Berlim Oriental está bastante modificada.

[tornou-se um] homem totalmente transformado pela dura experiência que descreveu na autobiografia *Zapiski is mertvogo doma* (1862; *Recordações da casa dos mortos*).

Dostoiévski é [...] um intelectual proletariado que na Sibéria, entre

os criminosos, teve o primeiro contato com o povo. [...] Nenhum dos problemas russos parecia-lhe capaz de ser resolvido pela ocidentalização do país. Acreditava, ao contrário, na solução dos problemas da Rússia pela ingênua

fé ortodoxa do povo e pelo amor fraternal de todos os eslavos.”

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo, Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1992. v. 7, p. 3498-3499.

Texto de aprofundamento

Leia no texto a seguir os comentários de Dirk Brengelmann, embaixador da República Federal da Alemanha, sobre as comemorações ocorridas em 2014, celebrando os 25 anos da queda do Muro de Berlim.

25 anos sem o Muro de Berlim

“Eu mesmo me lembro bem do 9 de novembro de 1989: inicialmente a gente nem podia acreditar no que estava acontecendo. [...] Ao mesmo tempo, eram momentos de grande alegria e de satisfação ao constatar que finalmente a divisão alemã [...] havia sido superada, uma divisão que por décadas havia separado cidadãos, amigos e famílias de ambas as partes da Alemanha. [...]

A queda do Muro de Berlim foi resultado de uma revolução popular pacífica com o lema ‘nós somos o povo’, posteriormente ‘nós somos um povo’. [...]

Os primeiros anos da Unidade Alemã foram um árduo caminho a galgar. Até hoje a ‘construção do Leste’ continua sendo um desafio para toda a Alemanha. Todavia, muito se alcançou nos últimos 25 anos: em muitas áreas [...] pode-se constatar poucas diferenças entre a Alemanha Ocidental e a Oriental.

Para as gerações mais jovens, que não têm uma lembrança da divisão alemã, não se questiona mais se o leste e o oeste cresceram juntos. Para eles, a Alemanha reunificada é natural. [...]

A queda do Muro de Berlim foi muito mais do que um acontecimento puramente alemão: ele aplainou o caminho para o final do conflito leste-oeste, que marcou o mundo após a Segunda Guerra Mundial.”

BRENGELMANN, Dirk. Os 25 anos da queda do Muro de Berlim. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, ano 94, n. 31 266, 9 nov. 2014. Opinião, p. A3.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto que sintetiza alguns dos principais momentos da história da China desde a chegada ao poder do Partido Comunista Chinês (PCC).

A China sob o Partido Comunista Chinês

“Do ponto de vista do PCC, diversamente do povo chinês, os primeiros oito anos da República Popular da China – de outubro de 1949 ao final de 1957 – foram um período criativo de reconstrução, crescimento e inovações. A esse começo promissor seguiram-se [...] o Grande Salto Para Frente de 1958 a 1960 [período desastroso], seguido de anos de recuperação econômica de 1961 e 1965; [...] a Revolução Cultural de 1966 até a morte de Mao [Tsé-tung] [...] em 1976 [período de grande conturbação]. Nessa sequência de fases, durante a primeira e terceira houve um progresso econômico sob a liderança de competentes organizadores e administradores do PCC. [...]

A partir de 1958, a população de trabalhadores da agricultura foi organizada em um sistema de produção que duraria vinte anos até depois da morte de Mao. Os excessos violentos da Revolução Cultural [...] alienaram os setores principais da sociedade chinesa de modo tão grave que [esse período ficou conhecido] [...] como ‘os dez anos perdidos’.

Nos anos 1970, as universidades reabriram gradualmente e um período de consolidação e desenvolvimento, sob o *slogan* das Quatro Modernizações (na Agricultura, na Indústria, na Ciência e Tecnologia e na Defesa) começaria quando Deng Xiaoping assumiu o poder no final de 1978. A era pós-Mao inicia-se com um período de reformas econômicas e abertura para o mundo exterior estimulado por um extraordinário crescimento econômico. Nas duas últimas décadas do século XX, a economia chinesa cresceu cerca de 9% ao ano e a China

China comunista

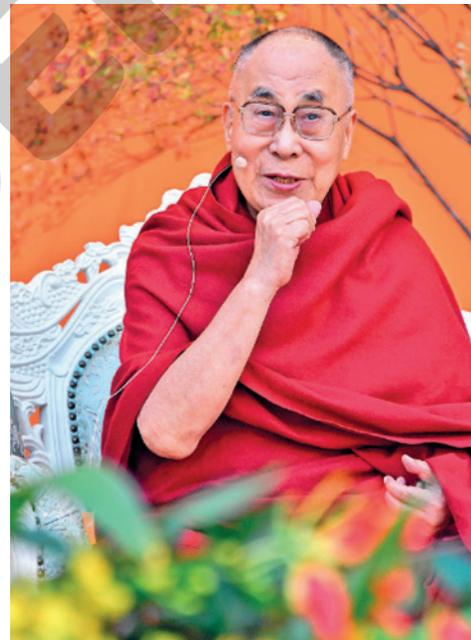
Em 1911, um movimento liberal liderado por Sun Yatsen (1866-1925) proclamou a república na China. Com isso, chegou ao fim o milenar Império Chinês, que durante séculos foi governado pela mesma dinastia Manchú. A nova República Chinesa não teve estabilidade política, passando por sucessivas intervenções estrangeiras e uma disputa interna pelo poder. Em 1930, havia na China dois grupos rivais:

- as forças do Kuomintang (partido conservador), comandadas pelo general Chiang Kai-shek (1887-1975);
- as forças comunistas, lideradas por Mao Tsé-tung (1893-1976).

Os dois grupos enfrentaram-se em uma guerra civil interrompida em 1937, quando ocorreu o ataque japonês à China. Na ocasião, comunistas e conservadores firmaram uma aliança até o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, quando houve a expulsão das forças japonesas. Em seguida, retomaram as lutas internas pelo controle do Estado. Em outubro de 1949, os **comunistas** venceram e, então, criaram a **República Popular da China**, liderada por Mao Tsé-tung.

Apoiados pelo governo dos Estados Unidos, Chiang Kai-shek e seus seguidores fugiram para a Ilha de Formosa (**Taiwan**), onde fundaram a República da China ou China Nacionalista. Essa divisão política se mantém até hoje e o governo da China considera Taiwan uma província rebelde.

Além da separação de Taiwan, outra questão polêmica envolvendo a China diz respeito ao **Tibete**. Até 1950, o Tibete era um país independente, de maioria budista. No entanto, forças do regime comunista chinês ocuparam o país naquele ano. Liderados por Dalai-Lama, líder espiritual e chefe de Estado do país, os budistas tibetanos opunham-se à ocupação chinesa. Essa oposição foi duramente esmagada pelos comunistas em 1959, obrigando o Dalai-Lama, Tenzin Gyatso, a exilar-se no norte da Índia.



Dalai-Lama responde às perguntas de participantes durante um evento em Tóquio, Japão. Fotografia de 2018.

138

passou gradualmente de uma economia baseada na agricultura para uma economia industrial moderna e de serviços segundo padrões dos seus vizinhos asiáticos. [...]

No final do século XX, a China parecia estar a caminho da realização do sonho dos reformadores que desde o final do século XIX desejavam transformá-la em um país ‘rico e poderoso’ e recuperar sua grandeza nacional, mas, todavia, questionava-se se seus líderes seriam capazes de levar a China a seu destino sem mudanças na sua estrutura política.”

FAIRBANK, John King; GOLDMAN, Merle. *China: uma nova história*. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 317-318.

Versão chinesa do comunismo

Os comunistas chineses liderados por Mao Tsé-tung se aliaram aos dirigentes da União Soviética. Contudo, depois da morte de Stálin, em 1953, o relacionamento entre os governantes chineses e soviéticos se enfraqueceu.

Mao Tsé-tung discordou do novo líder soviético Nikita Kruchev em relação à política de coexistência pacífica entre capitalismo e comunismo. Mao Tsé-tung preferia a ideologia stalinista da **separação em dois blocos rivais**. Além disso, Kruchev se recusou a colaborar com o programa atômico chinês. Assim que a China fabricou suas primeiras bombas atômicas, nos anos 1960, tornou-se importante líder no bloco comunista, desafiando a supremacia da União Soviética.

Com a ambição de transformar a China em uma potência industrial, Mao Tsé-tung lançou o programa **Grande Salto para a Frente** (1958-1960). Milhões de camponeses foram forçados a se reunir em comunidades rurais com até 20 mil famílias, onde seriam instaladas escolas, comércios, pequenas fábricas e hospitais. Ao mesmo tempo, pretendia-se instalar indústrias pesadas, como usinas siderúrgicas, em diversas regiões do país.

Esse plano teve resultados desastrosos, provocando fome e morte de milhões de chineses. Com o fracasso do Grande Salto, Mao Tsé-tung perdeu poder dentro do Partido Comunista Chinês. Outros líderes comunistas, como Deng Xiaoping (1904-1997), defendiam o programa **Quatro Grandes Modernizações**, que atingiriam a agricultura, a indústria, as forças armadas e a tecnologia.

Em 1966, reagindo a seus opositores, Mao Tsé-tung mobilizou a juventude e o exército na chamada **Revolução Cultural**, um movimento de cunho autoritário com o objetivo de doutrinar os chineses nas teses maoístas. Por todo o país, estimulou-se o culto a Mao Tsé-tung e o combate à chamada “influência burguesa ocidental”. Os adversários de Mao Tsé-tung foram banidos da cena política.



Cartaz de 1970 de propaganda da Revolução Cultural chinesa com os dizeres: “Celebre os anos de 1970 com novas vitórias da revolução e da produção”.

Texto de aprofundamento

Moda, roupas e postura ao se vestir estão intimamente ligados à história e à política. No caso chinês, a questão feminina ao longo das importantes transformações ocorridas nos séculos XX e XXI é um exemplo importante dessa conexão. Leia o texto a seguir, que aborda a questão das roupas femininas e do papel das mulheres nas transformações revolucionárias.

Mudanças nos papéis femininos na China

“A emancipação das mulheres na China começou na sequência da Revolução [...] de 1911 e seu *status* começou a melhorar desde então, mas o golpe decisivo e fatal para as forças conservadoras da tradição [...] aconteceu durante a vitória comunista em 1949. [...]”

De acordo com a ideologia comunista chinesa, as novas mulheres revolucionárias são educadas para servir ao país, no lugar de servir de forma submissa aos homens, pai, marido, filhos, no espaço da vida privada familiar. Durante o governo de Mao [Tsé-tung], a comunicação visual refletia essa imagem revolucionária, que apela à igualdade dos sexos através de uma desfeminização da roupa feminina, e as mulheres chinesas foram retratadas como ‘mulheres de ferro’ [...]. [...]

É possível encontrar, na moda ocidental, grandes influências da vestimenta revolucionária. Com seus cortes retos, discretos e sem volume, essas roupas redefiniram o caráter de traje feminino, que, assim como o masculino, poderia ser, portanto, minimalista, confortável e em tons neutros.”

DANTAS, Valná Souza; MENDES JR., Walcler de Lima. Mulher revolucionária, representações conflitantes: discursos sobre a mulher chinesa na Revolução Cultural. *III Jornada Avia*, n. 3, v. 1, p. 2-3, nov. 2018.

Alerta ao professor

O boxe “Para pensar” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CECH2, CEH1 e CEH5.

Para pensar

O objetivo desta atividade é contextualizar o desenvolvimento econômico chinês atual a partir do cotidiano dos estudantes. Atualmente, a China exporta diversos produtos, sobretudo eletroeletrônicos e artigos de vestuário, para diversos países, incluindo o Brasil. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, esclareça que o governo chinês tem passado por um processo de liberalização econômica. Motivados pela baixa remuneração paga aos trabalhadores na China, investidores estrangeiros são atraídos para o país, onde instalam empresas exportadoras altamente competitivas.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir o texto da historiadora Merle Goldman, especialista em história chinesa contemporânea, sobre as transformações da China pós-Mao Tsé-tung.

A China pós-Mao Tsé-tung

“Após Mao [Tsé-tung], a China converteu-se de um país isolado, pobre, rural e turbulento em uma nação relativamente aberta, estável, urbanizada e modernizada. Com a economia se expandindo em uma média de 9% ao ano nas últimas duas décadas do século XX e nos anos iniciais do século XXI, a economia chinesa é a que cresce com mais rapidez no mundo. [...] No início do século XXI, a China possui a segunda maior economia do mundo, apenas atrás dos Estados Unidos em termos de Paridade do Poder de Compra (PPC).* [...]”

O que provocou essa transformação? Os sobreviventes da Longa Marcha do Partido Comunista da China [...], em especial Deng Xiaoping [...], introduziram e moldaram as reformas que possibilitaram essa extraordinária mudança econômica. [...]

China contemporânea

Após a morte de Mao Tsé-tung, em 1976, iniciou-se o processo de “desmaoização” da China. Os novos dirigentes chineses, em especial Deng Xiaoping, retomaram o programa das Quatro Grandes Modernizações e promoveram uma abertura econômica para o mundo capitalista.

Esse programa implementou no país o chamado **socialismo de mercado**, que consiste, basicamente, na combinação entre forte controle estatal e livre mercado à iniciativa privada. Esse modelo contribuiu para acelerar a produção industrial chinesa.

Apesar do desenvolvimento econômico, a China continuou sob o domínio autoritário do Partido Comunista. Exemplo desse autoritarismo foi o **Massacre na Praça da Paz Celestial**, em Pequim, no ano de 1989, quando uma manifestação popular, que pedia democracia, terminou sob a mira de tanques de guerra, causando a morte de centenas de pessoas.

No século XXI, o governo chinês continua impondo obstáculos à livre circulação de informações, censurando a internet e a imprensa no país. Apesar dessas restrições, há sinais de ampliação do espaço de liberdade pessoal, em função das mudanças na economia, como o intenso comércio internacional.



Homem diante de uma fileira de tanques de guerra na Praça da Paz Celestial, em Pequim, China. Fotografia de 1989. Em abril de 1998, a revista *Times* incluiu o homem fotografado entre as cem pessoas mais influentes do século XX.

Componente eletrônico usado na fabricação de notebooks. A grande quantidade de produtos comercializados e consumidos que apresentam a etiqueta “made in China” indica a crescente participação da economia chinesa em escala mundial atualmente.



PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

Você usa produtos fabricados na China? Faça uma lista indicando quantos e quais são esses produtos.

140

As forças desencadeadas pela abertura e pelas reformas econômicas realizadas por Deng mudaram não apenas o comando da economia chinesa, mas também a situação do Partido Comunista da China e seus valores oficiais [...]

Deng e seus aliados deliberadamente afastaram a autoridade do partido de muitas esferas da atividade. Em contraste com os anos de Mao, quando o partido detinha controle sobre quase todos os aspectos da vida cotidiana, agora Deng e seus companheiros reformistas [...] diminuíam o controle do partido na vida pessoal, social e cultural, assim como nas atividades econômicas. [...]

Revolução Cubana

Desde sua independência, em 1898, Cuba estava subordinada ao governo dos Estados Unidos. Um exemplo dessa subordinação foi a instalação de uma base militar estadunidense em território cubano, na Baía de Guantánamo. A subordinação manteve-se até a ditadura de Fulgêncio Batista, que governou a ilha de 1933 a 1959. O governo de Batista era corrupto e autoritário e reprimia violentamente seus adversários.

Reagindo a essa situação, em 1956, guerrilheiros cubanos comandados por Fidel Castro e Ernesto “Che” Guevara formaram um grupo armado para derrubar a ditadura de Batista. Em 1959, esse grupo de guerrilheiros assumiu o poder em Cuba e instituiu o primeiro Estado socialista do continente americano, inspirado no regime soviético. Esse episódio e seus desdobramentos ficaram conhecidos como **Revolução Cubana**.

Entre as principais medidas do governo socialista estavam a reforma agrária e o confisco de propriedades particulares, incluindo aquelas que pertenciam a estadunidenses. Além disso, o novo governo cubano passou a reivindicar a desocupação da Baía de Guantánamo pelas forças militares dos Estados Unidos. Posteriormente, os Estados Unidos criaram nessa base militar uma prisão para suspeitos de terrorismo.



Fidel Castro (à esquerda) e Ernesto “Che” Guevara (à direita) fotografados durante a Revolução Cubana, Cuba. Fotografia de 1959.

BECKER & BREDELSZ PHOTO/EASYPIX BRASIL

Atividade complementar

Pesquise a letra da música *Base de Guantánamo*, faixa do álbum *Zii e Zie*, de 2009, do cantor e compositor brasileiro Caetano Veloso. Depois, responda à questão, em sintonia com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**.

Qual é a denúncia expressa na letra da canção? Debata com os colegas.

Resposta: A letra denuncia as violações dos direitos humanos praticadas na prisão militar que o governo dos Estados Unidos mantém em Guantánamo, situada ao sul de Cuba.

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

Cuba: centros urbanos atuais



FONTE: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 39.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

A ascensão da China, somada à contínua produção de bens tecnológicos avançados por parte da Índia e do Japão, podem significar uma mudança gradual do poder mundial no século XXI do Ocidente para a Ásia.”

FAIRBANK, John King; GOLDMAN, Merle. *China – Uma nova história*. Porto Alegre: L&PM, 2008. p. 372, 374-375, 420-421.

* Nota dos autores desta coleção: segundo cálculos do Fundo Monetário Internacional (FMI), em 2021, a China era a segunda economia do mundo, estando em primeiro lugar os Estados Unidos e, em terceiro, o Japão.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir a matéria jornalística sobre as dificuldades dos governos dos Estados Unidos de fechar a prisão de Guantánamo.

Prisão de Guantánamo

“Se toda guerra deixa suas cicatrizes, a chamada ‘Guerra ao terror’, declarada pelos Estados Unidos como revide ao ataque ao World Trade Center, em 11 de setembro de 2001, deixou uma incômoda marca que figura alheia a tratados internacionais e ao respeito aos direitos humanos. Trata-se do Campo de Detenção da Baía de Guantánamo, mais conhecido simplesmente como Prisão de Guantánamo.

Encravado em uma base militar americana na baía homônima na ilha de Cuba, no Caribe, o complexo penitenciário foi criado na administração George W. Bush em 10 de outubro de 2002, com 598 prisioneiros – talibãs ou membros da Al Qaeda.

O centro é visto por parte dos críticos (a Anistia Internacional já se referiu à prisão como a ‘gulag de nossos tempos’) como uma maneira de americanos conseguirem punir acusados sem precisar obedecer aos ritos da lei. [...]

Quatro presidentes

Sob pressão de organismos internacionais, três presidentes americanos já declararam a necessidade do fechamento da prisão. O próprio republicano Bush manifestou essa intenção. [...]

Seu sucessor, o democrata Barack Obama apresentou o fechamento como promessa de campanha e, no primeiro ano de seu governo, chegou a emitir uma ordem para o fechamento. Diante do fracasso para aprovar a medida, na véspera de deixar a presidência, Obama mandou uma carta ao Congresso americano. [...]

Quando presidente dos Estados Unidos, Donald Trump foi defensor da manutenção de Guantánamo como prisão para aqueles acusados de terrorismo.

Conflitos com os Estados Unidos

Após a Revolução Cubana, diversas empresas estadunidenses tiveram suas propriedades estatizadas. Havia repressão àqueles que discordavam do governo de Fidel Castro com perseguições e assassinatos. Nesse contexto, muitos cubanos emigraram para os Estados Unidos. Ocorreram, então, conflitos entre o governo de Fidel Castro e o dos Estados Unidos, como:

- **Invasão da Baía dos Porcos** – em 1961, uma tropa militar composta de exilados cubanos desembarcou na Baía dos Porcos na tentativa de derrubar o governo do país. Essa tropa havia sido treinada e financiada pelo governo dos Estados Unidos. As forças leais a Fidel Castro derrotaram os invasores e o governo cubano reforçou sua adesão ao bloco socialista;
- **Bloqueio a Cuba** – o governo dos Estados Unidos pressionou os países americanos para que apoiassem a decisão de suspender Cuba da Organização dos Estados Americanos (OEA), o que ocorreu em 1962. Além disso, os Estados Unidos impuseram um bloqueio econômico, proibindo o comércio com a ilha;
- **Crise dos Mísseis** – a aproximação dos cubanos com a União Soviética levou à decisão de instalar em Cuba mísseis nucleares soviéticos com capacidade para atingir os Estados Unidos. Para impedir que os mísseis chegassem a Cuba, o presidente dos Estados Unidos John Kennedy (1917-1963) ordenou que a marinha do país bloqueasse a ilha cubana. Esse foi um dos momentos mais tensos da Guerra Fria, pois havia o risco de um confronto direto entre Estados Unidos e União Soviética. Buscando evitar o confronto, os líderes desses países fizeram um acordo para que os mísseis soviéticos não fossem instalados em Cuba e os mísseis estadunidenses, que ameaçavam a União Soviética, fossem retirados da Turquia.



Navio militar dos Estados Unidos (à esquerda) intercepta navio da União Soviética (à direita) que transportava mísseis para Cuba. Fotografia de 1962.

142

No início de 2018, ele assinou uma ordem executiva que, na prática, revertia a política do governo Obama, prevendo mais transferências de encarcerados para a ilha caribenha. [...]

Também democrata, o atual presidente Joe Biden, por meio

de sua equipe, já deixou claro que gostaria de fechar Guantánamo. Mas, segundo fontes ouvidas pela CNN, deve adotar outra estratégia: sem grandes mobilizações, sem anúncios formais e de forma gradual, justamente para não provocar reações difíceis de serem contornadas na oposição.”

VEIGA, Edison. Sob quatro presidentes, prisão de Guantánamo segue ativa e como símbolo do 11/9. *CNN Brasil*, 11 set. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/sob-quatro-presidentes-prisao-de-guantanamo-segue-ativa-e-como-simbolo-do-11-9/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Cuba contemporânea

Durante a Guerra Fria, Cuba foi favorecida pelas relações comerciais com a União Soviética, que comprava cerca de 60% do açúcar produzido na ilha. Além disso, os soviéticos forneciam aos cubanos uma série de produtos subsidiados, como petróleo, veículos e equipamentos militares. Porém, a partir de 1991, com o fim da União Soviética, a situação econômica de Cuba passou a apresentar dificuldades.

Em busca de alternativas, o governo cubano passou a investir na agroecologia e no turismo, e as praias e o patrimônio histórico da ilha passaram a ser as principais atrações. Também foram intensificadas as relações comerciais com a China, a Venezuela e outros países da América Latina.

Depois de décadas no poder, o governo cubano conquistou êxitos no campo social, como a eliminação do analfabetismo, a ampliação do acesso à saúde pública e a redução da taxa de mortalidade infantil. Entretanto, o país permanece sob o controle do Partido Comunista, com um governo ditatorial e personalista, além de enfrentar o sucateamento das instituições e a liberdade política restrita. Fidel Castro ficou à frente do governo por 49 anos. Em fevereiro de 2008, transferiu o poder ao seu irmão, o general Raúl Castro (1931). Fidel Castro morreu em novembro de 2016, aos 90 anos de idade.

Raúl Castro exerceu a presidência de Cuba por 10 anos. Durante seu governo, reduziu o número de funcionários públicos e promoveu abertura econômica parcial, autorizando os cidadãos a trabalhar em lojas particulares e a abrir pequenos negócios, criando zonas de desenvolvimento para a instalação de empresas estrangeiras. Em dezembro de 2014, Barack Obama, presidente dos Estados Unidos na época, e Raúl Castro anunciaram a **retomada das relações diplomáticas entre Cuba e Estados Unidos**, depois de 53 anos de afastamento entre as duas nações.

Em 2018, Raúl Castro transferiu o cargo de presidente de Cuba para Miguel Díaz-Canel. Depois, em 2021, ao completar 90 anos de idade, Raúl Castro também lhe entregou o comando do Partido Comunista.



O então presidente cubano Raúl Castro (à direita) cumprimenta o então presidente estadunidense Barack Obama (à esquerda) em Havana, Cuba. Fotografia de 2016.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aborda as transformações na cultura ocorridas em Cuba após a Revolução.

A cultura em Cuba pós-Revolução

“Os teóricos que analisaram as políticas culturais em Cuba enfatizaram a efervescência dos anos 1960 como um momento de enorme produção intelectual, enquanto a década de 1970 [...] foi vista como um período de endurecimento, marcado por grande repressão e pelo estabelecimento de normas rígidas, que cercearam a conduta dos intelectuais e a elaboração de suas obras. [...] Apesar das mudanças no campo cultural que vêm se desenvolvendo desde meados dos anos 1980, elas não são acompanhadas por amplas reformas políticas, o que impede que a liberdade de criação e expressão em Cuba seja plena.

A Revolução Cubana trouxe muitos benefícios e conquistas para a maioria da população, ao diminuir as desigualdades sociais que existiam na ilha, acabar com o analfabetismo e dar acesso à educação e à saúde para a maioria da população. Mas, infelizmente, não conseguiu garantir os direitos civis e a liberdade plena dos indivíduos [...]. A ampla liberdade de criação, expressão e de associação política segue sendo uma questão não resolvida pela política oficial em Cuba.”

MISKULIN, Sílvia Cezar. A política cultural na Revolução Cubana: as disputas intelectuais nos anos 1960 e 1970. *Cadernos CRH*, v. 32, n. 87, p. 546, set./out. 2019.

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidade da BNCC:

- CG2 (atividades 1 e 2);
- CG3 (atividades 2 e 4);
- CECH2 (atividade 1);
- CECH5 (atividade 1);
- CEH1 (atividades 1, 2 e 3);
- CEH3 (atividades 1, 2, 3 e 4);
- CEH4 (atividade 1);
- EF09HI28 (atividades 1, 2 e 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Esta atividade visa desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes, e não exatamente sua convicção pessoal sobre o assunto. Por isso, sugerimos inverter os papéis dos grupos 1 e 2: quem estiver defendendo o bloco capitalista deverá, posteriormente, defender o bloco socialista, e vice-versa. Entre os argumentos favoráveis ao bloco capitalista, podem ser citados, por exemplo: liberdade (individual, empresarial, religiosa), pluripartidarismo, eleições democráticas, estímulo à livre iniciativa e ao mercado privado. Já entre os argumentos favoráveis ao bloco socialista estão, por exemplo: combate às desigualdades sociais, amplo acesso à educação básica, erradicação do analfabetismo e investimentos no sistema público de saúde.

Interpretar texto e imagem

2. Pode-se retomar que a Guerra Fria se caracterizava por evitar o conflito direto entre Estados Unidos e União Soviética. Por isso mesmo, uma das principais armas utilizadas nessa guerra foi a propaganda ideológica, e não as armas militares convencionais.

a) O uniforme e o escudo do Capitão América foram criados tendo como inspiração a bandeira dos Estados Unidos.

b) Os personagens soviéticos foram representados como vilões. Aponte que um deles usa quepe com o símbolo da bandeira da União Soviética: a foice e o martelo.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

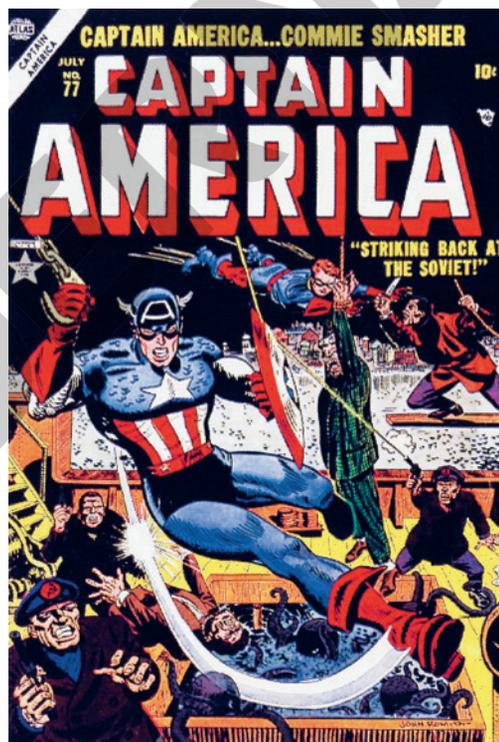
Conferir e refletir

1. Realizem um debate sobre as rivalidades na Guerra Fria. Para isso, organizem-se em três grupos. Cada grupo terá um dos seguintes papéis:
 - grupo 1 – defender os interesses do bloco capitalista;
 - grupo 2 – defender os interesses do bloco socialista;
 - grupo 3 – analisar e avaliar os argumentos construídos pelos grupos 1 e 2.Todos os grupos deverão apoiar suas falas em argumentos históricos. No fim, o grupo 3 deverá escolher os argumentos que considerou mais consistentes e justificar suas escolhas.

Interpretar texto e imagem

2. As disputas entre Estados Unidos e União Soviética tornaram-se temas de filmes, livros e histórias em quadrinhos. Um exemplo é o personagem de quadrinhos Capitão América, criado por Joe Simon e Jack Kirby, em 1941. Esse personagem é representado como um herói patriota e defensor da liberdade. Durante a Segunda Guerra Mundial, quando a história foi criada, o Capitão América lutava contra alemães e japoneses. Posteriormente, no contexto da Guerra Fria, os vilões do Capitão América passaram a ser os soviéticos. Analise a reprodução da capa da história em quadrinhos e responda às questões.

- a) O que inspirou a criação do uniforme e do escudo do Capitão América?
- b) Como os personagens soviéticos foram representados?
- c) Qual é a mensagem expressa pela imagem?



Capa da revista de história em quadrinhos *Capitão América* publicada em 1954. Nela, está escrito: "Capitão América: combatendo os soviéticos!".

c) A imagem mostra um herói, que representa os Estados Unidos, derrotando vilões, que representam a União Soviética. É possível afirmar que a capa desta história em quadrinhos é uma forma de propaganda ideológica que procura retratar os estadunidenses como mais fortes e justos do que os soviéticos.

3. Em 1959, os soviéticos pousaram o primeiro foguete não tripulado na superfície lunar, onde fixaram um estandarte da União Soviética. Poucos dias depois, o líder soviético Nikita Kruchev visitou Dwight Eisenhower, presidente dos Estados Unidos. Leia, a seguir, trechos do discurso que Kruchev fez durante essa visita. Depois, responda às questões.

“Justamente antes de meu encontro convosco, Senhor Presidente, os homens de ciência [...] e trabalhadores soviéticos encheram nossos corações de alegria enviando um foguete à Lua.

Não duvidamos um instante que os notáveis cientistas [...] e trabalhadores dos Estados Unidos, que trabalham na conquista do espaço, conseguirão, por sua vez, plantar seu estandarte na Lua. O estandarte soviético que, naquele momento, será um velho habitante da Lua, receberá o vosso [estadunidense], e os dois viverão em paz e amizade como nós dois deveríamos [viver], juntos em paz e amizade sobre a terra.”

GOVERNO do Estado de São Paulo. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1979. p. 97.

- a) Qual trecho do discurso expressa a defesa de Nikita Kruchev da coexistência pacífica?
b) Qual é o humor presente no discurso de Kruchev em relação à corrida espacial?

INTEGRAR COM ARTE

4. A queda do Muro de Berlim tornou-se um dos eventos que simbolizaram o fim do socialismo e a transição para o sistema capitalista na Alemanha Oriental. Sob a orientação do professor, reúnam-se em grupos e assistam ao filme *Adeus, Lenin!*, do diretor Wolfgang Becker (confira mais informações no box “Dica” na página 137). Em seguida, façam o que se pede.

- a) Elaborem uma ficha técnica do filme com os seguintes dados: título do filme, país e ano de produção, diretor, atores principais, gênero (drama, comédia, suspense, ficção científica etc.) e época em que a história se passa.
b) Pesquisem informações sobre o diretor do filme, como: nacionalidade e outros trabalhos cinematográficos.
c) Escrevam uma sinopse do enredo do filme.
d) Criem uma resenha do filme com base nas cenas. Para isso, considerem as perguntas a seguir.
- O fim do socialismo é abordado de uma maneira cômica, dramática ou mesclando esses gêneros?
 - Como o filme aborda as mudanças no cotidiano das pessoas que viviam na Alemanha Oriental após a queda do Muro de Berlim?
 - De qual aspecto do filme vocês mais gostaram (trilha sonora, atuação, roteiro, figurino, fotografia etc.)?
- e) Escolham e analisem outro filme com temática histórica utilizando os elementos propostos nesta atividade.

4. Atividade interdisciplinar com Arte que trabalha o pensamento computacional, com destaque para a decomposição, a abstração, o reconhecimento de padrões e a criação de algoritmos.

a) Elementos básicos de uma ficha técnica para filmes:

Título: *Adeus, Lenin!*/Alemanha, 2003/Atores: Daniel Brühl (Alex); Katrin Sass (mãe) e Chulpan Khamatova (Lara)/Gênero: comédia dramática/Época em que a história se passa: na queda do Muro de Berlim. Podem ser incluídos elementos como o local das filmagens, se o roteiro é original ou baseado em um livro.

b) O diretor Wolfgang Becker nasceu na Alemanha em 1954. Estudou História e trabalhou como roteirista e ator. Seu filme mais conhecido é *Adeus, Lenin!*, tendo dirigido ainda *A vida é tudo que temos* e *Eu e Kaminski*.

c) Sinopse sugerida: Em 1989, Alex participa de protesto contra o regime e sua mãe entra em coma ao ver o filho ser preso. Ao acordar, o socialismo acabara. Temendo que a mãe sofresse, Alex esconde as transformações usando vários truques.

d) Abordagem cômica e dramática sobre o fim do socialismo. Exemplo de mudanças no cotidiano: os novos líderes, a substituição dos produtos e a entrada de novas empresas no país. Na resenha, os estudantes podem se posicionar criticamente sobre o filme, comentando a interpretação dos atores ou a trilha sonora.

e) Pode-se solicitar aos estudantes que escolham outro filme para ser analisado utilizando a sequência de passos (algoritmo) proposta aqui.

3. A resolução desta atividade relaciona-se ao tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**.

a) Ao comentar que a União Soviética havia enviado um foguete à Lua, Nikita Kruchev afirmou em visita aos Estados Unidos: “O estandarte soviético que, naquele momento, será um velho habitante da Lua, receberá o vosso [estadunidense], e os dois viverão em paz e amizade como nós dois deveríamos [viver], juntos em paz e amizade sobre a terra”.

b) Em seu discurso, Kruchev ironiza as futuras viagens espaciais dos Estados Unidos dizendo que, quando o estandarte estadunidense for fixado na Lua, o soviético “será um velho habitante” do solo lunar. Ressalte que o foguete soviético não tripulado foi enviado à Lua em 1959, enquanto o dos estadunidenses era tripulado e fixou o estandarte do país na Lua em 1969.

Habilidades da BNCC

- EF09HI10
- EF09HI14
- EF09HI31

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir justificam-se no capítulo em razão dos temas tratados: o fim do colonialismo na Ásia e na África e a consequente emancipação política das populações desses continentes; as ações de resistência ao colonialismo; a organização dos povos recém-emancipados; o *apartheid* e outras formas de racismo durante e após a colonização de territórios africanos; e de assuntos correlatos, como algumas expressões artísticas e os conflitos armados pós-coloniais.

- **Compreender** as linhas gerais do processo de descolonização (ou reanimação) da África e da Ásia.
- **Analisar** as lógicas de resistência das populações locais diante das pressões colonialistas.
- **Combater** o racismo, valorizando as culturas africanas e asiáticas e respeitando a dignidade da pessoa humana.
- **Estudar** os conflitos árabes-israelenses e a questão da Palestina.

UNIDADE 3 Guerra Fria, descolonização e democratização

CAPÍTULO

8

África e Ásia

Até meados do século XX, diversas regiões da África e da Ásia, incluindo o Oriente Médio, eram ocupadas e colonizadas por potências estrangeiras.

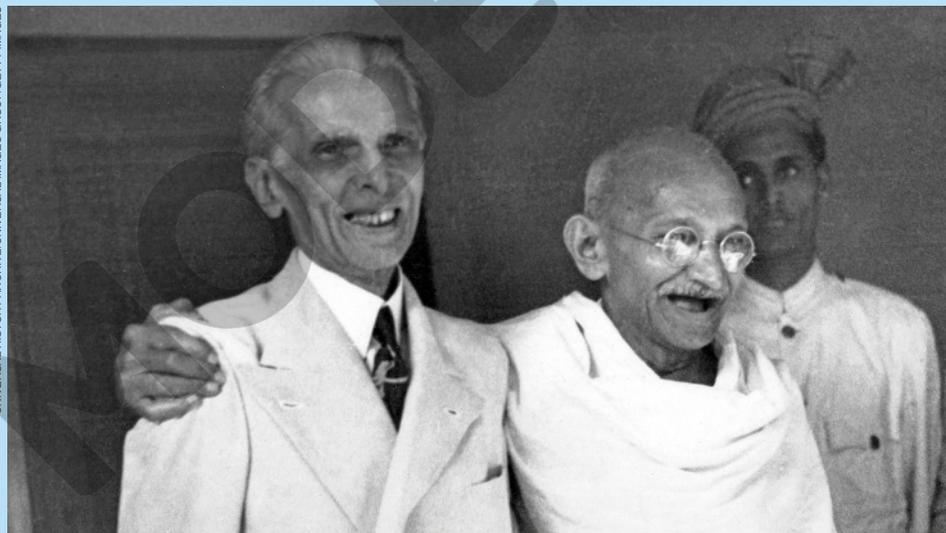
Após a vitória sobre o nazifascismo, uma onda de liberdade e democracia espalhou-se pela Europa e América. Essa onda chocava-se com a opressão do imperialismo na África e na Ásia e também favorecia a construção de um Estado judeu no Oriente Médio; afinal, os judeus foram as principais vítimas do Holocausto.

Nesse contexto, ganharam força os movimentos que lutavam pela emancipação dos africanos, asiáticos e judeus.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

No mundo atual, que situações sociais você considera incompatíveis com a democracia e a liberdade?



Muhammad Ali Jinnah e Mahatma Gandhi, dois líderes da independência da Índia em relação ao Reino Unido. Fotografia de 1946.



MAJDI FATHURPHOTO/GETTY IMAGES

Protesto ocorrido na Faixa de Gaza contra a prisão de mulheres palestinas por Israel. Fotografia de 2021.



AGIPBRIDGE/IAN IMAGES/KEYSTONE-BRASIL

Argelinos celebram a independência do país na cidade de Argel, Argélia, após 132 anos de conquista e colonização francesa. Fotografia de 1962.

Alerta ao professor

O boxe “Para começar” favorece o desenvolvimento das competências CECH1 e CEH1.

Para começar

Resposta pessoal, em parte. O objetivo da atividade é levar o estudante a refletir sobre situações cotidianas que, na prática, contradizem os fundamentos de um Estado democrático. A pobreza extrema e o racismo são exemplos de situações incompatíveis com a democracia e a liberdade. É difícil falar em democracia e liberdade quando existem populações que não têm à sua disposição o mínimo para sobreviver (alimento, moradia, educação etc.); bem como quando, em certas sociedades, faltam políticos que representem efetivamente os interesses de determinados grupos (como negros e pobres) e que agem de forma autoritária e negligente com a maioria da população. O desenvolvimento dessa atividade relaciona-se ao estudo do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos.**

Alerta ao professor

O texto “Crise do colonialismo” favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI14, sobretudo ao abordar as dinâmicas do colonialismo europeu na África.

Para pensar

Esta atividade vincula-se ao tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao abordar o racismo e a luta pela sua superação. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que as lutas pela valorização das culturas africanas e asiáticas foram importantes porque combateram o racismo e resgataram séculos de destruição e depreciação. Durante o imperialismo, por exemplo, diversos objetos dos povos dominados foram saqueados ou destruídos, assim como milhões de pessoas foram impedidas de estudar e de se comunicar em suas próprias línguas de origem.

Além disso, é importante destacar que a luta pela valorização das culturas envolve criar saberes próprios, desenvolver a autonomia intelectual e combater a imitação ou reprodução de valores e padrões dos colonizadores. Como a resposta será dada oralmente, oriente os estudantes a anotar seus argumentos por escrito, no caderno, por ordem de importância. Os argumentos mais importantes devem ser apresentados por último, causando impacto de forma mais eficaz em quem ouve.

Crise do colonialismo

No século XIX, potências imperialistas controlaram diversas colônias na África e na Ásia. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, a maioria das colônias conquistou sua independência. Esse processo de emancipação está relacionado a vários fatores, entre os quais destacamos:

- **movimentos afro-asiáticos** – grupos locais organizaram **formas de resistência** ao imperialismo e lutaram para conquistar sua independência. Muitos desses movimentos construíram seu nacionalismo, valorizando a identidade e a cultura locais;
- **crise econômica e moral na Europa** – potências europeias tiveram dificuldade em manter seu domínio colonial durante a crise econômica do pós-guerra. Além disso, muitos europeus argumentavam que era uma contradição defender a democracia na Europa e, ao mesmo tempo, explorar e oprimir povos de outros continentes;
- **Guerra Fria** – os governos dos Estados Unidos e da União Soviética defendiam a descolonização, tendo em vista garantir novas áreas de influência;
- **criação da Organização das Nações Unidas (ONU)** – seguindo os objetivos de “desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio da igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos”, a ONU tornou-se um fórum internacional contra o colonialismo.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Para conquistar a independência, os povos africanos e asiáticos empreenderam uma série de lutas pela valorização de suas identidades e culturas. Em sua opinião, por que essas lutas foram importantes para conquistar a liberdade? Argumente defendendo seu ponto de vista.

Conferência de Bandung

Em 1955, foi realizada a Conferência de Bandung, na Indonésia, que também contribuiu para os movimentos pela independência. Nessa conferência, representantes de 29 países assinaram um documento que proclamava princípios como: condenação do racismo; respeito à dignidade de todo ser humano, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos; rejeição do colonialismo e defesa da autodeterminação dos povos. Além disso, a Conferência de Bandung defendia que os países recém-independentes se unissem para formar o bloco do **Terceiro Mundo**.



Jawaharlal Nehru (de pé), premiê indiano, na Conferência de Bandung, Indonésia. Fotografia de 1955.

148

Orientação didática

Muitos historiadores se referem ao processo de independência dos países africanos utilizando o termo “descolonização”. No entanto, alguns estudiosos acreditam que o termo esteja relacionado a uma visão do colonizador europeu sobre a história da África. Assim, evitam esse termo e preferem utilizar a palavra **reanimação**.

Ao utilizar a palavra “reanimação”, os estudiosos defendem que o domínio colonial foi apenas um momento da ampla história africana. Com isso, pretendem enfatizar a busca por uma vida nova na África e, ao mesmo tempo, valorizar as tradições dos povos do continente.

Orientação didática

Em relação ao processo de descolonização da África, é importante enfatizar que os países que se tornaram independentes tiveram as suas fronteiras definidas pelos colonizadores europeus. Os limites territoriais impostos pelo imperialismo dos séculos XIX e XX não respeitavam as peculiaridades dos povos africanos. Assim, em um mesmo território, iriam conviver povos de diversas línguas e tradições culturais. Em muitos casos, isso gerou conflitos.

Além disso, como diz o professor estadunidense Adam Hochschild:

“[...] dos tempos coloniais para cá, o maior legado que a Europa deixou para a África [...] foi o autoritarismo e o saque. [...] [Mas seria] uma simplificação excessiva culpar o imperialismo europeu pelos problemas todos da África atual: a história é bem mais complicada.”

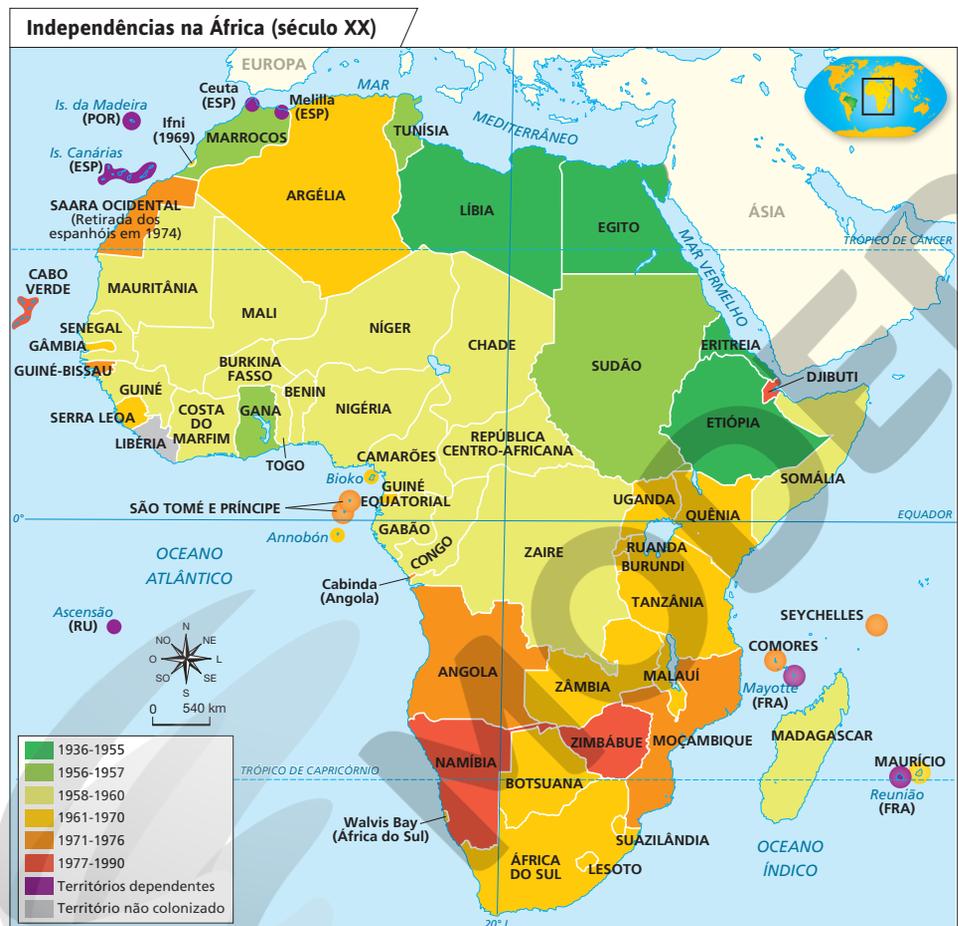
HOCHSCHILD, Adam.
O fantasma do rei Leopoldo.
São Paulo: Companhia das Letras,
1999. p. 312, 315.

A expressão “Terceiro Mundo” foi criada para designar os países independentes e subdesenvolvidos que não pertenciam ao Primeiro Mundo (bloco de países capitalistas, liderado pelos Estados Unidos) nem ao Segundo Mundo (bloco de países socialistas, liderado pela União Soviética).

Independências na África

No século XX, os países africanos conquistaram suas independências por meio de processos que envolveram diferentes grupos da sociedade. A seguir, vamos estudar a emancipação da Argélia, que fez parte do império colonial francês, de Angola, então colônia portuguesa, e o caso da África do Sul, país que foi integrante do Império Britânico.

Observe o mapa que mostra os períodos em que ocorreram as independências das antigas colônias africanas.



FONTE: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Madri: Editorial Debate, 1992. p. 88.

Atividade complementar

Léopold Sédar Senghor (1906-2001) foi um político e escritor senegalês que lutou pela independência de seu país e combateu o racismo. Senghor é considerado um dos fundadores do movimento da negritude. Leia o texto a seguir com os estudantes e peça a eles que respondam à questão.

“O que se esquece é que esta terra [a África negra] foi, durante três séculos, entregue à sanguinária cupidiz dos ‘negreiros’ escravagistas; e que, sob a ação mortífera do branco, dez milhões de seus filhos foram deportados para as Américas e outras regiões; que duzentos milhões morreram nas caçadas ao homem. O que se esquece, de um modo geral, é que cada ‘benefício da colonização’ teve seu reverso [...]. Deste modo, as usinas, as minas, as estradas de ferro revelaram-se os melhores propagadores de doenças. Faltarei também dos camponeses senegaleses que [...] permitem às grandes companhias lucros anuais de centenas de milhões de francos-ouro, sem outros resultados para eles mesmos que não sejam os de empobrecer suas terras e continuarem tão miseráveis quanto há 50 anos.”

SENGHOR, Léopold Sédar. Quando a África perguntava: suportar ou escolher. *Apud*: MENDONÇA, Marina Gusmão de. *Histórias da África*. São Paulo: LCTE, 2008. p. 165.

Qual é a crítica à colonização apresentada por Senghor?

Resposta: O texto de Leopold Senghor descreve as consequências brutais da colonização dos brancos sobre a África negra. Refere-se, por exemplo, aos dez milhões de escravos levados para a América; à propagação de doenças decorrentes das ações dos colonizadores; e à exploração social e econômica dos colonizadores.

Pan-africanismo

Na África, as lutas pela independência foram influenciadas por movimentos como o pan-africanismo. Esse movimento nasceu de trocas culturais entre africanos e afrodescendentes que desejavam transformar a situação das populações negras do mundo.

A partir de 1920, o pan-africanismo ganhou destaque em países como Estados Unidos e França. Nessa época, ativistas e intelectuais negros de várias regiões participaram de conferências, fundaram associações, publicaram livros, revistas e jornais. Entre os principais defensores das teses pan-africanistas estavam o estadunidense **William Du Bois** e o jamaicano **Marcus Garvey**, que defendia o lema: “A África para os africanos, em casa e no exterior”.

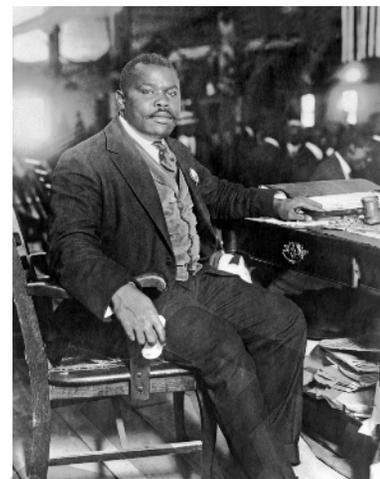
Em 1945, foi realizado no Reino Unido o V Congresso Pan-africanista, cujos participantes reivindicaram independência imediata para os países africanos.

Negritude

Uma das vertentes do pan-africanismo foi o **movimento da negritude**, que surgiu na França, na década de 1930. Seus principais representantes foram o martinicano Aimé Césaire, o guianense Léon Gontran Damas e o senegalês Léopold Sédar Senghor, que desenvolveram ideias favoráveis às independências africanas.

No Brasil, ativistas negros como **Solano Trindade** e **Abdias do Nascimento**, ambos artistas e escritores, também se engajaram no pan-africanismo e no movimento da negritude. Solano, que participou dos Congressos Afro-Brasileiros nos anos 1930, fundou o Teatro Popular Brasileiro em 1950. Em 1944, Abdias criou o Teatro Experimental do Negro, que organizou em 1950 o I Congresso do Negro Brasileiro e o Museu de Arte Negra.

Os pan-africanistas atuavam de formas diversas, abrindo caminhos para repensar a história africana e combater o racismo. Além disso, influenciaram lideranças do movimento pelos direitos civis dos Estados Unidos, como Martin Luther King e Malcolm X.



Marcus Garvey, intelectual e ativista político jamaicano, defensor das teses pan-africanistas. Fotografia de 1924.



Aguinaldo Camargo na peça *O imperador Jones*, montagem do Teatro Experimental do Negro, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1944.

Ex-colônias francesas

Em 1960, praticamente todo o império colonial francês na África deixou de existir. Em alguns casos, o governo da França tentou negociar formas pacíficas de desocupar os territórios que dominava, como Camarões, Senegal, Madagascar, Costa do Marfim e Mauritânia. Em outros, o processo de independência foi marcado pela violência, como na Argélia. A seguir, estudaremos com mais detalhes a independência da Argélia.

Argélia

Desde o início da colonização da Argélia, houve resistência dos povos locais, como os berberes, que não aceitavam perder suas terras nem abandonar seu modo de vida, isto é, sua cultura. Entre as formas de resistência adotadas pelos argelinos, destacam-se: associações políticas, publicação de livros, passeatas de protestos e luta armada contra os colonizadores.

Para aliviar os protestos argelinos, o governo francês fez reformas superficiais, como, por exemplo, ampliar a participação política de alguns setores da sociedade. No entanto, as insatisfações eram grandes demais. Em 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial, ocorreram graves confrontos pela independência da Argélia. Ato violentos partiram de todas as partes, mas as forças militares da França eram muito superiores. Assim, frequentemente, os confrontos vitimavam maior número de argelinos.



Membros do exército de libertação da Argélia, em Argel, durante o processo de independência do país. Fotografia de 1962.

DICA FILME

Bem-vindo a Marly-Gomont (França). Direção de Julien Rambaldi, 2016. 96 min.

Um médico formado no Congo consegue um emprego na pequena localidade francesa de Marly-Gomont e se muda para lá com sua família. O filme conta uma sucessão de problemas, causados pelo medo que os moradores locais tinham de se consultar com um profissional negro.



Cartaz de 1957 em defesa da independência da Argélia. O texto da parte superior diz "Chega de Argélia francesa! Chega de França!".

Alerta ao professor

O texto "Ex-colônias francesas" contribui para o desenvolvimento da habilidade EF09HI31, uma vez que descreve e avalia os processos de descolonização na África.

Orientação didática

Para ilustrar a posição dos grupos nacionalistas que lutavam pela independência de seus países, analisemos as palavras do líder da Guiné, Sékou Touré (1922-1984), dirigidas ao general Charles de Gaulle, então primeiro-ministro da França.

"Preferimos a pobreza em liberdade à riqueza em escravidão [...]. Não renunciaremos ao nosso direito legítimo de independência. Este anseio de igualdade e de justiça nós temos desde o momento em que fomos submetidos à injustiça e à desigualdade. Temos um primeiro e único objetivo: nossa dignidade. Mas não existe dignidade sem liberdade."

TOURÉ. Sékou. Discurso ao General de Gaulle, em 1958. *Apud*: REY, Álvares L. et al. *História do mundo contemporâneo*. Barcelona: Vicens Vivens, 2005. p. 264. [Tradução dos autores].

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre como os confrontos pela independência da Argélia foram divulgados no Brasil.

A revolução argelina vista do Brasil (1954-1958)

“Até o início da insurreição, em 1^o de novembro de 1954, a Argélia era pouco conhecida do público brasileiro e aparecia nas páginas dos jornais em reportagens sobre riquezas minerais, inovações agrícolas, grandes obras de engenharia ou ainda encontros esportivos. A Argélia existia unicamente através da obra dos colonos. A notícia do levante armado surpreendeu. Durante os primeiros meses os principais jornais foram unânimes em denunciar a ofensiva argelina. As informações que chegavam eram oriundas das agências oficiais de notícias, como a Agence France Presse e a United Press, que encaravam o levante como atentados terroristas, atos de banditismo ou, no melhor dos casos, como acontecimentos vinculados à ambição expansionista do presidente do Egito Gamal Abdel Nasser [...]”.

Uma leitura alternativa dos fatos somente seria publicada pelo jornal [brasileiro] *Imprensa Popular*, que denunciou o que já era, ao ver de seus editorialistas, uma agressão imperialista. [...] [O jornal] *Imprensa Popular*, apenas cinco dias após o início da insurreição, posicionou-se a favor dos ‘patriotas da África do Norte’ [...]. O jornal publicaria ainda nota oficial exigindo o fim do estado de emergência e da repressão colonial e a normalização das relações entre a França e a Argélia [...].

O correspondente especial do jornal em Paris, Henri Lesta, denunciava os ‘métodos dos fascistas franceses que pretendem salvaguardar seus interesses colonialistas na África do Norte’ e afirmava que ‘de nada adiantarão os crimes praticados contra os nossos irmãos marroquinos e argelinos’ [...].

A Frente de Libertação Nacional

Posteriormente, em 1954, os argelinos organizaram a **Frente de Libertação Nacional (FLN)**, que reforçou a luta pela independência. Durante as batalhas pela emancipação da Argélia, cerca de 1 milhão de argelinos foram mortos e 2 milhões ficaram desabrigados.

Em 1961, o presidente francês Charles de Gaulle (1890-1970) negociou a paz com os líderes da FLN. No ano seguinte, foi assinado o **Acordo de Évian**, que reconheceu a independência argelina e promoveu a volta de mais de um milhão de franceses que viviam na Argélia.

Depois da independência, o país passou por importantes transformações. Entre 1961 e 1978, os argelinos formaram governos de inspiração socialista, sob a presidência de Ahmed Ben Bella (1916-2012) e de Houari Boumedienne (1932-1978). No final da década de 1970, o governo argelino procurou se aproximar da França e dos Estados Unidos.



Ahmed Ben Bella, presidente da Argélia entre 1963 e 1965, discursa na ONU. Fotografia de 1962.



Delegação da Frente de Libertação Nacional enviada para a assinatura do Acordo de Évian na cidade de Évian-les-Bains, França. Fotografia de 1961.

152

[...] O papel dos jornalistas foi fundamental para forjar uma nova interpretação do conflito, e cabe aqui insistir no desempenho de Paulo de Castro, aliás Francisco Cachapuz, autor de vários livros sobre colonialismo e socialismo, responsável pela coluna semanal ‘Momento Internacional’ no *Diário de Notícias*. [...]

Sem abandonar suas referências à luta antifascista, Paulo de Castro propunha uma leitura original do conflito. A luta contra o colonialismo era uma extensão do combate contra o fascismo, e nesse sentido citava o deputado francês Pierre Mendès France, ex-chefe do conselho de ministros, afirmando que ‘o fascismo governa a Argélia’ [...]. Passando a ocupar lugar de destaque nos meios jornalísticos brasileiros, cobriria a guerra do início ao fim. Conquistou audiência e renome junto ao corpo diplomático, que lia atentamente seus artigos, muitos dos quais eram reproduzidos nas notas enviadas aos ministros franceses [...].

Ex-colônias portuguesas

Durante os governos de António de Oliveira Salazar e seu sucessor Marcelo Caetano, entre 1933 e 1974, Portugal viveu sob uma ditadura. Nesse período, ocorreram diversos protestos contra o governo e também pressões anticolonialistas.

Em abril de 1974, a **Revolução dos Cravos** levou à implementação da democracia em Portugal e ao fim do colonialismo. Após a Revolução dos Cravos, países como Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola conquistaram sua emancipação.

As últimas regiões da África a conquistar a independência foram aquelas dominadas pelos portugueses.

Angola

Angola enfrentou o domínio português durante 500 anos, desde o século XV até o século XX. Os colonizadores constituíam uma elite privilegiada que subjugava a maioria da população local. Porém, os povos angolanos não aceitaram passivamente o processo de colonização.

Em Angola, as guerras pela independência tiveram início em 1961, envolvendo dois grupos principais:

- **Movimento Popular pela Libertação de Angola (MPLA)**, formado em 1956, reunindo os quimbundos do norte;
- **União Nacional para a Libertação Total de Angola (Unita)**, criada em 1966 pelos ovimbundos do centro-sul.

Em 1975, os partidários do MPLA declararam a independência unilateralmente, nomeando seu líder, **Agostinho Neto** (1922-1979), o primeiro presidente do país. O MPLA tinha uma orientação socialista e era apoiado pela União Soviética e por Cuba. Isso desagradava ao governo dos Estados Unidos, que eram favoráveis à Unita, que também recebia apoio do governo da África do Sul.

A Unita não aceitou o governo do MPLA e os dois grupos entraram em guerra civil. Esse conflito somente terminou em 2002, quando morreu o principal líder da Unita, Jonas Savimbi (1934-2002).

Calcula-se que o resultado dessas lutas em Angola, desde a independência até o final da guerra civil, provocou a morte de aproximadamente 1 milhão de pessoas.



O presidente angolano e líder do MPLA Agostinho Neto em Luanda, Angola. Fotografia de 1975. Neto foi um dos integrantes do Centro de Estudos Africanos, grupo formado por estudiosos africanos como Amílcar Cabral, Mário Pinto de Andrade e Noémia de Souza. Esse grupo, entre outras coisas, utilizou a poesia para denunciar a opressão colonial.

153

Alerta ao professor

O texto “Ex-colônias portuguesas” favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI31, uma vez que descreve e avalia os processos de descolonização na África. Já o texto “Angola” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF09HI14, sobretudo por caracterizar e discutir as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais; no caso angolano, formaram-se grupos mais próximos do bloco socialista (MPLA) e do bloco capitalista (Unita).

Orientação didática

Depois do fim da guerra civil, a economia angolana apresentou crescimento, com destaque para a produção de petróleo e a extração de diamantes. Porém, a Angola ainda é muito pobre, tendo cerca de 40% de sua população vivendo abaixo da linha da pobreza. O país enfrenta graves problemas sociais, como a desnutrição, a mortalidade infantil e o analfabetismo.

[...] Paulo de Castro desempenhou papel fundamental na interpretação do conteúdo político da guerra e contribuiu para transformar o modo como eram encarados os militantes nacionalistas [argelinos]. Os que eram até então representados pela imprensa como rebeldes se tornavam revolucionários, e o que era rebelião se tornava revolução.”

ARAUJO, Rodrigo N. de. A voz da Argélia. A propaganda revolucionária da Frente de Libertação Nacional argelina no Brasil. Independência nacional e revolução socialista (1954-1962). *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 61, p. 407-408, 411, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/99WmnGqrKxfptgQ9nrRRD9z/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

Alerta ao professor

O texto “Ex-colônias britânicas” favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI31, uma vez que descreve e avalia os processos de descolonização na África.

Ex-colônias britânicas

Nas regiões africanas que compunham o Império Britânico, a emancipação deu-se de forma violenta em países como Nigéria e de forma relativamente pacífica em países como África do Sul, Gana, Serra Leoa e Gâmbia. Após as independências, porém, esses países foram palco de conflitos ligados à colonização. A seguir, estudaremos o caso da África do Sul devido aos desdobramentos do regime racista do **apartheid**, que foi oficializado depois da independência.

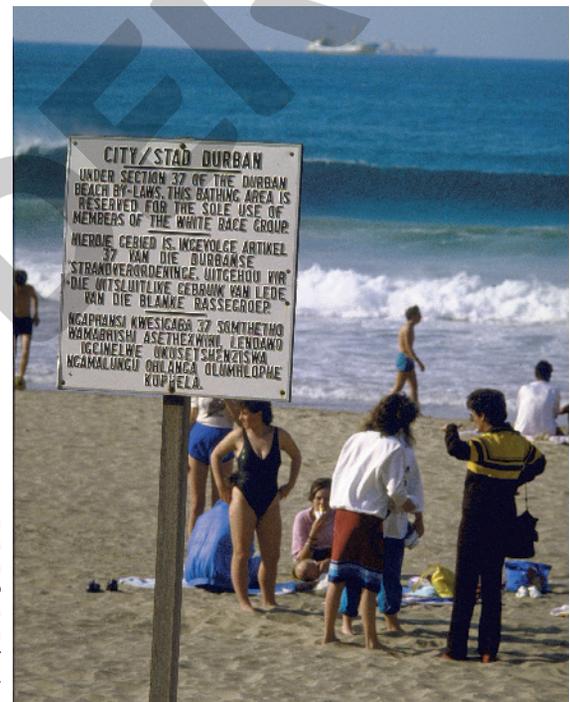
África do Sul

Na segunda metade do século XX, a África do Sul era um Estado africano independente. Porém, a emancipação não significou liberdade para a maioria da população do país, que foi submetida a um conjunto de leis racistas e segregacionistas chamado *apartheid*. Quem violasse essas leis estava sujeito a multas e prisões.

A partir de 1948, com o *apartheid*, foram tomadas medidas que:

- proibiam brancos e negros de frequentarem os mesmos espaços públicos;
- destinavam às crianças negras uma educação de qualidade inferior e mais barata quando comparada à educação das crianças brancas;
- obrigavam os negros a andarem com um **passaporte interno**, para controlar a circulação dessas pessoas;
- autorizavam os negros (aproximadamente 80% da população do país) a adquirir propriedades somente em **áreas demarcadas** pelo governo. Tais áreas correspondiam a apenas 12% do território do país.

Placa em praia de Durban, África do Sul, durante a vigência do regime do *apartheid*, que indicava que o local só podia ser frequentado por pessoas brancas. Fotografia de 1986.



WILLIAM F. CAMPBELL/GETTY IMAGES

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Lutas contra o apartheid

Populações negras combateram o *apartheid* criando organizações como o Congresso Nacional Africano (CNA), realizando passeatas e envolvendo-se em confrontos físicos. Houve também um imenso esforço para fortalecer a autoestima dos negros, que eram sistematicamente inferiorizados pelas elites dominantes. Assim, artistas e intelectuais criaram obras para denunciar o racismo, resistir à imposição cultural dos brancos e valorizar as identidades africanas.

As lutas contra o *apartheid* foram reprimidas por instituições do Estado, como a polícia. Em um episódio conhecido como **Massacre de Sharpeville** (1960), a polícia disparou tiros em cerca de 15 mil pessoas desarmadas que protestavam contra o uso do passaporte interno, causando 72 mortes e 186 feridos. Em outro episódio, chamado **Massacre de Soweto** (1976), uma onda de protestos e greves foi violentamente sufocada por policiais, resultando em 23 mortes e 200 feridos.

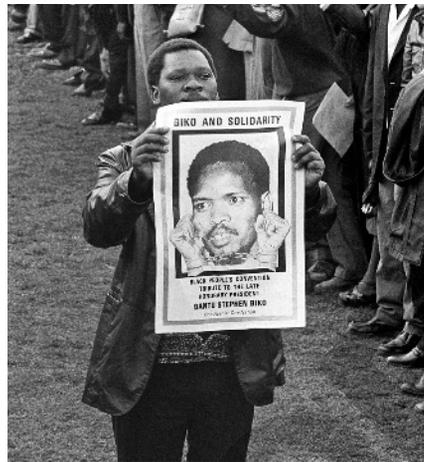
O Estado também perseguiu lideranças importantes, como o advogado **Nelson Mandela** (1918-2013) e o ativista **Steve Biko** (1946-1977). Em 1962, Mandela, líder do Congresso Nacional Africano, foi preso e condenado à prisão perpétua. Já Biko, que se inspirava nos Panteras Negras estadunidenses, foi preso, torturado e morto pela polícia em 1977.

Diante de tantas brutalidades do Estado sul-africano, a opinião pública internacional passou a emitir notas de repúdio ao *apartheid*. Nesse contexto, a ONU decretou embargo ao fornecimento de armas para a África do Sul e recomendou que seus membros não vendessem petróleo para o país. Em 1962, a delegação sul-africana foi proibida de participar das Olimpíadas.

Lideranças femininas que atuaram pelo fim do *apartheid*, em Pretória, África do Sul. Da esquerda para a direita, Rahima Moosa, Lilian Ngoyi, Helen Joseph e Sophia Williams-De Bruyn. Fotografia de 1955. Esse registro é uma demonstração de união entre mulheres negras e brancas pelo fim da segregação racial.



Memorial Hector Pieterse construído próximo ao local onde ocorreu o Massacre de Soweto como forma de preservar a memória da luta contra o *apartheid*, em Johannesburgo, África do Sul. Fotografia de 2019.



Manifestante carrega retrato de Steve Biko, líder estudantil sul-africano e do Movimento da Consciência Negra, durante seu funeral, em King William's Town, África do Sul. Fotografia de 1977.



Atividade complementar

Em 27 de abril de 1994, quando Nelson Mandela foi eleito presidente da África do Sul, ele fez um pronunciamento. Leia para os estudantes uma das frases que marcaram esse momento e, em sequência, peça a eles que escrevam um breve comentário sobre ela.

“Hoje é um dia diferente de todos os outros. Ele marca o amanhecer de nossa liberdade.”

BRENER, Jayme. *Jornal do século XX*. São Paulo: Moderna, 1998. p. 320.

Os estudantes deverão associar a frase de Mandela, eleito presidente da África do Sul em 1994, a um momento que assinalava o fim de uma época dominada pelo *apartheid*. A eleição de Mandela marcava o começo, o “amanhecer”, de uma história de construção da liberdade e igualdade dos negros na África do Sul.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto que auxilia no estabelecimento de conexões entre esporte e política. No caso, como a África do Sul, após o fim do *apartheid*, pôde sediar um grande evento esportivo mundial e como isso ajudou a mudar o olhar estrangeiro sobre o país. Trata-se da Copa do Mundo de Rúgbi, um esporte muito popular nos países de língua inglesa.

Mandela, a África do Sul e a Copa do Mundo de Rúgbi de 1995

“Eu percebi o impacto que aquele esporte poderia causar, tamanha era a importância dele para o país. E principalmente porque o esporte fala uma língua que é entendida por todos, e em todas as partes do mundo”, disse Mandela à época [1995], quando fez com que brancos e negros estivessem juntos pela primeira vez.

A África do Sul ganhou a Copa do Mundo em 1995, em uma final emocionante contra os All Blacks, a seleção da Nova Zelândia. Ao lado do capitão François Pienaar, com quem contou para alcançar a paz entre negros e brancos, Mandela falou em respeito. Este valor tão presente no rúgbi foi passado aos sul-africanos e entendido por eles.

‘A África do Sul era reconhecida pelo racismo, pelos assassinatos, por ser uma nação violenta. Mas o Mandela mudou isso. Ele tirou a raiva do nosso peito e nos ensinou a amar todas as pessoas’, confessou o torcedor Enoch Mthembu, que estava presente no estádio no dia da final.”

MOMENTO histórico: em 1995, Mandela usa a Copa do Mundo de Rúgbi para unir a África do Sul. Disponível em: <https://ge.globo.com/programas/esporte-espetacular/ep/rugbi/todos-por-um/noticia/momento-historico-em-1995-mandela-usa-a-copa-do-mundo-de-rugbi-para-unir-a-africa-do-sul.ghtml>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Fim do apartheid

A partir de 1986, por pressões internas e internacionais, a minoria branca sul-africana foi forçada a promover reformas no país até que, em 1991, o *apartheid* foi oficialmente extinto.

Em 1994, realizaram-se eleições em que concorreram candidatos negros e brancos. O vencedor foi Nelson Mandela, que, após passar 27 anos na prisão, tornou-se o primeiro presidente negro da África do Sul. Por sua luta em prol da liberdade, justiça e democracia, Mandela recebeu o prêmio Nobel da Paz em 1993.

Atualmente, a África do Sul tem uma população de aproximadamente 60 milhões de pessoas (80% de negros e 8% de brancos). Apesar dos avanços econômicos que ocorreram depois do fim do *apartheid*, o país ainda é marcado por profundas desigualdades sociais. Em média, os brancos ganham salários seis vezes maiores do que os negros, e o desemprego atinge mais a população negra do que a branca.



Nelson Mandela votando nas eleições de 1994, ocasião em que foi eleito presidente, África do Sul. Fotografia de 1994.

LOUISE GUBBICORBI/GETTY IMAGES



Manifestação popular em apoio à candidatura de Nelson Mandela durante eleições presidenciais sul-africanas, em Rustemburgo, África do Sul. Fotografia de 1994.

WALTER DHLADHLA/AFP

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

OUTRAS HISTÓRIAS

Literatura e história africanas

Nos países onde houve dominação colonial, as pessoas buscaram formas de lidar com seu passado e renovar suas tradições. Artistas e intelectuais africanos que viveram na época da dominação estrangeira criaram obras que fazem reflexões sobre o impacto das lutas pela independência.

O escritor nigeriano de origem iorubá **Wole Soyinka**, por exemplo, que recebeu o **Nobel de Literatura** em 1986, conheceu a dominação colonial inglesa. Ele estudou literatura em Londres e tornou-se um importante dramaturgo e professor nas universidades de Lagos e Ifé. Uma de suas obras mais conhecidas é *The man died: prison notes* (*O homem morreu: notas da prisão*, em português), escrita após passar um longo período encarcerado durante a guerra civil na Nigéria no final dos anos 1960.

Já o historiador, escritor e político **Joseph Ki-Zerbo** (1922-2006), nascido em Toma, na atual Burkina Fasso, é considerado um dos mais importantes pensadores da África. Ele escreveu a obra *História da África Negra* e coordenou um dos oito volumes da coleção *História Geral da África*, realizada por cerca de 350 pesquisadores do mundo todo com o objetivo, entre outros, de construir uma história da África do ponto de vista dos próprios africanos.

Hoje, artistas e intelectuais africanos mais jovens, como a escritora nigeriana **Chimamanda Ngozi Adichie**, produzem obras que discutem aspectos como exclusão social e exploração econômica. Muitas dessas obras são prestigiadas ao redor do mundo.

Atividade

RESPONDA NO CADERNO

Você conhece o trabalho de artistas, escritores e intelectuais africanos? Em grupo, façam uma pesquisa sobre o tema.



Wole Soyinka discursa em evento realizado em Ogun, Nigéria. Fotografia de 2019.



Joseph Ki-Zerbo é condecorado em Estocolmo, na Suécia. Fotografia de 1997.



Chimamanda Ngozi Adichie discursa em evento em Berlim, Alemanha. Fotografia de 2021.

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Literatura e história africanas” favorece o desenvolvimento das competências CG2 e CG3.

Outras histórias

Resposta pessoal. Sugerimos que esta atividade seja realizada em grupo e apresentada em forma de relatório ou verbete. Além dos nomes citados no texto (Wole Soyinka, Joseph Ki-Zerbo, Chimamanda Ngozi Adichie), os estudantes podem citar: Paulina Chiziane, Romuald Hazoumè, Chéri Samba, Malick Sidibé, Frédéric Bruly Bouabré, Seydou Keita.

Alerta ao professor

O texto "Independências na Ásia" contribui para o desenvolvimento da habilidade EF09HI14, sobretudo por caracterizar e discutir as lógicas de resistência das populações locais na Ásia diante das questões internacionais, bem como da habilidade EF09HI31, uma vez que descreve e avalia os processos de descolonização na Ásia.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir uma breve biografia de Gandhi.

Mahatma Gandhi

"Estadista indiano, Mohandas Karamchand Gandhi nasceu em Porbandar, Kathiawar, a 2 de outubro de 1869 e morreu em Délhi a 30 de janeiro de 1948. Filho de mercadores, casou-se aos 12 anos. Em 1888, depois de proferir votos de castidade e de abstinência de carne e álcool, estudou direito na Inglaterra. Durante alguns meses advogou em Londres (1891) e, após breve estadia na Índia, fixou-se na África do Sul, onde permaneceu de 1893 a 1915.

Na África do Sul, sentindo pessoalmente os efeitos da discriminação contra os hindus, tolerada pelas autoridades britânicas, fundou em 1894 uma seção do Partido do Congresso Indiano, destinada a lutar pelos direitos de seu povo. Em 1904 começa a editar o jornal *Indian Opinion* (*Opinião Indiana*), ao mesmo tempo que desenvolvia a política da resistência passiva e da não violência (*satyagraha*). [...]

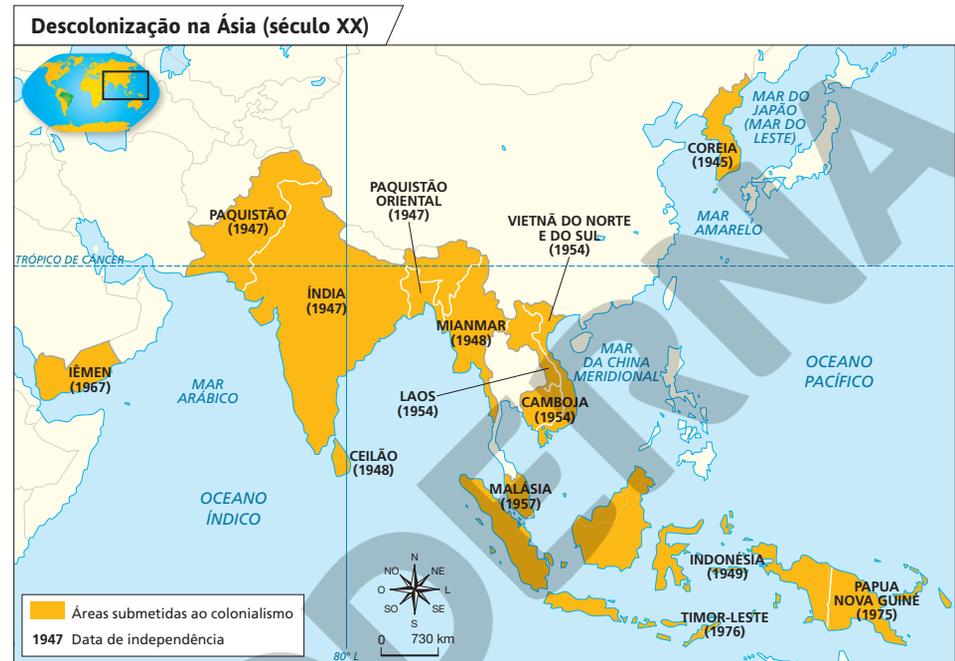
Na Índia, onde seu nome já era bastante conhecido, Gandhi pareceu aos ingleses, a princípio, um valioso aliado; mas, já em 1917, tomou a defesa dos trabalhadores nas plantações de Champaran e dos operários de Ahmedhabad. [...]

Por volta de 1920, Gandhi já era respeitado como um dos maiores líderes na luta pela independência do país. Nesse ano, amplia o movimento de não cooperação com os ingleses, através do boicote, e prega um retorno ao artesanato. Dois anos mais tarde, organiza uma greve contra o aumento de impostos. Em Chauri-Chaura a multidão enfurecida incendia um posto policial, e

■ Independências na Ásia

Na Ásia, 27 países tornaram-se independentes entre 1943 e 1979. A maioria deles estava sob domínio colonial britânico ou francês. Em muitos casos, o processo de emancipação ocorreu em meio a conflitos que tiveram intervenção estadunidense ou soviética.

A seguir, vamos conhecer os processos de independência da **Índia** e do **Vietnã**.



FONTE: ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo/Times Books, 1995. p. 273.

NOTA: Papua Nova Guiné, que ocupa a porção oriental da Ilha Nova Guiné, é considerada um país da Oceania.

Índia

Durante a Primeira Guerra Mundial, o governo britânico prometeu aos indianos que, caso eles lutassem contra os alemães, teriam autonomia para governar seu próprio país. Porém, com o fim da guerra, a promessa dos britânicos não foi cumprida. Ao contrário, o Reino Unido passou a reprimir violentamente as lutas pela independência da Índia, lideradas pelos advogados **Jawaharlal Nehru** (1889-1964) e **Mahatma Gandhi** (1869-1948).

Entre 1920 e 1942, Gandhi participou de grandes protestos, transformando-se no principal líder indiano contra a colonização. Ele defendeu e praticou estratégias originais de **não violência** e **desobediência civil**. Suas ações incluíam o não pagamento de impostos e o boicote aos produtos industriais do Reino Unido. Além disso, em mais de uma ocasião, fez greve de fome para sensibilizar a população indiana em torno de seus ideais.

Em 1930, por exemplo, Gandhi organizou uma caminhada de 24 dias em direção ao mar, onde ele estimulou os indianos a produzir seu próprio sal. Com isso, rompeu o monopólio britânico de produção do sal na Índia. O protesto, conhecido como **Marcha do Sal**, foi duramente reprimido pela polícia, que prendeu milhares de pessoas, incluindo Gandhi. Esse episódio repercutiu pelo mundo, conquistando a simpatia da opinião pública internacional em favor da independência da Índia.

Apesar de sua força política, Gandhi não recebia o apoio de todos os indianos. No país, havia, por exemplo, a Liga Muçulmana, que tinha como objetivo fundar um Estado independente e separado dos hindus.

Em 1947, a Índia conquistou sua independência. No entanto, os conflitos na região não terminaram, pois havia grandes divergências entre hindus e muçulmanos. Essas divergências levaram à divisão do país em **República da Índia**, de maioria hindu, e **República do Paquistão** (Oriental e Ocidental), de maioria muçulmana. Em 1972, após uma guerra, o Paquistão Oriental separou-se do Ocidental e passou a se chamar **Bangladesh**.

A Índia contemporânea é o segundo país mais populoso do mundo, com aproximadamente 1,4 bilhão de habitantes. Apesar dos avanços tecnológicos recentes em áreas como informática e produção de vacinas, por exemplo, a maioria da população indiana ainda sofre com a pobreza.



Indianos em movimento de desobediência civil contra as autoridades coloniais em Mumbai, Índia. Fotografia de 1930. No caso, o boicote era contra o consumo de produtos industriais britânicos.

Gandhi, desgostoso, apesar dos protestos de seus companheiros, condena o movimento. Preso, declarou-se culpado e foi condenado a seis anos de cárcere.

Libertado em 1924, abandonou por alguns anos a atividade política ostensiva. Em 1930, organiza a célebre marcha para o mar, de Ahmedabad a Dandi. [...] Em 1932, sua greve de fome chama a atenção do mundo inteiro para a causa da independência da Índia, a que se entregou sem descanso nos anos seguintes.

Logo após a conquista da independência (1947), Gandhi procurou evitar a luta entre hindus e muçulmanos, havia muito tempo esperada; mas seus esforços e apelos de nada adiantaram: em Calcutá a luta deixa um saldo de 6 mil mortos. Contra Gandhi, acusado de traição, voltou-se a ira dos fanáticos hindus. Escapou a um primeiro atentado, mas logo depois caiu, vitimado pelas balas de um de seus antigos seguidores.

Projeção. A atividade política do *mahatma* (grande alma) esteve sempre em perfeita consonância com seu pensamento filosófico. Entendia ser a não violência o único caminho para a conquista da verdade; opor violência à violência só aumentaria o mal, ainda que aparentemente e a curto prazo os resultados pudessem parecer favoráveis. Por outro lado, a libertação da alma humana, em relação à servidão terrestre, só pode ser alcançada através do altruísmo, de uma rigorosa ascese, do amor entre os irmãos.

Para Gandhi, a simples libertação da Índia, no tocante ao jugo inglês, nada resolveria, se não fosse acompanhada da libertação espiritual do povo; daí sua aversão à sociedade industrial, sua pregação em favor de um retorno ao artesanato primitivo. Só pode alcançar a liberdade, através da não violência, aquele que cultiva a *brahmacharya*, isto é, a disciplina diária, que, através de jejuns, continência, silêncio e orações, conduz a um completo domínio dos sentidos.”

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo; Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil Publicações, 1992. v. 10, p. 5104-5105.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir uma matéria jornalística, publicada em 2014, que faz um balanço sobre a Guerra do Vietnã.

Os 40 anos do fim da Guerra do Vietnã em números

“**População.** A população vietnamita em 2014 era de 92,5 milhões. Mais de dois terços do país nasceram após 1975, com o fim da guerra. Já o número de americanos de origem vietnamita era de 231 mil em 1980, e hoje saltou para mais de 1,3 milhão.

Mortes. Mais de 58 mil soldados americanos acabaram mortos na guerra, seja em território do Vietnã, no Laos ou em Camboja. Por sua vez, três milhões de soldados e civis vietnamitas perderam as vidas. As forças do Sul do Vietnã, aliadas dos americanos, têm uma perda de vida estimada em 250 mil.

Ainda há 1971 americanos desaparecidos desde o fim da guerra, e mais de 700 restos mortais de soldados foram achados desde então.

Gastos com o conflito. Estima-se em US\$ 250 bilhões o quanto foi gasto entre 1965 e 1975 pelos Estados Unidos com a guerra. Em valores corrigidos pela inflação, trata-se de mais de US\$ 1 trilhão [na cotação] atual. US\$ 145 milhões foram investidos após o fim do conflito.

Entre 5 milhões e 7,8 milhões de bombas americanas foram jogadas em solo vietnamita. O número de bombas e minas não explodidas passou de 800 mil. Até 42 mil pessoas morreram sem querer ao ativá-las após o fim da guerra.

Doze milhões de galões do herbicida Agente Laranja foram jogados pelos Estados Unidos em cerca de 10% do Vietnã do Sul entre 1961 e 1971. Com o químico dioxina, que causa câncer, má gestação e vários outros problemas em soldados e gerações de vietnamitas, entre 2,1 milhões e 4,8 milhões de locais foram expostos. 2,4 milhões de soldados americanos também. O país investiu US\$ 65 milhões até então para combater o tóxico.

Vietnã

A Indochina é uma região da Ásia que, desde a década de 1860, foi controlada pelos franceses. Durante a Segunda Guerra Mundial, a Indochina foi ocupada por forças japonesas. Com a derrota do Japão, o governo francês recuperou o domínio da região, mas precisou enfrentar os movimentos locais que lutavam pela independência.

Em 1946, explodiu a **Guerra da Indochina**, que terminou com a derrota dos franceses na batalha de Dien Bien Phu (1954) e com a assinatura do Acordo de Genebra (1954), pelo qual a região foi dividida em três países independentes: Laos, Camboja e Vietnã.

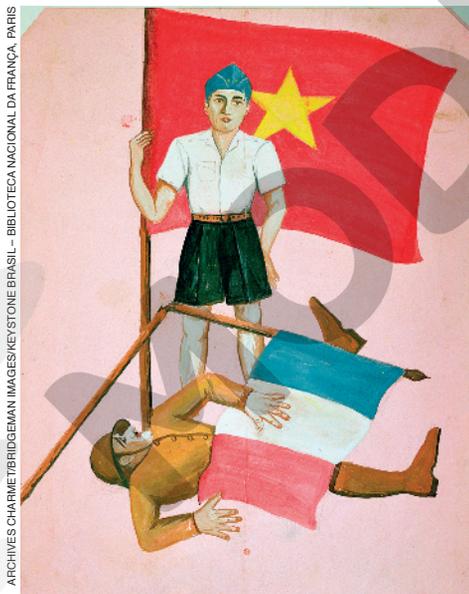
O Vietnã, por sua vez, ficaria temporariamente dividido em duas partes:

- **República Democrática do Vietnã**, ao norte, com capital em Hanói, liderada por Ho Chi Minh (1890-1969) e apoiada pelos governos da China e da União Soviética;
- **República do Vietnã**, ao sul, com capital em Saigon, liderada por Ngô Đình Diem (1901-1963) e apoiada pelo governo dos Estados Unidos.

O acordo estabelecia que, em 1956, seriam realizadas eleições para a unificação do país. No entanto, o governo do Vietnã do Sul impediu as eleições, iniciando as hostilidades contra os vietnamitas do norte.

Em 1960, organizou-se no Vietnã do Sul a **Frente de Libertação Nacional (FLN)**, de tendência socialista, que se opunha ao governo de Saigon. Os combatentes da FLN, chamados de *Viet Cong* (de *Vietnamese Communists*, ou os “Comunistas do Vietnã”; em português: vietcongues), eram apoiados pelos vietnamitas do norte e pelo bloco socialista.

Para defender o governo de Saigon, os Estados Unidos resolveram intervir militarmente na região, dando início à **Guerra do Vietnã** (1964-1975).



ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Cartaz de 1946 representando a luta pela independência da Indochina. Um guerrilheiro vietnamita foi representado derrotando um soldado francês.

160

Nos negócios. O valor em exportações pelo Vietnã era de US\$ 170 milhões em 1976 e pulou para US\$ 132 bilhões em 2013.

Em 1995, quando os países normalizaram suas relações, seu comércio bilateral era de menos de US\$ 500 milhões. Em 2014, o número passou para nada menos que US\$ 35 bilhões. Os Estados Unidos são o principal mercado de exportação dos vietnamitas.

Em 2013, 7,6 milhões de turistas estrangeiros estiveram no Vietnã.”

OS 40 ANOS do fim da Guerra do Vietnã em números. *O Globo*, 30 abr. 2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/os-40-anos-do-fim-da-guerra-do-vietna-em-numeros-16012519>. Acesso em: 5 jun. 2022.

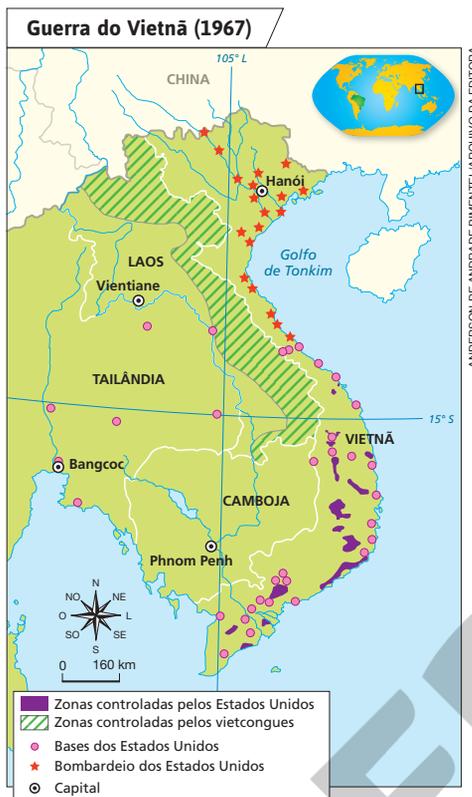
Guerra do Vietnã

Durante a guerra, o governo dos Estados Unidos enviou mais de 500 mil soldados fortemente armados para o Vietnã. Já os vietcongues, da FLN, tinham recursos precários e utilizavam táticas de guerrilha. Apesar da disparidade de forças, os vietcongues conseguiram obter várias vitórias, surpreendendo os estadunidenses.

A Guerra do Vietnã alcançou repercussão internacional por meio da imprensa, com a divulgação de cenas violentas do conflito. A opinião pública nos Estados Unidos e no mundo pressionou os governos a buscar o fim da guerra.

Calcula-se que cerca de 50 mil soldados estadunidenses morreram em combate. Já entre os vietnamitas, as vítimas são estimadas em 1,5 milhão de mortos e 3 milhões de feridos.

FONTE: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Madrid: Editorial Debate, 1992. p. 237.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Para pensar

Tema para reflexão e debate. Explique aos alunos que a expressão “opinião pública” geralmente se refere ao conjunto de convicções, valores, julgamentos, preconceitos e crenças que são, de certo modo, compartilhados e expressos pelas pessoas de determinada sociedade. A opinião pública pode ser expressa em meios de comunicação variados, desde os tradicionais jornais impressos até as mídias sociais. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que a opinião pública qualificada, ou seja, bem fundamentada e aberta ao diálogo, contribui para o fortalecimento da democracia, pois conscientiza a população sobre os debates do mundo contemporâneo.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto jornalístico sobre o engajamento de alguns ativistas e artistas estadunidenses nos protestos contra a Guerra do Vietnã.

A Guerra do Vietnã, a opinião pública nos Estados Unidos e as Artes

“A guerra do Vietnã foi marcada por uma crescente insatisfação da opinião pública com o conflito. Na década de 1960, o movimento *hippie* questionou a guerra e promoveu protestos pacifistas. Figuras do movimento negro, como Martin Luther King e os Panteras Negras, se opuseram veementemente ao conflito. Músicos, como Jimi Hendrix e Bob Dylan, contestaram a guerra em suas composições. Mais tarde, a desumanização da guerra foi retratada em filmes como *Nascido para matar* (Stanley Kubrick), *Platoon* (Oliver Stone) e *Apocalypse now* (F. F. Coppola).”

GUERRA do Vietnã. *O Estado de S. Paulo*. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/noticias/topicos,guerra-do-vietna,879,0.htm>. Acesso em: 11 abr. 2022.

RESPONDA ORALMENTE

PARA PENSAR

O que você entende por “opinião pública”? Discuta com os colegas qual é a importância dela nos debates contemporâneos (políticos, econômicos, ambientais).

Manifestantes durante marcha contra a Guerra do Vietnã em Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 1968.



Atividade complementar

Leia com os estudantes um texto sobre a expressão “Oriente Médio”. Depois, peça a eles que respondam à questão.

“A denominação Oriente Médio ganha projeção a partir do período pós-Segunda Guerra. Pode-se dizer que a designação é uma herança colonial, haja vista que esta alcunha fora estabelecida pelo colonizador europeu. Senão, vejamos: a rigor, países a leste do sudoeste asiático podem designar esta região como oriente? Para a América, ele é uma distância média? Parece estranho, aos japoneses, que esta região seja chamada de oriente, ou, ainda, de médio.

Hoje difundida como Oriente Médio, esta região já foi conhecida por outras denominações. Até o começo do século [XX] era mais usual a expressão Oriente Próximo [...]”

SILVA, Edilson Adão Cândido da. *Oriente Médio: a gênese das fronteiras*. São Paulo: Zouk, 2003. p. 47.

Segundo o autor, quem estabeleceu a denominação “Oriente Médio”?

Resposta: O nome foi estabelecido pelos colonizadores europeus, pois tanto a denominação “Próximo” como “Médio” não têm sentido para muitos países asiáticos e para os países da América.

A reunificação do país

Após negociações de paz, em 1973, os soldados dos Estados Unidos se retiraram do país. No entanto, a guerra continuou, com o avanço das forças do Vietnã do Norte. A rendição do exército sul-vietnamita ocorreu em 1975.

Apoiados pelo Vietnã do Norte, os líderes da FLN assumiram o poder e unificaram o país, que passou a se chamar República Socialista do Vietnã. Esse país adotou um regime político semelhante ao da União Soviética.

O desfecho da Guerra do Vietnã abalou o orgulho nacional dos estadunidenses. O governo dos Estados Unidos decretou um embargo comercial ao Vietnã, levando esse país a uma longa crise econômica nos anos 1980. Reformas introduzidas a partir do fim da Guerra Fria, na década de 1990, acarretaram o término do embargo e do regime comunista de partido único.



Prisioneiros celebram a assinatura do acordo de paz com os Estados Unidos em Phu Cuong, Vietnã do Sul. Fotografia de 1973.

Ao centro, Le Duc Tho, chefe do Comitê Organizador do Partido Comunista do Vietnã, discursa durante uma rodada dos Acordos de Paz de Paris em 23 de janeiro de 1973, em Paris, França, após negociações de paz entre Vietnã do Norte e Estados Unidos. Em 1976, ele se tornou o líder do governo vietnamita após a reunificação do território.

AP/IMAGEPLUS



Porta-aviões USS Hancock, dos Estados Unidos, durante a Operação Vento Constante. Fotografia de 1975. Essa operação teve como objetivo retirar cidadãos estadunidenses de Saigon quando as forças comunistas se preparavam para ocupar a cidade.

P.J.F. MILITARY COLLECTION/LAMMY/FOTOBRENA

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

THE ASHII SHIMBUNGETTY IMAGES

■ Oriente Médio

O Oriente Médio é uma região localizada no sudoeste da Ásia e compreende 15 países, além da Palestina, Estado que deveria ter sido criado juntamente com o Estado de Israel, como estudaremos em seguida. Ali, desenvolveram-se sociedades como a mesopotâmica, a persa, a bizantina, a árabe e a turca. A seguir, observe o mapa atual do Oriente Médio.

No início do século XX, boa parte dessa região estava sob domínio colonial dos europeus. Logo após a Segunda Guerra Mundial, os povos locais lutaram pela independência. Porém, novas guerras começaram, como os **conflitos árabe-israelenses**.

RESPONDA NO CADERNO

OBSERVANDO O MAPA

Que países fazem parte do Oriente Médio?

Alerta ao professor

O texto “Oriente Médio” contribui para o desenvolvimento da habilidade EF09HI10, pois identifica e relaciona a Segunda Guerra Mundial, o Holocausto, a criação do Estado de Israel e a questão Palestina. Já o boxe “Observando o mapa” favorece o desenvolvimento da competência CECH7, ao promover uma reflexão que visa à análise de linguagem cartográfica.

Observando o mapa

O Oriente Médio é formado por Israel, Jordânia, Arábia Saudita, Iêmen, Omã, Emirados Árabes Unidos, Catar, Barein, Kuwait, Iraque, Síria, Líbano, parte da Turquia, Irã e Afeganistão, além da Palestina (Cisjordânia e Faixa de Gaza), que depende de negociações para se tornar um Estado soberano.



FONTE: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 49.

Conflitos árabe-israelenses

Na Antiguidade, quando os romanos reprimiram uma revolta hebraica na Palestina, os judeus foram obrigados a se dispersar por outros territórios (**diáspora**). Com essa dispersão, o povo judeu deixou de habitar uma única região, embora tenha preservado sua identidade cultural.

A situação judaica começou a mudar no final do século XIX, quando grupos de judeus passaram a adquirir terras na Palestina. Esse movimento, conhecido como **sionismo**, tinha como objetivo criar um Estado judaico na região.

Glossário

Sionismo: termo de origem latina que se refere ao monte Sião, em Jerusalém, onde ficava o Templo de Salomão.

Orientação didática

A palavra “fundamentalismo” costuma ser utilizada para denominar movimentos religiosos conservadores cujos membros obedecem a determinados mandamentos tidos por eles como inquestionáveis.

Na história contemporânea, pode-se dizer que o fundamentalismo religioso surgiu nos primeiros anos do século XX, nos Estados Unidos. Nesse caso, o termo foi aplicado a grupos cristãos protestantes que defendiam uma interpretação rigorosa, e até mesmo literal, da *Bíblia*.

Nas últimas décadas do século XX, o termo foi utilizado para referir-se a grupos armados islâmicos que defendiam a luta (*jihād*) contra a influência ocidental em seus países. Costumes ocidentais, representados por roupas, bebidas alcoólicas, músicas e consumismo, foram considerados contrários aos ensinamentos islâmicos.

Assim como os fundamentalistas cristãos pregam uma interpretação rigorosa da *Bíblia*, os fundamentalistas muçulmanos defendem interpretações rigorosas das normas inscritas em seu livro sagrado – o *Corão*.

Incentivados pelo movimento sionista, milhares de pessoas migraram de vários lugares do mundo para a Palestina. Mais tarde, esse movimento migratório aumentou em função das perseguições nazistas ao povo judeu.

Em 1945, a opinião pública internacional ficou abalada com o Holocausto, que provocou a morte de aproximadamente 6 milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial. O impacto do Holocausto contribuiu para que os membros da ONU aprovassem a criação de um **Estado judeu** na Palestina em 1947. Com base na decisão da ONU, o líder judeu David Ben Gurion (1886-1973) proclamou a criação do Estado de Israel, em 14 de maio de 1948.

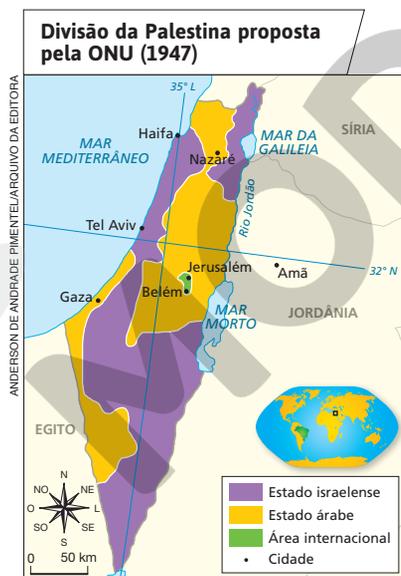
A questão Palestina

A decisão da ONU, de 1947, previa também a criação de um **Estado palestino** na região. Mas isso não se concretizou. Sentindo-se **usurpados** pela criação do Estado de Israel, os governos de países vizinhos deram início, em 1948, à **Primeira Guerra Árabe-israelense**. A guerra terminou em 1949, com a vitória das forças de Israel e a ocupação de terras antes destinadas aos palestinos. Diante disso, milhares de palestinos refugiaram-se na Jordânia, na Síria, no Líbano e no Egito e reivindicaram o direito de constituir seu Estado.

A partir daí, ocorreram novos confrontos entre israelenses e povos vizinhos, de maioria muçulmana.

Glossário

Usurpado: aquele que sofreu usurpação, isto é, teve algo que lhe pertencia retirado de forma desonesta.



Pescadores palestinos em Gaza, território da Palestina, protestam contra a redução da área de pesca para 11 quilômetros da costa, imposta pelo governo de Israel. Fotografia de 2021.

FONTES: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de la Revolución Francesa a nuestros días*. Madri: Istmo, 1982. p. 278; DENVERS, Alain. *Points choc: atlas des conflits dans le monde*. [S. l.]: Edition 1, 1987. p. 58.

Criação da OLP

Em 1964, os palestinos fundaram a **Organização para a Libertação da Palestina (OLP)**, tendo Yasser Arafat (1929-2004) como um de seus principais líderes.

O líder palestino Arafat e o primeiro-ministro de Israel, Yitzhak Rabin (1922-1995), assinaram um primeiro acordo de paz em setembro de 1993. Nesse acordo, a OLP reconhecia o Estado de Israel, e o governo israelense aceitava a formação de um Estado palestino.

Após esse acordo, formou-se o primeiro governo palestino autônomo (a **Autoridade Nacional Palestina**), com sede na cidade de Ramallah, próxima a Jerusalém. Entretanto, o assassinato de Yitzhak Rabin, em 1995, por um judeu fundamentalista fez a negociação retroceder.

Em 2004, Arafat morreu e a Autoridade Nacional Palestina passou a ser presidida por Mahmoud Abbas, que retomou o diálogo com os israelenses. Entretanto, as negociações de israelenses e palestinos não avançaram rumo a soluções pacíficas e duradouras.

Um dos pontos principais das desavenças é a situação de Jerusalém, cidade considerada sagrada por judeus, muçulmanos e cristãos. Os palestinos pretendem transformar a parte oriental de Jerusalém na capital de seu futuro Estado. Já os israelenses não querem abrir mão do controle sobre toda a cidade e decretaram que Jerusalém é capital de Israel. Porém, essa decisão não recebeu amplo reconhecimento internacional.

Desde 2008, as forças israelenses promovem ataques à Faixa de Gaza, onde hoje vivem cerca de dois milhões de palestinos. A justificativa para esses ataques são os lançamentos de foguetes palestinos contra localidades ao sul de Israel.



O líder palestino Yasser Arafat em Washington, D.C., Estados Unidos. Fotografia de 1999.

Texto de aprofundamento

As mulheres desempenham um papel importante no movimento palestino pela criação de um Estado nacional. O texto a seguir aborda esse papel, que é ao mesmo tempo simbólico, religioso e político.

Mulheres palestinas e suas vestimentas

“A roupa das mulheres transformou seus corpos em verdadeiros emblemas políticos. O uso obrigatório ou livremente consentido do véu e da roupa islâmica indicam a expressão do poder dos grupos islamitas e o enfraquecimento das ideias nacionalistas. [...] A escolha de um tipo de véu, como outrora a escolha dos motivos bordados sobre o longo vestido negro, é um sinal da corrente na qual se situam as mulheres que o ostentam. Véu branco e rosto descoberto, às vezes maquiado, é simplesmente um sinal de religiosidade (particularmente quando as mulheres estão vestidas com calças *jeans*) ou de submissão a uma coerção exterior. Quando se acrescenta ao véu branco um longo vestido cinza ou violeta, que dissimula as formas, trata-se de um uniforme islâmico médio-oriental, geralmente designado *hijab*. Quando todo o rosto, com exceção dos olhos, está encoberto por um véu negro e a mulher está inteiramente vestida de negro, incluindo mãos e pernas, sabe-se que estamos diante de uma militante islâmica [...]”

DAYAN-Herzbrun, Sonia.
As mulheres e a construção do sentimento nacional palestino.
Cadernos Pagu, v. 4,
p. 179-180, 1995.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG2 (atividades 2 e 3);
- CG6 (atividade 2);
- CG7 (atividade 3);
- CG8 (atividade 4);
- CECH1 (atividades 2 e 3);
- CECH2 (atividade 1);
- CECH3 (atividades 2 e 3);
- CECH4 (atividade 3);
- CECH5 (atividade 1);
- CECH6 (atividades 2 e 3);
- CEH1 (atividades 2 e 3);
- CEH2 (atividade 3);
- CEH4 (atividade 1);
- CEH5 (atividade 1);
- CEH6 (atividade 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. O mapa conceitual deve ser preenchido, da esquerda para a direita, com os seguintes termos: Movimentos afro-asiáticos, Crise econômica e moral na Europa, Guerra Fria e Criação da ONU.

Interpretar texto e imagem

2. Atividade interdisciplinar com Arte que busca desenvolver a capacidade artística dos estudantes, contribuindo para aumentar o repertório cultural de cada um deles.

a) A música *Imagine*, de John Lennon e Yoko Ono, prega a paz e a união de toda a humanidade. Na época de sua criação, ocorria a Guerra do Vietnã e havia a ameaça de um confronto direto entre Estados Unidos e União Soviética. Esse cenário deixava parte da juventude inconformada, sobretudo nos Estados Unidos e na Europa. Por isso, a música tornou-se um “hino da juventude” e um símbolo para aqueles que desejavam a harmonia e a paz.

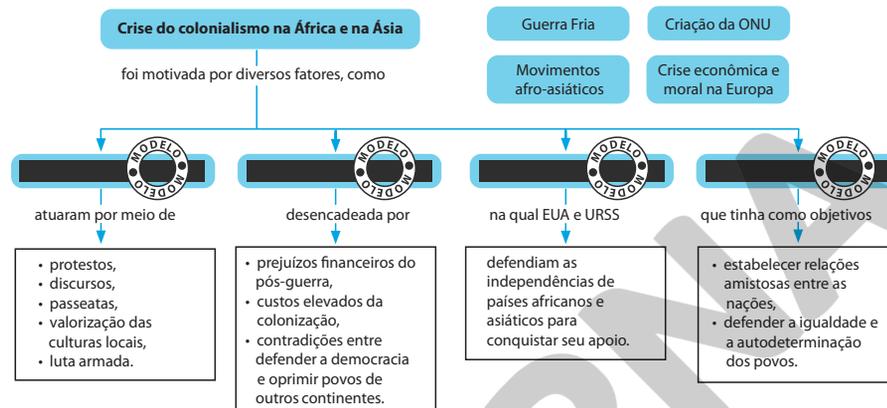
b) Produção pessoal. Estimule a criatividade e o posicionamento crítico dos estudantes. Depois de criarem suas obras, eles podem apresentá-las aos colegas e, se for conveniente, expô-las na escola.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Utilize as expressões nos diagramas para preencher, no caderno, os espaços vazios do mapa conceitual a seguir.



Interpretar texto e imagem

2. Em 1971, John Lennon (1940-1980), que fora integrante do grupo musical The Beatles, lançou uma das músicas mais famosas de sua carreira: *Imagine*. A canção tornou-se um hino para a juventude, que vivia insatisfeita com a situação política daquele momento. Leia a seguir um trecho da canção original em inglês e, depois, sua tradução para o português.

Imagine

“Imagine there’s no countries
It isn’t hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too
Imagine all the people
Living life in peace
You may say
I’m a dreamer
But I’m not the only one
I hope someday

You’ll join us
And the world will be as one [...]

Tradução

“Imagine que não existam países
Não é difícil fazê-lo
Nada pelo que matar ou morrer
E nenhuma religião também
Imagine todas as pessoas
Vivendo a vida em paz
Você pode dizer
Que sou um sonhador
Mas eu não sou o único
Tenho a esperança de que um dia
Você se juntará a nós
E o mundo será um só [...]

IMAGINE. Intérprete: John Lennon.
Compositores: John Lennon; Yoko Ono. *In*:
IMAGINE. Intérprete: John Lennon.
[S. l.]: Universal Music Publishing MGB
Brasil Ltda., 1972. 1 compacto simples,
lado A. [Tradução dos autores].

- a) Em que contexto histórico essa música foi criada? Utilize o conteúdo do capítulo como argumentação para a sua resposta.
- b) E você, o que deseja (imagina) para o mundo atual? Crie uma expressão artística sobre o assunto. Pode ser uma fotomontagem, um vídeo, uma letra de música etc.

3. Em 1930, Mahatma Gandhi escreveu uma carta ao vice-rei da Índia britânica. Nela, Gandhi anuncia seus planos de desobedecer às leis do sal. A seguir, leia um trecho da carta de Gandhi e faça o que se pede.

“[...] cada vez mais, cresce em mim a convicção de que somente uma autêntica não violência pode acabar com a violência organizada do governo britânico. Muitos pensam que a não violência não é uma força ativa. Minha experiência, embora seja indubitavelmente limitada, mostra que a não violência pode ser uma força intensamente ativa. É meu propósito mobilizar essa força contra o violento domínio britânico e contra os grupos que utilizam violência [que também lutam pela independência da Índia].”

GANDHI, Mahatma. 62. To viceroy. M. K. Gandhi: selected letters. In: TENDULKAR, D. G. Mahatma. Nova Délhi: Ministry of Information and Broadcasting Government of India, 1951. v. III [1930-1934], p. 20-27.

- a) Em sua carta, como Gandhi caracteriza a estratégia da não violência? O que ele pretendia com essa estratégia?
 - b) Você concorda com a visão de Gandhi sobre o uso da não violência ativa como forma de resistência? Debata o assunto com os colegas.
4. Leia o texto a seguir, escrito em 1965 pelo historiador Eric Hobsbawm. Depois, responda às questões.

“[...] os Estados Unidos desde 1945 têm apostado inteiramente na superioridade de seu poderio industrial, na sua capacidade de usar numa guerra mais máquinas e mais explosivos do que qualquer outro país. Consequentemente, eles ficaram gravemente abalados ao descobrirem que um novo método de ganhar guerras foi desenvolvido em nossa época [...]. Trata-se da guerra de guerrilhas, e o número de Golias que tem sido derrubado pelos estilingues dos David já é impressionante: os japoneses na China, os alemães na Iugoslávia [...], os ingleses em Israel, os franceses na Indochina e Argélia.

Atualmente, os próprios Estados Unidos estão sendo submetidos ao mesmo tratamento no Vietnã do Sul. Daí as angustiadas tentativas de lançar bombas e mais bombas contra homens pequenos, escondidos atrás de árvores, ou de descobrir a mágica [...] que permite aos poucos milhares de camponeses mal armados conter o maior poderio militar da Terra. Daí também a simples recusa em acreditar que possa ser assim.”

HOBSBAWM, Eric. O Vietnã e a dinâmica da guerra de guerrilhas. In: HOBSBAWM, Eric. *Revolucionários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 165-166.

- a) De acordo com o texto, qual foi o “novo método de ganhar guerras” desenvolvido na segunda metade do século XX?
- b) O autor do texto faz referência a Golias e David. Pesquise quem são essas personagens bíblicas e explique o que significa essa referência.

Esta atividade promove a reflexão e a adoção de comportamentos que almejamos para a sociedade como um todo e para a comunidade escolar em particular. Gandhi é considerado um exemplo e um expoente da cultura de paz.

4. a) De acordo com o texto, o “novo método de ganhar guerras” desenvolvido na segunda metade do século XX foi a guerra de guerrilhas. Para complementar essa discussão, o professor pode ler o seguinte verbete para os estudantes:

“A guerrilha é um tipo de combate caracterizado pelo choque entre formações irregulares de combatentes e um exército regular. [...] O bom conhecimento do terreno e o apoio da população permitem adotar uma tática que frustra e reduz ao mínimo o número dos ataques maciços dos inimigos e desfecha golpes decisivos sob a forma de sabotagens e emboscadas contra as unidades isoladas do exército [...], as linhas de comunicação e de fornecimento e as fontes de riqueza do governo.”

ATTINÀ, Fulvio. Guerrilha.

In: BOBBIO, Norberto (org.).

Dicionário de política. Brasília;

São Paulo: Editora da UnB/Imprensa

Oficial do Estado de São Paulo,

2000. p. 577.

b) David e Golias são personagens bíblicas. O primeiro, mais frágil, teria vencido o segundo (um gigante) em combate, usando uma arma simples: uma pedra. A referência a essas personagens significa a vitória de países pobres e subdesenvolvidos sobre potências econômicas e militares. Esse foi o caso do Vietnã sobre os Estados Unidos e o da Argélia sobre a França.

3. a) Em sua carta, Gandhi descreve a estratégia da não violência como uma “força intensamente ativa”. Com essa estratégia, ele pretendia combater a violência (britânica e indiana) e acabar com a colonização. É possível apontar que nem todos os indianos concordavam com a estratégia pacifista de Gandhi. Muitos acreditavam que, para alcançar a independência da Índia, era necessário recorrer à violência.

b) Tema para reflexão e debate. Para estimular o debate, é possível comentar que a estratégia de Gandhi foi capaz de reunir diversos grupos religiosos e ideológicos da Índia em favor de uma mesma causa: a independência. Ressalte que ações violentas são amplamente utilizadas para resolver conflitos. Porém, existem outros caminhos, como boicotes, negociações e manifestações pacíficas.

Habilidades da BNCC

- EF09HI02
- EF09HI06
- EF09HI07
- EF09HI17
- EF09HI18

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam em função dos temas tratados no capítulo: aspectos da economia, política e cultura do período recortado; as ideias e práticas do nacionalismo e do trabalhismo; o desenvolvimento econômico e a perpetuação das desigualdades; as tensões e o golpe contra um governo eleito; e de assuntos correlatos, como as noções de modernidade e desenvolvimento, episódios da política que tiveram consequências imprevisíveis na época, formas de expressão artística e políticas indigenistas.

- **Compreender** as consequências internas da política externa do Brasil durante a Guerra Fria.
- **Refletir** sobre o governo Vargas (1951-1954), destacando o nacionalismo econômico, o trabalhismo e a crise política.
- **Analisar** algumas características do governo de Juscelino Kubitschek, destacando a modernização, a internacionalização econômica e a democracia liberal.
- **Estudar** o contexto político que precedeu o golpe civil-militar de 1964.
- **Valorizar** a democracia na política e no convívio social tendo como base o respeito aos direitos fundamentais do ser humano.

UNIDADE 3 Guerra Fria, descolonização e democratização

CAPÍTULO

9

Período democrático no Brasil (1945-1964)

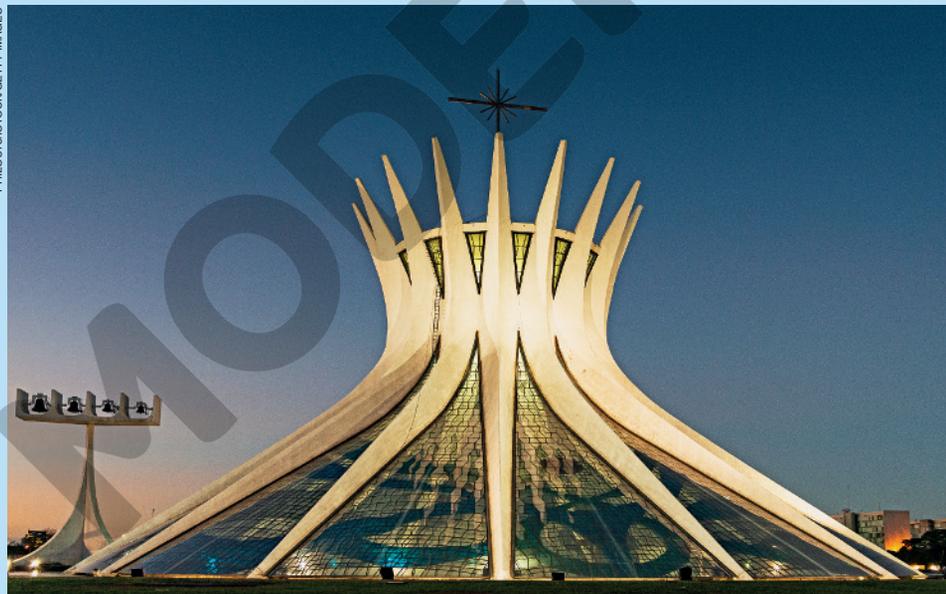
O período de 1945 a 1964 foi extremamente dinâmico na vida brasileira. Trabalhadores ergueram Brasília, a nova capital do país. A bossa nova revolucionou a música popular. A seleção brasileira de futebol ganhou a primeira Copa do Mundo, com craques como Pelé e Garrincha. Foi criada uma das maiores áreas do mundo destinadas aos povos originários, o Parque Indígena do Xingu. E foi fundada a Petrobras, uma das mais importantes empresas do país.

O cenário político trepidou: um presidente da república cometeu suicídio, outro renunciou ao cargo e, ainda, outro foi deposto por um golpe de Estado.

RESPONDA ORALMENTE

PARA COMEÇAR

Qual é a importância da música e do esporte em sua vida? Converse com os colegas sobre o assunto.



Catedral Metropolitana de Brasília, Distrito Federal, projetada por Oscar Niemeyer. Fotografia de 2021.

168

Para começar

Resposta pessoal. A música e o esporte são atividades importantes que despertam fascínio e admiração de muitas pessoas. Há aquelas que se dedicam a essas atividades como *hobby* e outras que as praticam de forma profissional. Além disso, em geral, essas atividades contribuem para o bem-estar físico, social e emocional. Se considerar pertinente, estimule os estudantes a refletir sobre a escolha de *hobbies* e profissões.



TALES AZZUPULSAR IMAGENS

Vista aérea da primeira refinaria nacional de petróleo no Brasil, inaugurada em 1950, em São Francisco do Conde, Bahia. Fotografia de 2021. A defesa da nacionalização do petróleo foi uma das marcas do governo Vargas.



ARQUIVO/ESTADÃO CONTEÚDO

Cláudio (de camisa branca) e Orlando Villas-Bôas (de camiseta) com representantes dos povos originários reunidos no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso. Fotografia de 1974.

Orientação didática

Após o fim do Estado Novo, o país entrou num período de eleições regulares. Nesse período, podemos destacar o suicídio de um presidente (Getúlio Vargas, 1954) e a derrubada do poder de outro (João Goulart, 1964). Vamos ressaltar neste capítulo as questões sociais e políticas mais relevantes de 1954 a 1964, de modo a identificar e analisar as raízes do golpe civil-militar de 1964.

Em um primeiro momento, sugerimos levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a noção de democracia. Para isso, pergunte o que eles entendem por democracia e peça que registrem as respostas em seus cadernos. Em seguida, destaque a diversidade de significados presentes nessa noção e explore o fato de que, para alguns, a democracia é, em sua definição clássica, “governo do povo, para o povo, pelo povo”. É interessante discutir os significados mais recentes que apontam a democracia como um valor fundamental que deve permear as relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma sociedade.

Alerta ao professor

O texto “Vida política, econômica e cultural (1946-1950)”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI02, ao caracterizar um ciclo da história republicana.

Texto de aprofundamento

O trecho a seguir destaca a tentativa de diminuir as diferenças regionais por meio de uma tributação mais equilibrada e distributiva na Constituição de 1946.

Igualdade regional na Constituição de 1946

“Com o retorno do regime democrático, nova Constituição foi escrita, a de 1946. [...] A Constituição de 1946 introduziu o primeiro mecanismo de transferências intergovernamentais da esfera federal para as municipais, excluídos os estados, na tentativa de diminuir os desequilíbrios verticais de receita [...]. A questão dos desequilíbrios horizontais também foi parcialmente introduzida pela destinação de recursos federais para as regiões economicamente mais pobres. Essas medidas, no entanto, tiveram efeito reduzido devido ao crescimento das atividades federais, ao aumento do número de novos municípios, à inflação e ao não pagamento das quotas federais aos municípios [...]. Seus dispositivos [da Constituição de 1946] e o regime democrático por ela regulado sobreviveram a várias crises políticas: suicídio de [Getúlio] Vargas, renúncia de Jânio Quadros e posse de João Goulart. No entanto, não foi capaz de sobreviver à crise econômica e política iniciada em meados dos anos 1960.”

SOUZA, Celina. Federalismo, desenho constitucional e instituições federativas no Brasil pós-1988. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 24, p. 108, jun. 2005.

■ Vida política, econômica e cultural (1946-1950)

Terminado o Estado Novo em 1945, como estudamos no capítulo 6, foram realizadas eleições gerais. No final daquele ano, o general Eurico Gaspar Dutra foi eleito presidente da república. Ele assumiu o poder em 1946, com mandato até janeiro de 1951.

Nessa época, também foram eleitos deputados federais e senadores de partidos como PSD (Partido Social Democrático), UDN (União Democrática Nacional), PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) e PCB (Partido Comunista Brasileiro).

Deputados e senadores formaram uma Assembleia Constituinte a partir de 2 de fevereiro de 1946, a fim de elaborar uma nova **Constituição Federal**, pois a anterior havia sido feita sob a ditadura do Estado Novo. Sete meses depois, a Constituição foi promulgada. Conheça alguns princípios ali contidos:

- definia o país como uma república **democrática**, federalista e presidencialista. Os três poderes eram o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, que passaram a funcionar com mais independência do que no período anterior. Foram instituídos os direitos à liberdade de pensamento, crença religiosa, expressão, locomoção e associação de classe, entre outros;
- estabelecia o direito de **voto** para os brasileiros de ambos os sexos e maiores de 18 anos. Continuavam excluídos do direito de votar os analfabetos (cerca de 50% da população da época) e os militares de baixa patente (cabos e soldados);
- preservava e ampliava os **direitos trabalhistas**, oficializados em leis editadas de 1930 a 1945. Era garantido aos trabalhadores o direito de greve. Para exercê-lo, eles dependiam de uma avaliação dos juízes do trabalho. Por outro lado, o governo federal mantinha controle sobre os sindicatos de trabalhadores.

ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO



Deputados e senadores na sessão de assinatura e promulgação da Constituição Federal de 1946, na Câmara dos Deputados, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1946.

170

Texto de aprofundamento

O Plano Salte, embora não tenha conseguido alcançar os resultados que previa, é considerado um dos primeiros planejamentos de governo feito no Brasil. Ele foi elaborado por funcionários governamentais e entrou em vigor a partir de sua votação no Congresso Nacional. Leia, a seguir, um trecho da análise sobre esse plano.

Planejamento econômico: Plano Salte

“Os técnicos governamentais iniciaram os estudos preparatórios do Plano Salte utilizando trabalhos e projetos herdados do período anterior, ainda no Estado Novo, como: Plano Ferroviário Nacional, Plano Nacional de Viação, Rodoviário e Plano Nacional de Eletrificação [...].

O Plano Salte e o Plano de Metas, de 1956, foram considerados como as duas primeiras tentativas

Tensões e limites da democracia

O contexto global após a Segunda Guerra Mundial foi marcado pelas tensões da **Guerra Fria** (disputas entre Estados Unidos e União Soviética), como estudamos no capítulo 7. O governo brasileiro aliou-se ao bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos. As consequências disso foram o rompimento das relações diplomáticas com os soviéticos, em 1947, e a proibição das atividades do Partido Comunista Brasileiro (PCB). Os parlamentares comunistas que haviam sido eleitos tiveram seus mandatos cassados.

A democratização mostrava seus limites. O governo Dutra agia de forma autoritária também em relação aos trabalhadores. Em nome do combate à inflação, a equipe econômica impedia o reajuste dos salários, o que levou os trabalhadores a realizar greves em várias partes do país. Em reação, o governo suspendeu o direito de greve, interveio diretamente em sindicatos e prendeu vários líderes.

Manchete da primeira página do jornal *Voz Operária* de 2 de abril de 1953. Na semana anterior, trabalhadores tinham paralisado as indústrias têxteis e metalúrgicas na cidade de São Paulo, São Paulo, naquela que ficou conhecida como Greve dos 300 Mil. O movimento grevista começou em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, e se espalhou pelo país, desafiando um decreto do presidente Dutra, que tentava impedir o exercício desse direito pelos trabalhadores.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Economia e planejamento

Durante a Segunda Guerra Mundial, as exportações brasileiras foram maiores do que as importações. Isso permitiu acumular moeda estrangeira e possibilitou ao governo pagar parte da dívida externa e manter milhões de dólares em seus cofres.

No entanto, a partir de 1946, a situação financeira do Brasil mudou: alinhado aos países capitalistas, o governo Dutra "abriu" o país às empresas estrangeiras e à importação de produtos como brinquedos, automóveis, geladeiras e aparelhos de rádio, comprometendo o equilíbrio comercial. Em dois anos, quase 80% das reservas em moeda estrangeira no Brasil foram gastas.

De modo geral, o governo adotou uma política econômica de perfil liberal, mas interveio em setores considerados essenciais. Para isso, foi elaborado o **Plano Salte**, sigla que remetia às palavras "saúde", "alimentação", "transporte" e "energia". A verdade é que não havia recursos suficientes para a execução de todo o plano e apenas algumas medidas foram implementadas, como a conclusão da estrada entre Rio de Janeiro e São Paulo, que recebeu o nome de Rodovia Presidente Dutra.

171

Texto de aprofundamento

A Greve dos 300 Mil tinha por objetivo incluir as reivindicações dos trabalhadores nas disputas políticas, tendo sido amplamente noticiada pela imprensa da época. Leia o trecho a seguir, que explica as demandas dos operários e a mobilização que o movimento conseguiu realizar.

Greve dos 300 Mil

"Comandada pelo Partido Comunista Brasileiro, contando com filiados do PSD, PTB, PSP e PSD, a Greve dos 300 Mil se iniciou com a assembleia geral dos tecelões e teve a gradativa adesão de outras categorias do setor têxtil, como marceneiros, carpinteiros, operários do setor de calçados, gráficos, madeireiros e vidreiros. O aumento do salário mínimo, em 60%, era a principal reivindicação dos trabalhadores, mas [...] o movimento 'assumiu também um conteúdo de desafio à legislação restritiva do direito à greve' [...]. No dia 18 de março daquele ano, uma passeata chamada de 'Panela Vazia' reuniu 60 mil pessoas, que caminharam da Praça da Sé até o Palácio Campos Elísios, então sede do governo do estado, exigindo reajuste salarial [...].

Uma semana depois, cerca de 300 mil pessoas paralisaram suas atividades laborais [...]."

PADOVANI, Patrícia Ribeiro dos Reis. *Última Hora*: uma tribuna do governo e dos trabalhadores. Uma análise sobre a contribuição do jornal para o legado político do trabalhismo. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2016. p. 90-92.

reais de planejamento econômico elaboradas no Brasil [...].

'O Governo Dutra entendia ser imprescindível que os poderes públicos exercessem vigorosa e perseverante política de valorização do homem brasileiro, começando por curar suas moléstias, facilitar recursos e instrumentos de trabalho que habilitassem o trabalhador a produzir maior quantidade e melhor qualidade de gêneros alimentícios,

para o seu próprio consumo e para o comércio, de modo geral; e para conceder meios de transporte reclamados por todos, para o integral povoamento e compensatória exploração do solo' (Salte, 1950)."

LONGO, Riolando. *Avaliação da política energética e da política industrial no Brasil: do plano Salte ao Plano Brasil para Todos*. 2009. Tese (Doutorado em Energia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 49-50.

Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “Cultura: arte popular” favorece o desenvolvimento das competências CG3, CG4, CG6, CG9, CECH1, CECH3, CECH4, CEH3 e CEH5, bem como da habilidade EF09HI17, ao analisar processos sociais e culturais do Brasil a partir de 1946.

Texto de aprofundamento

O conceito de cultura popular, utilizado desde o século XVIII, tem mobilizado historiadores de diferentes filiações teóricas. A seguir, apresentamos dois textos acerca do conceito.

Texto 1

O historiador francês Roger Chartier trouxe uma contribuição importante sobre a definição de cultura popular.

Cultura popular: diferentes interpretações

“Assumindo o risco de simplificar ao extremo, é possível reduzir as inúmeras definições da cultura popular a dois grandes modelos de descrição e interpretação. O primeiro [...] concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo [...] e irredutível à da cultura letrada. O segundo [...] percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes. Temos, então, de um lado, uma cultura popular que constitui um mundo à parte [...] e, de outro, uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela é privada [...]”

CHARTIER, Roger. “Cultura popular”: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-180, 1995.

Texto 2

O historiador britânico Edward P. Thompson estudou o tema da cultura popular, para pensar formas de resistência à dominação.

PAINEL

Cultura: arte popular

Em 1947, o artista Augusto Rodrigues (1913-1993) organizou uma exposição na cidade do Rio de Janeiro com obras de outros artistas plásticos populares de Pernambuco. Esse evento contribuiu para que a **arte popular brasileira** ganhasse prestígio em grandes cidades do Brasil e do mundo.

Na arte popular brasileira, destaca-se a bela produção de esculturas, entalhes e modelagens, representando desde cenas do cotidiano até criaturas imaginárias. Por meio de suas obras, os artistas populares expressam seus pontos de vista sobre a realidade e, assim, tornam-se protagonistas de sua própria história.

A seguir, conheça aspectos da vida e das obras de alguns artistas populares brasileiros.

MESTRE VITALINO (1909-1963)



Mestre Vitalino esculpindo uma de suas obras em Caruaru, Pernambuco. Fotografia de 1958.

Vitalino Pereira dos Santos nasceu em uma vila perto de Caruaru, Pernambuco. Ainda jovem, começou a modelar argila para vender **peças de cerâmica** na feira da região. Em 1947, teve suas obras expostas no Rio de Janeiro e conquistou o grande público. Criou um estilo que passou a ser reproduzido por diversos artistas e deu origem à chamada Escola de Caruaru. Por sua habilidade e liderança, foi reconhecido como mestre por outros ceramistas. Apesar da enorme fama que alcançou, morreu pobre. Vitalino transformou-se em um símbolo da arte popular brasileira.

MESTRE GALDINO (1929-1996)

Manuel Galdino de Freitas nasceu na cidade de São Caetano, perto de Caruaru, Pernambuco. Abandonou o trabalho na construção civil para dedicar-se à **modelagem cerâmica**. Criou monstros e personagens que parecem ter saído de um sonho. É o caso da peça *Lampião-sereia*, que representa o temido cangaço nordestino como uma doce criatura mitológica. Mestre Galdino dizia que, se Lampião tivesse conhecido o mar, não teria se tornado bravo e cruel.



Fachada do Memorial Mestre Galdino, em Caruaru, Pernambuco. Fotografia de 2015.

172

Cultura popular como resistência

“[...] as práticas e as normas [culturais] se reproduzem ao longo das gerações na atmosfera lentamente diversificada dos costumes. As tradições se perpetuam em grande parte mediante a transmissão oral, com seu repertório de anedotas e narrativas [...]. Sempre que a tradição oral é suplementada pela alfabetização crescente, os produtos impressos

de maior circulação [...] tendem a se sujeitar a expectativas da cultura oral [...]”

Essa cultura se transmite com vigor – e possivelmente também gera – desempenhos ritualísticos ou estilizados, na recreação ou em formas de protesto [...]”

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 18.



GERALDO TELES DE OLIVEIRA, o GTO (1913-1990)

Geraldo Teles de Oliveira, mais conhecido como GTO, nasceu em Itapeverica, Minas Gerais. Com mais de 50 anos de idade, depois de ser trabalhador rural, fundidor e vigia noturno, tornou-se escultor, fazendo entalhes em madeira que ficaram famosos. Neles, são representados vários seres humanos, que se repetem em estruturas geométricas, como o retângulo e o círculo.

Roda da vida, escultura em madeira de Geraldo Teles de Oliveira (GTO), 1972.

ADALTON FERNANDES LOPES (1938-2005)

Adalton Fernandes Lopes nasceu em Niterói, Rio de Janeiro. Em suas obras representou festas, trabalhadores, casamentos, nascimentos e episódios bíblicos, entre outros temas. Suas peças mais famosas são os **bonecos** articulados, que parecem ganhar vida quando movimentados por engenhocas mecânicas.



Adalton Fernandes Lopes entre suas obras no Rio de Janeiro. Fotografia de 1998.

Outras indicações

- Mestre Vitalino. *Enciclopédia Itaú Cultural*, 20 maio 2022. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa9523/mestre-vitalino>. Acesso em: 2 abr. 2022.

Página dedicada ao Mestre Vitalino com textos, reproduções de obras e relação das exposições do artista.

- GTO (Geraldo Teles de Oliveira). *Museu Afro Brasil*. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2017/06/26/g.t.o.-geraldo-teles-de-oliveira>. Acesso em: 2 abr. 2022.

A biografia do escultor é apresentada em conjunto com sua produção artística.

- Museu Casa do Pontal. Disponível em: <https://museudopontal.org.br/>. Acesso em: 2 abr. 2022.

Página do Museu Casa do Pontal, onde artistas como Adalton Fernandes Lopes e GTO têm obras expostas.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aborda a importância dos trabalhos de Mestre Galdino e Mestre Vitalino e a influência de ambos na arte ceramista, em especial, em Caruaru, Pernambuco.

Mestre Galdino e Mestre Vitalino

“Mestre Galdino foi poeta, violeiro e ceramista. Viveu no bairro do Alto do Moura, localizado em Caruaru, Pernambuco, local onde se nota a significação e a importância de suas cerâmicas. Logo na entrada do bairro nos deparamos com uma homenagem aos dois ceramistas responsáveis pela tradição do núcleo de ceramistas de Caruaru: Mestre Galdino e Mestre Vitalino [...]”

VITORINO, Rosângela Ferreira de Oliveira. *Mestre Galdino: o ceramista poeta de Caruaru – PE*. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2013. p. 9.

Atividade complementar

Os artistas mencionados na seção “Painel” atuaram em que regiões do Brasil? Que materiais eles utilizaram para produzir suas obras? Eles sempre viveram de seu trabalho como artistas?

Resposta: O texto menciona artistas de Pernambuco (Mestre Vitalino e Mestre Galdino), Minas Gerais (Geraldo Teles de Oliveira, o GTO) e Rio de Janeiro (Adalton Fernandes Lopes). Eles criaram suas obras a partir de materiais como argila e madeira. Antes de se dedicarem ao trabalho como artistas, alguns deles trabalharam na construção civil e em atividades rurais, além de terem exercido as funções de fundidor e vigia noturno.

Alerta ao professor

O texto “Nacionalismo e trabalhismo (1951-1954)” favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG6, CECH2, CECH5, CEH1, CEH2, CEH3 e CEH4**, bem como das habilidades **EF09HI06 e EF09HI17**, pois discute o papel do trabalhismo no Brasil e analisa processos sociais, econômicos, culturais e políticos do país.

Para pensar

Resposta pessoal, em parte. Em julho de 2022, o valor do salário mínimo era de R\$ 1 212,00. Espera-se que os estudantes percebam, que dependendo do local, esse valor é insuficiente para suprir as necessidades de uma pessoa com moradia, alimentação, vestuário, saúde, lazer etc.

Durante a atividade, eles podem, por exemplo, pensar em seus próprios gastos semanais ou mensais; pesquisar qual é o valor médio da conta de supermercado, luz, água e aluguel de sua família, entre outros gastos básicos mensais que uma pessoa ou uma família costumam ter. Os valores apresentados podem ser estimados. Essa atividade possibilita o trabalho com o tema contemporâneo transversal **Educação financeira** e colabora para ampliar a reflexão dos estudantes sobre custos de vida. Além disso, permite que eles reflitam sobre a importância de um salário mínimo que garanta condições dignas de vida.

■ Nacionalismo e trabalhismo (1951-1954)

Getúlio Vargas venceu as eleições à Presidência da República no final de 1950. Com a volta dele ao poder, foram retomados o **nacionalismo** e a **política trabalhista**.

O período foi marcado pelo conflito entre grupos nacionalistas, que apoiavam o governo, e grupos que queriam abrir a economia do país ao capital estrangeiro. Esse embate mobilizou vários setores da sociedade, como trabalhadores, estudantes, parlamentares e a imprensa.

Uma das questões mais polêmicas foi a nacionalização do petróleo. Os nacionalistas defendiam que o petróleo fosse extraído por uma empresa estatal brasileira e fizeram campanha usando o lema “O petróleo é nosso”. A campanha obteve sucesso, com a criação da **Petrobras** em 1953. Essa empresa estatal monopolizava a extração do petróleo brasileiro e controlava parcialmente o refino.

Ainda em 1953, o governo propôs limitar a remessa ao exterior dos lucros das empresas estrangeiras estabelecidas no Brasil. A proposta foi barrada no Congresso Nacional por pressão de grupos internacionais.

A política nacionalista brasileira foi combatida pelo governo dos Estados Unidos, que apoiava os interesses das empresas estrangeiras sediadas no Brasil, principalmente as estadunidenses.

A política trabalhista também foi alvo de grandes debates. Por sugestão do ministro do Trabalho, João Goulart, foi autorizado o aumento de 100% no salário mínimo, em 1954. Essa medida recuperou parte do poder aquisitivo do salário mínimo, mas deixou insatisfeitos os empresários e a oposição ao governo.

Em razão das medidas de proteção aos trabalhadores e às riquezas nacionais, a UDN (partido da oposição) e setores ligados ao capital estrangeiro passaram a conspirar contra o governo Vargas. Um dos principais líderes da UDN era Carlos Lacerda, político e diretor do jornal *Tribuna da Imprensa*, do Rio de Janeiro. Lacerda pregava abertamente a destituição de Vargas por qualquer meio.



Getúlio Vargas com petróleo na palma da mão, em um gesto de defesa da nacionalização do petróleo, durante visita à refinaria Landulpho Alves, a primeira refinaria nacional, em São Francisco do Conde, Bahia. Fotografia de 1952.

AGÊNCIA PETROBRAS DE NOTÍCIAS

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Qual é o valor atual do salário mínimo? Em sua opinião, ele é suficiente para suprir as necessidades de uma pessoa? Pense em gastos mensais básicos como alimentação, vestuário, moradia, saúde, lazer etc., e debata o assunto com os colegas.

Suicídio de Vargas

A campanha contra Getúlio Vargas intensificou-se em 1954. Políticos da UDN e jornalistas de oposição atacavam duramente o governo, acusando-o, por exemplo, de corrupção. Nesse contexto, em 5 de agosto de 1954, Carlos Lacerda foi vítima de um atentado em frente ao prédio onde morava, na cidade do Rio de Janeiro. Ele saiu ferido com um tiro no pé, e Rubem Vaz, major da aeronáutica que o acompanhava, morreu.

Investigações sobre o crime indicaram que o assassino cumpria ordens de Gregório Fortunato, chefe da guarda presidencial. As notícias sobre o crime deram força aos ataques da oposição, que exigia a renúncia do presidente e, ao mesmo tempo, organizava um golpe para tirá-lo do poder.

Sentindo-se isolado, Vargas escreveu uma carta endereçada ao povo brasileiro e suicidou-se com um tiro no coração em 24 de agosto de 1954, no Palácio do Catete. Um dos trechos da carta dizia:

“Lutei contra a espoliação do Brasil. Lutei contra a espoliação do povo. [...] O ódio, as infâmias, a calúnia não abateram meu ânimo. Eu vos dei minha vida. Agora ofereço a minha morte. [...] Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História.”

CARTA-TESTAMENTO de Getúlio Vargas. In: NETO, Lira. *Getúlio*. Da volta pela consagração popular ao suicídio (1945-1954). São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 348.

O suicídio de Vargas comoveu grande parte da população e contribuiu para impedir que os militares tomassem o poder sob a liderança de Lacerda. Nos 17 meses que faltavam para o final do mandato de Vargas, a Presidência foi exercida interinamente por substitutos, até a eleição de um novo presidente da república.

Pessoas atacam veículos do jornal *O Globo*, considerado de oposição a Vargas, no dia do suicídio do presidente, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1954.



AGÊNCIA O GLOBO



DIEGO GRANDIS/UTTERSTOCK

Quarto do presidente Getúlio Vargas em exposição no Museu da República, instalado no Palácio do Catete, na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2017.

No local, os visitantes podem observar objetos pessoais de Vargas e a sua carta-testamento.

Atividade complementar

Como aprofundamento da temática abordada no “Para pensar” da página 174, sugerimos a aplicação desta atividade complementar.

Em grupos, escolham no bairro onde vivem, na escola ou em seu meio familiar, uma pessoa para ser entrevistada. Na ocasião da entrevista, perguntem ao entrevistado acerca de sua renda mensal e, sem causar constrangimento e se ele se sentir à vontade, quanto (em termos percentuais) é gasto em despesas como moradia, alimentação, transporte, lazer e vestuário. Caso o entrevistado seja responsável por outras pessoas, como filhos, perguntem qual percentual da renda mensal é destinado, por exemplo, com educação e assistência médica para essas pessoas. Os dados colhidos pelos grupos podem ser comparados. Para isso, apresentem os resultados em uma apresentação oral e, em seguida, anotem os valores levantados na lousa. Ao final da atividade, estabeleçam uma relação entre renda e despesas, refletindo sobre a importância de compor um salário mínimo que permita condições dignas de sobrevivência aos cidadãos.

Alerta ao professor

Os textos “Desenvolvimento e desigualdades (1956-1961)” e “Urbanização e desigualdades regionais” favorecem o desenvolvimento das competências **CG1, CG6, CG9, CECH1, CECH4** e **CEH5**, bem como da habilidade **EF09HI18**, pois analisam as relações entre a ideia de desenvolvimento, as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira e na produção das desigualdades regionais e sociais.

Atividade complementar

Problematize a questão da transferência da capital brasileira do Rio de Janeiro para Brasília com base na leitura do texto a seguir.

Os significados da construção de Brasília

“Interiorizar a capital do Brasil era uma ideia que circulava nos meios políticos brasileiros desde o século XIX, mas só ganhou força em meados do século XX, em plena Guerra Fria. Nesse período, os argumentos em defesa da construção da nova capital eram muitos.

Alguns diziam que a cidade do Rio de Janeiro era um local inadequado para ser sede do governo porque havia muitas aglomerações humanas e frequentes ‘agitações sociais’. [...] No Planalto Central haveria mais ‘tranquilidade’ para governar, por estar distante das ‘pressões’ mais comuns na capital litorânea. Dizia-se também que a existência de muitas favelas e de mendigos no Rio de Janeiro era algo considerado impróprio para uma capital federal. Além disso, acreditava-se que a cidade, por ser litorânea, estava mais sujeita a ataques de forças armadas estrangeiras em caso de guerra e mais próxima às influências externas pela sua posição. Outro fator apontado pelos defensores da construção de uma nova capital dizia respeito à presença, no Rio de Janeiro, de ‘misturas de gentes indistintas’, ao inverso do que ocorreria na nova capital, onde o controle das habitações e tipos de bairros deveria ser mais rigoroso.

■ Desenvolvimento e desigualdades (1956-1961)

Nas eleições de 1955, Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), conhecido como **JK**, foi eleito presidente da república. Para assumir a Vice-presidência foi eleito João Goulart (1918-1976), conhecido como **Jango**.

Os udenistas (membros da UDN) foram derrotados nessas eleições. Liderados por Carlos Lacerda, tentaram dar um golpe para impedir a posse dos eleitos. Alegavam, por exemplo, que os vencedores eram apoiados pelo “comunismo internacional” e não tinham a maioria absoluta dos votos. Porém, militares comandados pelo general Henrique Teixeira Lott (1894-1984) garantiram a posse de Juscelino Kubitschek e João Goulart.

Ideal de uma nação moderna

A propaganda do governo federal prometia que o Brasil cresceria “50 anos em 5”. Para tanto, foram elaboradas políticas desenvolvimentistas, como o **Plano de Metas**. Esse plano previa obras de infraestrutura e de estímulo à industrialização.

Entre as principais realizações do governo JK, destacam-se:

- construção de **usinas hidrelétricas**, como Furnas e Três Marias, em Minas Gerais;
- abertura de 20 mil quilômetros de **rodovias**, entre elas a Belém-Brasília, ligando o Distrito Federal e os estados de Goiás, Maranhão e Pará;
- implantação da **indústria automobilística**;
- crescimento da produção de **petróleo** em mais de 150%.

Além disso, o governo federal empenhou-se na **construção de Brasília**, a nova capital do país. As obras seguiram o plano urbanístico de Lúcio Costa (1902-1998) e projetos de arquitetura de Oscar Niemeyer (1907-2012).

Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1960, graças ao trabalho de milhares de **candangos**, nome pelo qual ficaram conhecidos os trabalhadores vindos de todas as partes do país, especialmente do Nordeste, para construir a nova capital.

O governo JK internacionalizou a economia, aumentou a dívida externa e manteve os salários em níveis baixos. Nessa época, grandes empresas multinacionais instalaram filiais no Brasil para produzir eletrodomésticos, automóveis, tratores, artigos químicos e farmacêuticos. Por isso, os grupos defensores do nacionalismo afirmavam que essa política econômica tinha a vantagem de ser **modernizadora**, mas a desvantagem de ser **desnacionalizadora**.

Propaganda de automóvel publicada na revista *Manchete* em 1960.



176

Já o presidente Juscelino Kubitschek não costumava usar argumentos desse tipo. Em resposta à pergunta sobre como nasceu Brasília, ele dizia:

‘A resposta é simples. Como todas as grandes iniciativas, surgiu quase de um nada [...].

Coube a mim levar a efeito a audaciosa tarefa.”

VESENTINI, José William.

A capital da geopolítica. São Paulo: Ática, 1986. p. 82-89.

Resposta: Espera-se que os estudantes percebam que grande parte dos argumentos contrários

à capital no Rio de Janeiro era fruto de preconceitos. Sobre o argumento de JK, problematize que construir uma cidade não é tarefa para um homem só. O papel da coletividade na História é mais importante do que o de uma única pessoa.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

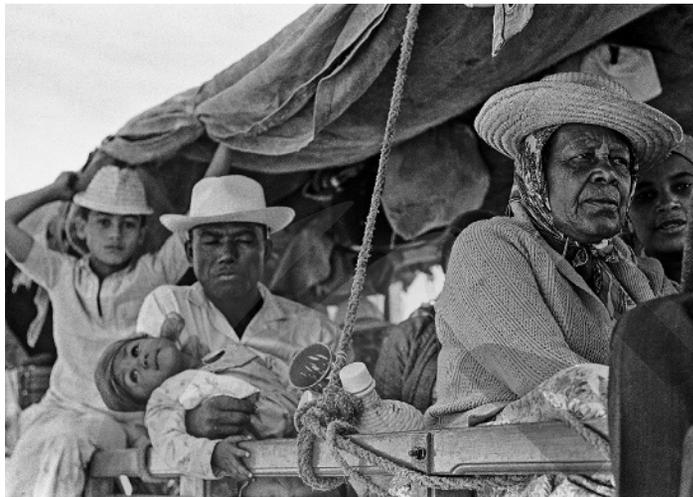
Urbanização e desigualdades regionais

As políticas de desenvolvimento nacional provocaram efeitos variados. Entre eles, a concentração das indústrias em algumas regiões do país, o aumento da migração interna e o crescimento das cidades, com o **êxodo rural**.

O intenso fluxo migratório do campo para as cidades era um sinal das desigualdades entre as regiões do país, pois os investimentos do Estado e dos empresários foram concentrados no Sudeste.

Entre 1950 e 1960, por exemplo, cerca de 1 milhão de pessoas que viviam na região Nordeste migraram para a cidade de São Paulo, em busca de emprego e melhores condições de vida. Esses migrantes trabalharam em diversos setores da indústria e de serviços e foram fundamentais para o desenvolvimento econômico e cultural de São Paulo.

No entanto, eles enfrentaram preconceitos e foram explorados em suas atividades profissionais. Eram chamados “baianos” ou “paraíba”, independentemente do estado onde tivessem nascido. Os migrantes eram responsabilizados por vários problemas urbanos, como a expansão de favelas e cortiços e o aumento da criminalidade. Entretanto, sabe-se que não eram os migrantes que causavam esses problemas. Ao contrário, eles sofriam as consequências da falta de investimentos públicos em habitação, educação, saúde e segurança pública.



Migrantes em transporte conhecido como “pau de arara”, que os levava em condições precárias do Nordeste ao Sudeste do país, em uma viagem que durava muitos dias até seu destino. Fotografia de 1960.

Glossário

Êxodo rural: nome dado ao movimento de pessoas que deixam as áreas rurais para viver e trabalhar nas áreas urbanas.

No entanto, a identidade regional nordestina existe, ou pelo menos foi inventada, no sentido de que é fruto de um processo histórico, e, portanto, não existe o nordestino em si, as pessoas se tornam nordestinas. Óbvio que isso é diferente em 2017 do que era em 1950 – período que eu estudo –, pois ali estava sendo forjada essa ideia. Hoje, ela está muito mais naturalizada e pode ser que as pessoas até incorporem essa ‘nordestinidade’ mais facilmente [...].

No caso de São Paulo, é necessário recordar que isto foi um processo intenso se tomarmos os números por referência. No Brasil, entre as décadas de 1940 e 1980, os dados mais conservadores dizem que 30 milhões de pessoas deixaram o campo e foram para a cidade [...].

São Paulo já havia sofrido um processo migratório intenso nas décadas anteriores, especialmente a migração europeia, o que tornou a cidade mais branca – fenômeno no qual os paulistas se referenciam com orgulho até os dias de hoje. Mas, ‘de repente’, temos essa leva de pessoas vindo do interior do país, não apenas, mas sobretudo do Nordeste. Assim, não podemos nos esquecer de um fator importante, a presença de ‘pessoas de pele escura’ neste grupo. Este aspecto é importante porque há um impacto racial forte que forja relações tensas e ambíguas em relação a este migrante recém-chegado por parte dos já estabelecidos.”

ENTREVISTA de Paulo Fontes
concedida a Julia Chequer.
Mosaico, v. 8, n. 13,
p. 502-503, nov. 2017.

177

Texto de aprofundamento

Leia o trecho de uma entrevista do historiador Paulo Fontes, especialista no tema da grande migração de pessoas do Nordeste para o Sudeste do país. O texto permite o aprofundamento do tema contemporâneo transversal **Diversidade**

cultural, ao tratar dos preconceitos relacionados às migrações de brasileiros do Nordeste para o Sudeste.

Migração e construção da ideia de “nordestino”

“Primeiramente, tentei descontruir [...] uma certa ideia naturalizada do que é o ‘nordestino’

[...]. A própria palavra ‘nordestino’ [...] é absolutamente naturalizada até hoje no nosso cotidiano. As pessoas nascidas, por exemplo, em São Paulo, no Espírito Santo, no Rio de Janeiro, não se consideram ‘sudestinos’, pois esta identidade regional não existe.

Alerta ao professor

Os textos “Anos dourados” e “Futebol e Copa do Mundo” favorecem o desenvolvimento das competências CG1, CG3, CECH1, CECH2, CECH4, CEH1 e CEH3. Além disso, o texto “Anos dourados” também contribui para o desenvolvimento da habilidade EF09HI18, já que analisa as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira.

Para pensar

1. Resposta pessoal. Os estudantes podem responder que costumam assistir pela televisão ou ouvir pelo rádio programas jornalísticos, documentários, desenhos animados, séries, novelas, filmes, entre outros.
2. Resposta pessoal. Todas as informações transmitidas pelos meios de comunicação (televisão, rádio, jornal, livro, internet) devem ser problematizadas, questionadas, comparadas entre diferentes veículos e verificadas. Antes de ler uma notícia, é fundamental conferir, por exemplo, a data da publicação, a editora, o autor etc. Essa postura auxilia na contextualização das informações e, também, ajuda os leitores a se protegerem contra notícias falsas (*fake news*).

Orientação didática

Proponha a análise comparativa entre a bossa nova e músicas que foram estudadas em outros capítulos sobre o período Vargas. A produção artística, desde que considerada fruto de seu tempo, poderá revelar muito a respeito dos anseios de uma época e para isso podemos utilizar a análise de letras de canções e de gestos e comportamentos de artistas como Tom Jobim, João Gilberto e Vinicius de Moraes.

Selecionamos, a seguir, trechos de artigos úteis no encaminhamento da proposta.

Texto 1

A bossa nova

“Em 1968, Augusto de Campos reuniu no livro *Balanço da bossa*, uma série de artigos [...] que analisam [...] a tropicália, o estilo desenvolvido pelos bossa-novistas. [...] Eles são unânimes em atribuir a João Gilberto uma postura que valoriza a contenção, contrária ao emocionalismo

excessivo da música popular das décadas de [19]40 e [19]50. [A] [...] bossa nova harmonizar-se-ia com o ideário de racionalidade, despojamento e funcionalismo que teria caracterizado várias manifestações culturais do período. [...] Assim, [...] os músicos da bossa nova [...] paulariam o seu trabalho pela rejeição dos sambas-canções e dos boleros

melodramáticos do período anterior, e da maneira operística de interpretar estas canções, ao estilo de Dalva de Oliveira e outros cantores do período.”

NAVES, Santuza Cambraia. Da bossa nova à tropicália: contenção e excesso na música popular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 43, p. 35, jun. 2000.

“Anos dourados”

Mesmo com tantas desigualdades sociais e regionais, o governo JK costuma ser associado a um clima de prosperidade e otimismo. Por isso, esses anos ficaram conhecidos, romanticamente, como “anos dourados”.

Nesse período, a **televisão** brasileira expandiu suas transmissões. Porém, a maior parte da população não podia comprar aparelhos de TV e os **rádios** continuaram a fazer grande sucesso.

Os programas de rádio eram diversificados, incluindo apresentação de musicais, novelas e noticiários. Esses programas faziam parte do cotidiano de muitos brasileiros e, de certo modo, mostravam a realidade da “cidade grande” aos migrantes que vinham do campo e das pequenas cidades do interior. Assim, o rádio também funcionava como um meio de integração social das populações recém-chegadas aos grandes centros urbanos.

Na época, as músicas mais tocadas eram as marchinhas e o samba-canção. Além desses gêneros musicais, também eram populares o chorinho, a valsa, o frevo e o baião. Nesses gêneros destacaram-se compositores de grande talento, como Ary Barroso, Lamartine Babo, Luiz Gonzaga, Pixinguinha, entre outros.

No final dos anos 1950, teve início o movimento musical conhecido como **bossa nova**, que representou um momento de transformação na canção popular, principalmente no campo da **harmonia**. Faziam parte desse movimento Vinicius de Moraes, Tom Jobim, Carlos Lyra e João Gilberto, entre outros. Uma das canções símbolos da bossa nova foi “Garota de Ipanema”, de Vinicius de Moraes e Tom Jobim.



Estátua de Tom Jobim na orla da Praia de Ipanema, na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2020. A escultura, feita de bronze, homenageia Jobim e a bossa nova.

178

DICA LIVRO

DOMENICO, Guca. *Breve história da bossa nova*. São Paulo: Claridade, 2008.

O livro apresenta um panorama do movimento musical da bossa nova e as biografias de seus principais expoentes, como João Gilberto, Tom Jobim, Nara Leão, Vinicius de Moraes e Ronaldo Bôscoli.

Glossário

Harmonia: refere-se à parte da música que trata da relação entre sons simultâneos, isto é, dos acordes. Já a melodia é a relação dos sons musicais sucessivos.

RESPONDA ORALMENTE

PARA PENSAR

1. Você tem o costume de assistir à televisão ou ouvir rádio? Que programas você gosta de acompanhar?
2. Você acompanha noticiários jornalísticos? Confiar em um único veículo de informação ou procura analisar as notícias em diferentes veículos? Debata com os colegas.

Texto 2

Samba e bossa nova

“Morro, ‘favela’, ‘barracão’ aparecem em muitas letras de sambas e de outros gêneros de canções brasileiras. [...] Em certas canções elas têm o fito de propagar os valores éticos das ‘comunidades’ e concorrer para elevar o mérito artístico das músicas.

Continua

Para pensar

Resposta pessoal, em parte. A atividade visa estimular a reflexão dos estudantes sobre o tratamento que as grandes mídias conferem aos diversos assuntos culturais. Para responder às questões, os estudantes podem escolher um meio de comunicação e observar o tempo concedido às transmissões de jogos esportivos masculinos e femininos.

Futebol e Copa do Mundo

O futebol é provavelmente o esporte mais popular do mundo. De origem inglesa, foi introduzido no Brasil, no final do século XIX, por **Charles Miller**.

Em 1958, a seleção brasileira de futebol venceu sua **primeira Copa do Mundo**, na Suécia. Isso contribuiu para o clima de otimismo dos “anos dourados”.

Na seleção brasileira de 1958 jogaram atletas como Garrincha, Pelé e Nilton Santos. Três meses antes da Copa do Mundo, o escritor Nelson Rodrigues (1912-1980) deu a Pelé o apelido de “rei do futebol”, afirmando:

“[...] Pelé leva sobre os demais jogadores uma vantagem considerável: a de se sentir rei, da cabeça aos pés. [...] Com Pelé no time, e outros como ele, ninguém irá para a Suécia com a alma dos vira-latas. Os outros [times] é que tremerão diante de nós.”

RODRIGUES, Nelson. O rei do futebol. In: CALDEIRA, Jorge. *Brasil: a história contada por quem viu*. São Paulo: Mameluco, 2008. p. 539, 541.

Gerações de jogadores habilidosos e torcedores apaixonados ajudam a fazer do futebol brasileiro um dos melhores do mundo. Até 2018, a seleção brasileira tinha sido a única a conquistar **cinco** Copas do Mundo (pentacampeã).

Atualmente, o Brasil também se destaca no **futebol feminino**. Uma das grandes atletas é Marta Vieira da Silva, considerada cinco vezes seguidas a melhor jogadora de futebol do mundo, um recorde entre mulheres e homens.

Podemos afirmar que o futebol tem uma tradição no Brasil e se tornou parte da identidade cultural brasileira.



Seleção brasileira na Copa do Mundo de 1958, disputada na Suécia. Da esquerda para a direita, em pé: Vicente Feola (técnico), Djalma Santos, Zito, Bellini, Nilton Santos, Orlando e Gilmar (goleiro). Agachados: Garrincha, Didi, Pelé, Vavá, Zagallo e Paulo Amaral (preparador físico).

PARA PENSAR

Em sua opinião, os jogos masculinos e femininos recebem a mesma atenção dos meios de comunicação? Por que você acha que isso acontece?

RESPONDA ORALMENTE



179

Continuação

[...] No início dos anos [19]60 [...] o tema da ocupação ilegal para moradia transbordou das letras de canções e ganhou tons de radicalização e de conflito público de ideias entre os compositores e cantores.

O samba *O morro não tem vez* de Antonio Carlos Jobim e Vinicius de Moraes se destaca [...]. O samba tem sido gravado e regravado em diferentes épocas e em diferentes situações [...].

MERHY, Silvio Augusto. Letra, melodia, arranjo: componentes em tensão em *O morro não tem vez* de Antonio Carlos Jobim e Vinicius de Moraes. *Per Musi*, n. 22, p. 92-93, jul./dez. 2010.

Texto de aprofundamento

A figura de Jânio Quadros é controversa. Para subsidiar o debate sobre esse tema em sala de aula, leia o trecho a seguir, que foi selecionado do artigo de um especialista no tema, cujo objetivo foi identificar a maneira pela qual se costuma definir o presidente Jânio Quadros e, sobretudo, entender seu comportamento “excêntrico” como estratégia de campanha e de atração dos eleitores.

Candidatura e política de Jânio Quadros

“Quando surge nas páginas da imprensa ou na historiografia nos dias de hoje, muitas vezes a figura de Jânio Quadros [JQ] é invocada com o intuito de recheiar o anedotário da política nacional com os atos de um político tido como demagogo, prestidigitador e excêntrico. Alguém que, como presidente da república, proibiu o uso do biquíni nas praias brasileiras e as brigas de galo, para renunciar depois de oito meses de mandato, é tomado frequentemente como uma pessoa desequilibrada. No entanto, pouco ou quase nada se questiona o quanto tais assertivas podem ter sido construídas por seus adversários políticos durante aquele período. Ademais, seria possível vislumbrar alguma forma de participação política entre aqueles que contribuíram para a ascensão dessa liderança? [...]”

Ainda que o personalismo de JQ possa ter sido um importante instrumento para a mobilização do eleitorado, é preciso destacar que ele serviu-se de projetos políticos e instituições partidárias para consolidar sua força política. A atuação de partidos em sua candidatura contou com a participação de membros de grande parte das agremiações existentes, destacando-se o papel de integrantes da União Democrática Nacional (UDN), que aderiu à coligação janista notadamente sob o entusiasmo do grupo vinculado a Carlos Lacerda.

■ Um governo curto (1961)

No final do mandato de Juscelino Kubitschek, ocorreram eleições livres. Na época, a legislação eleitoral permitia que fossem eleitos o presidente de uma chapa e o vice-presidente de outra. Foi o que aconteceu: Jânio Quadros elegeu-se presidente pela UDN e João Goulart venceu como vice-presidente pelo PTB. Goulart era adversário de Jânio.

Jânio Quadros iniciou sua carreira política em São Paulo: foi vereador, deputado, prefeito da capital e governador em tempo recorde, de 1947 a 1956. O símbolo de sua campanha eleitoral era uma vassoura com a qual prometia “varrer” a sujeira do país, referindo-se à corrupção.

Jânio era anticomunista e queria que o país continuasse aberto ao capital estrangeiro. Apesar disso, manteve uma política externa independente da pressão das grandes potências.

Em 19 de agosto de 1961, ele concedeu a principal condecoração brasileira (Grã-Cruz da Ordem do Cruzeiro do Sul) a Ernesto “Che” Guevara, ministro da Economia de Cuba e líder da Revolução Cubana de 1959. Os setores conservadores da sociedade brasileira ficaram furiosos ao ver o presidente da república condecorar um líder socialista.

Apesar do prestígio popular, Jânio não contava com forças para sustentá-lo no poder. Sem o apoio do próprio partido (UDN), dos grandes empresários e dos grupos que controlavam a imprensa, ele **renunciou** à Presidência em 25 de agosto de 1961, sete meses após assumir o cargo. Nessa ocasião, enviou uma carta ao Congresso Nacional dizendo que “forças terríveis” haviam se levantado contra ele.

Os motivos da renúncia de Jânio nunca foram suficientemente esclarecidos. Uma das hipóteses é que ele queria mais poderes para governar, livre das pressões do Congresso Nacional. Se essa era a intenção, não foi o que aconteceu.

Capa da revista *Caretta*, de 1960, em que Jânio Quadros (à direita) foi representado segurando uma vassoura, o símbolo da sua campanha.



180

Orientação didática

Desde 1965, a Universidade Federal de São Paulo vem compondo importante acervo de objetos indígenas do Parque Indígena do Xingu. Esse acervo pode ser consultado virtualmente. Para isso, acesse o link <http://www.projetoXingu.unifesp.br/>, depois a aba “Acervo” e, em seguida, “Galerias” (acesso em: 27 jul. 2022). Nele, é possível visualizar a galeria de fotos de alguns dos objetos coletados ao longo desses anos. Trata-se de peças feitas em materiais como madeira, pedra, pluma, cerâmica, cabaça e dente de animal. O conjunto dá uma boa ideia da diversidade e da qualidade das produções artesanais indígenas do Xingu.

Se considerar pertinente, visite a página mencionada na internet e, a partir da projeção das imagens, peça aos estudantes que identifiquem os usos utilitário ou decorativo desses objetos. A atividade permite refletir

Continua

Parque Indígena do Xingu

Durante o governo Jânio Quadros, em 1961, foi criado o Parque Indígena do Xingu, localizado no estado de Mato Grosso, numa área de transição entre o Cerrado e a Floresta Amazônica. Entre os principais responsáveis por sua criação estão o marechal Cândido Rondon, o antropólogo Darcy Ribeiro e os irmãos sertanistas Orlando, Cláudio e Leonardo Villas-Bôas.

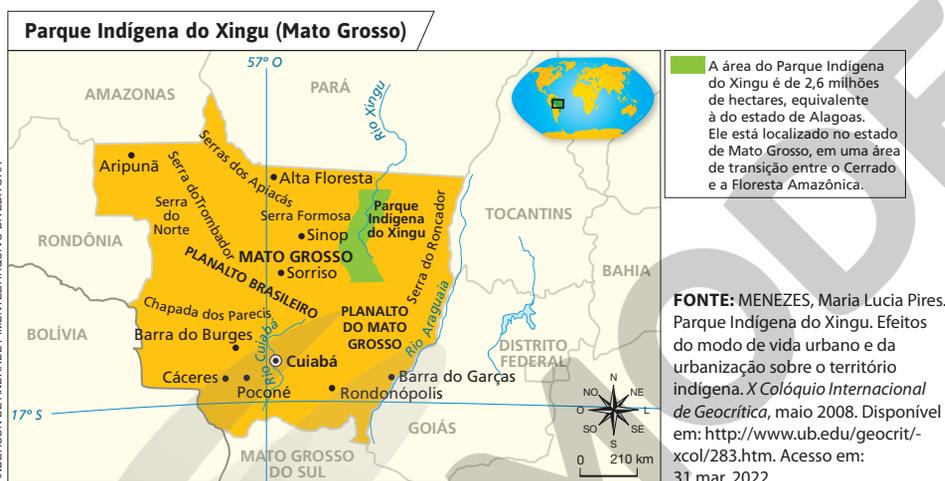
Atualmente, o parque tem aproximadamente 2,6 milhões de hectares, onde vivem cerca de 5 mil indígenas de 16 etnias diferentes. Trata-se de uma das mais bem-sucedidas reservas indígenas. Porém, as regiões vizinhas ao parque passam por acelerados processos de degradação ambiental, devido ao crescimento de cidades e à destruição do meio ambiente tanto pelo garimpo quanto para a implantação de pastos e lavouras.

As lideranças do Xingu têm lutado pela manutenção e ampliação de seu território, que abriga uma rica biodiversidade. Uma de suas maiores preocupações é impedir a poluição das nascentes dos rios que abastecem o parque, situadas fora da área demarcada.



Crianças e jovens da etnia Yawalapiti nadam no Rio Tuatuari, no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso. Fotografia de 2018.

LUCIANA WHITAKER/PULSAR/IMAGENS



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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

DICA FILME

Xingu (Brasil). Direção de Cao Hamburger, 2012. 130 min.

Três jovens, os irmãos Villas-Bôas, partem para a região do Rio Xingu, onde conhecem diversos povos e culturas indígenas.

181

Continuação

sobre a produção artesanal dos povos do Xingu e estabelecer semelhanças e diferenças entre os objetos de uso cotidiano nas cidades. Além disso, dialoga com o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, ao lidar com as políticas indigenistas e com a produção de cultura material pelos povos originários.

Alerta ao professor

O texto "Parque Indígena do Xingu" favorece o desenvolvimento das competências **CG3, CECH1, CECH2, CECH6, CECH7, CEH1, CEH2, CEH3 e CEH4**, bem como da habilidade **EF09HI07**, na medida em que aborda pautas dos povos indígenas que vivem no Brasil.

As atividades da campanha janista também receberam apoio e recursos de muitos empresários, muitos deles ligados ao capital estrangeiro, com especial destaque para o Conselho Nacional das Classes Produtoras (Conclap) [...].

No entanto, tais vínculos foram constantemente negados ou minimizados tanto por JQ quanto por sua equipe em público. Tendo como um de seus propósitos o de apresentar a candidatura janista como dissociada de partidos e políticos profissionais, simpatizantes de JQ criaram o Movimento Popular Jânio Quadros (MPJQ). A imagem pública dessa instituição foi apresentada do seguinte modo pelo seu então presidente, Castilho Cabral, em panfleto intitulado 'Não é instrumento de nenhum partido o MPJQ': 'o M. P. J. Q. nasceu do idealismo de modestos funcionários, cresceu com a adesão de estudantes, de trabalhadores, velhos combatentes de alguns partidos, gente inconformada de todas as procedências [...].'

Suas características e funções seriam a de 'organização partidária', atuando no 'agrupamento do eleitorado independente, na multiplicação de comitês, contínua propaganda através de todos os meios de divulgação, organização de comícios, contribuição aos planos de campanha [...]'. Por mais que tal movimento pudesse estar associado a determinadas formas de expressão política da população, dissociá-lo completamente de legendas partidárias era uma evidente tática eleitoral da equipe janista, baseando-se no pressuposto de que a rotulação da candidatura de JQ por esta ou aquela legenda lhe seria danosa."

QUELER, Jefferson José. Quando o eleitor faz a propaganda política: o engajamento popular na campanha eleitoral de Jânio Quadros (1959-1960). *Tempo*, Niterói, v. 14, n. 28, p. 60-61, 65-66, jun. 2010.

Texto de aprofundamento

Por razões diferentes das que envolvem o governo de Jânio Quadros, o governo de João Goulart também é visto de forma controversa pelos estudiosos. Se há certa unanimidade em definir o governo de Jânio Quadros como conservador, o mesmo não pode ser dito sobre Jango e seu governo. O texto a seguir ajuda a compreender os debates sobre o significado dos acontecimentos no Brasil entre 1961 e 1964.

Aspectos do governo João Goulart

“A rigor, o governo de Goulart se inicia em janeiro de 1963, após a contundente derrota do regime parlamentarista. Com o apoio de amplos setores empresariais, e dos setores políticos nacionalistas e conservadores, a campanha para o retorno ao presidencialismo foi vitoriosa. [...]

Assumindo o governo no regime presidencialista, a grande indagação que se fazia era: conseguiria Goulart superar a crise econômico-financeira, atenuar as graves tensões sociais e afastar as crises políticas que havia dois anos desgastavam o Executivo federal? [...]

Nesse sentido, é importante assinalar [...] que o período de Goulart foi ideologicamente muito significativo, pois nele se processaram intensos debates – com as orientações teóricas mais diversas (monetaristas, estruturalistas, nacional-desenvolvimentistas) – sobre os rumos e as direções que deveriam orientar a economia e o Estado brasileiros.

Como era previsível, o Executivo anunciou que seu plano de governo tinha condições de resolver em profundidade os impasses e as dificuldades enfrentados pelo conjunto da sociedade brasileira. Essa ambiciosa proposta, denominada *Plano Trienal de desenvolvimento econômico-social: 1963-1965*, foi elaborada pelo renomado e respeitado economista Celso Furtado (Ministro do Planejamento), com a colaboração do jurista e professor San Thiago Dantas (Ministro da Fazenda) [...].

Posse de Goulart

Após a renúncia de Jânio Quadros, a Presidência da República deveria ser exercida pelo vice-presidente, João Goulart. No entanto, oficiais militares e líderes udenistas tentaram impedir a posse dele, acusando-o de ser um “perigoso comunista”.

O cenário político ficou dividido. De um lado, havia um grupo contra Goulart, apoiado por comandantes militares, udenistas e grandes empresários. Do outro, havia um grupo favorável à posse, formado por profissionais liberais, pequenos e médios empresários e grande parte dos trabalhadores. Estes últimos organizaram a **Frente Legalista**, que pretendia garantir o cumprimento da lei. A Frente Legalista era liderada pelo governador gaúcho Leonel Brizola, cunhado de Jango, e apoiada pelo comandante do III exército, general Machado Lopes.

O confronto entre os grupos parecia encaminhar o país para uma guerra civil. Para evitá-la, chegou-se a um acordo de que João Goulart assumiria o poder em um **sistema parlamentarista**. Nessa condição, o presidente da república seria o chefe de Estado, mas haveria um primeiro-ministro que seria o chefe de governo, eleito pelo Parlamento (ou Congresso Nacional). Isso significava que Jango assumiria a presidência com poderes limitados.

O parlamentarismo durou pouco. Em 6 de janeiro de 1963, houve um **plebiscito** no qual cerca de 82% dos eleitores votaram pelo **retorno do sistema presidencialista**.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



Notícia da vitória do presidencialismo acompanhada da fotografia de João Goulart (acenando), publicada no jornal *Ultima Hora*, 8 de janeiro de 1963.

■ Tensões e golpe (1961-1964)

O governo de Jango foi marcado por mobilizações sociais, como a dos estudantes ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE) e à Juventude Universitária Católica (JUC), a dos operários ligados à Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e a dos trabalhadores ligados às Ligas Camponesas. Os camponeses, por exemplo, não tinham garantidos seus direitos de cidadãos, como acesso a aposentadoria, escolas e serviços de saúde. O acesso à terra por meio de uma reforma agrária, anseio dos trabalhadores e abolicionistas desde a luta pelo fim da escravidão no século XIX, nunca aconteceu no Brasil.

Esse clima de reivindicações provocava inquietação e temor aos empresários nacionais e estrangeiros.

Reformas de base e golpe civil-militar

Em 13 de março de 1964, em um grande comício, Jango expôs as dificuldades que o país enfrentava e anunciou um programa conhecido como **reformas de base**, que incluíam:

- **reforma agrária:** facilitaria o acesso de milhões de trabalhadores à terra;
- **reforma educacional:** aumentaria o número de escolas públicas e combateria o analfabetismo;
- **reforma eleitoral:** estenderia aos analfabetos o direito de voto e de participação na vida pública;
- **reforma tributária:** corrigiria desigualdades na distribuição dos deveres entre ricos e pobres, patrões e empregados.

O governo também instituiu a **Lei de Remessa de Lucros**, limitando a quantidade de dólares enviados pelas empresas multinacionais ao exterior, o que provocou a insatisfação dos representantes dessas empresas.

Em defesa do governo, setores populares manifestaram-se em apoio às reformas de base. Enquanto isso, as oposições organizaram protestos, como a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, na cidade de São Paulo.

Em 31 de março de 1964, ocorreu um golpe das Forças Armadas contra o governo federal, incentivado por vários políticos civis de oposição. A movimentação de tropas teve início em Minas Gerais, com apoio do governador Magalhães Pinto, da UDN. Rapidamente, unidades militares de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro aderiram aos golpistas. Em 1º de abril de 1964, o presidente João Goulart viajou ao Rio Grande do Sul cumprindo sua agenda presidencial. Em Brasília, naquela noite, o presidente da Câmara dos Deputados declarou que a Presidência da República estava vaga. Começava a ditadura civil-militar no Brasil.

DICA FILME

Jango (Brasil). Direção de **Silvio Tendler**, 1984. 117 min.

Documentário que busca reconstituir o contexto político e social do Brasil na época em que o golpe derrubou o presidente João Goulart e impôs a ditadura civil-militar no país.



Multidão reunida no comício em frente à estação ferroviária Central do Brasil, no centro do Rio de Janeiro, em defesa das reformas de base do governo João Goulart. Fotografia de 1964.



Manifestantes durante a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 1964.

Inicialmente, os empresários industriais saudaram a proposta governamental; mas esta sofreria os seus primeiros (e fortes) abalos com os protestos vindos dos setores sindicais e das organizações nacionalistas e de esquerda. Logo nos primeiros dias de fevereiro, a [Central Geral dos Trabalhadores] CGT difundia um manifesto em que se denunciava o ‘caráter reacionário’ do plano do governo Goulart [...].

Ao findar o ano de 1963, o malogro do Plano Trienal era reconhecido por todos: não ocorreu nem desaceleração da inflação nem aceleração do crescimento. Houve, sim, inflação sem crescimento.

Tão logo se esboçou o fracasso do plano – antes mesmo da conclusão do primeiro semestre de 1963 –, o governo Goulart passou a empunhar de forma mais enérgica a bandeira das reformas de base (agrária, bancária, fiscal, eleitoral etc.). [...] Concomitantemente, os setores da esquerda nacionalista erigiam as reformas como condições indispensáveis à ampliação e fortalecimento da democracia política no país. Sem as reformas sociais e econômicas que poderiam promover uma melhor distribuição da renda e menor desigualdade regional, a democracia capitalista continuaria sendo – afirmavam os documentos das esquerdas – um mero formalismo, pois distante das necessidades e demandas das classes populares e trabalhadoras.”

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 15-17, jul. 2004.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e a habilidade da BNCC:

- **CG1** (atividade 6);
- **CG3** (atividades 6 e 8);
- **CG4** (atividade 7);
- **CG6** (atividades 7 e 8);
- **CG9** (atividade 7);
- **CECH1** (atividades 7 e 8);
- **CECH2** (atividade 8);
- **CECH3** (atividade 8);
- **CEH2** (atividades 2, 3, 4 e 5);
- **CEH3** (atividades 6, 7 e 8);
- **EF09HI06** (atividade 3).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Estão incorretas as alternativas **a**, **c**, **d** e **e**. Elas podem ser corrigidas da seguinte maneira:

a) Em 1946, Eurico Gaspar Dutra foi candidato e eleito para a Presidência da República.

c) O plano de desenvolvimento conhecido pela sigla Salte não contava com recursos suficientes para a sua execução e o Brasil enfrentava um cenário de desequilíbrio comercial no período.

d) A campanha conhecida pelo lema “O petróleo é nosso” obteve sucesso com a criação da empresa estatal Petrobras em 1953.

e) A UDN, partido de oposição ao governo Vargas, era contrária às medidas de proteção aos trabalhadores e às riquezas nacionais, e junto a setores ligados ao capital estrangeiro passou a conspirar contra o governo Vargas.

2. **a)** O Brasil aliou-se ao bloco capitalista, liderado pelos Estados Unidos.

b) Sim. A aliança com os países capitalistas influenciou na política econômica do governo Dutra, que “abriu” o país às empresas estrangeiras, à importação de bens de consumo etc.

3. Trabalhismo e nacionalismo foram marcas do governo Vargas entre 1951 e 1954. No que diz respeito ao trabalhismo, o governo teve uma política que visava conquistar a simpatia dos trabalhadores (com a criação de diversas leis trabalhistas) e, ao mesmo tempo, controlar seus

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Identifique as frases incorretas. Depois, reescreva-as de forma correta no caderno.

a) Em 1946, Getúlio Vargas foi candidato e, uma vez eleito, manteve-se na Presidência da República até o fim do mandato.

b) A Constituição de 1946 ampliou o direito de voto para os brasileiros, pela inclusão das mulheres e dos maiores de 18 anos de idade. Mas os analfabetos continuaram excluídos desse direito.

c) O plano de desenvolvimento conhecido pela sigla Salte contou com a abundância de recursos e a estabilidade econômica decorrente da Segunda Guerra Mundial, quando os produtos brasileiros foram valorizados no mercado mundial.

d) A campanha conhecida pelo lema “O petróleo é nosso” fracassou, já que a exploração e o refino do petróleo brasileiro foram entregues a empresas estrangeiras desde 1953.

e) A UDN, partido de apoio ao governo Vargas, lutou para combater os ataques aos direitos dos trabalhadores, mas foi derrotada juntamente com o governo devido ao suicídio de Getúlio Vargas, em 1954.

f) A renúncia de Jânio Quadros da Presidência da República, em 1961, foi seguida por um período de instabilidade que marcou a posse do vice-presidente, João Goulart.

2. Considerando o contexto do governo Dutra e da Guerra Fria, responda às questões.

a) A partir de 1946, o governo brasileiro aliou-se a que bloco de países?

b) Esse alinhamento teve relação com a política econômica do governo Dutra? Explique.

3. Você concorda com a afirmação: “O trabalhismo e o nacionalismo foram características importantes do governo Vargas (1951-1954)”? Justifique sua resposta.

4. Durante o governo de JK, o Brasil passou por um período conhecido como “desenvolvimentismo”. Que características justificam o uso desse termo?

5. Explique os motivos que levaram à implantação do parlamentarismo no Brasil após a renúncia de Jânio Quadros, em 1961.

INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA

6. No Brasil, diversas produções culturais foram criadas entre 1946 e 1964. Vamos fazer um seminário sobre escritores brasileiros dessa época? Para isso, reúnam-se em grupo e sigam as orientações.

a) Escolham um dos autores listados.

- Carlos Drummond de Andrade (1902-1987).
- João Guimarães Rosa (1908-1967).
- Carolina Maria de Jesus (1914-1977).
- Cecília Meireles (1901-1964).

b) Pesquisem informações sobre o(a) autor(a), tais como:

- em que ano e local ele(a) nasceu?
- que acontecimentos marcaram a vida desse(a) escritor(a)?
- quais são suas principais obras?
- que obras foram publicadas entre 1946 e 1964?

sindicatos. Teve uma política nacionalista, pois protegeu a indústria nacional e criou empresas estatais nos setores siderúrgico e de mineração. Para responder à questão com mais propriedade, os estudantes devem retomar conteúdos do capítulo 6, sobre a Era Vargas.

4. Durante o governo de Juscelino Kubitschek, a instalação de grandes empresas multinacionais modernizou a economia, mas a desnacionalizou. As decisões do governo para manter o desenvolvimento acabaram por tornar a situação econômico-financeira da população bastante difícil, em decorrência do aumento da dívida externa, dos grandes gastos com obras públicas, do crescimento da inflação e da política de manutenção de baixos salários.

- que temas o(a) autor(a) costumava abordar?
- qual foi o impacto de sua obra na época em que ela foi produzida?

- c) Criem slides (ou cartazes) com imagens e textos sobre a escritora ou o escritor pesquisado e apresentem o seminário aos colegas.

Interpretar texto e imagem

7. Leia a seguir o trecho do depoimento da operária Eunice Longo sobre o seu trabalho em uma fábrica de tecidos na década de 1940. Em seguida, responda às questões.

“O mestre ficava no meio da seção, num lugar bem alto, para controlar. Ele via tudo, porque eram aqueles salões enormes, não tendo nada dividido; na hora do almoço a gente almoçava no meio dos teares e podia ir para outra seção. Mas durante o trabalho era proibido, se você era da flanela não podia ir para o lado da tricoline, não podia sair da sua seção. Dali tinha um corredor e você ia embora. Se te pegavam em outra seção você era suspensa, um dia, dois, conforme.”

DEPOIMENTO de Eunice Longo. In: COSTA, Hélio da. *Em busca da memória: comissão de fábrica, partido e sindicato no pós-guerra*. São Paulo: Scritta, 1995. p. 47.



Operários do Lanifício Gianella, em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Fotografia de 1941.

- a) Qual era a função do mestre na fábrica?
- b) Com base na análise do texto, pode-se afirmar que a volta da democracia

política no Brasil incluía a democratização das relações dentro dos locais de trabalho?

INTEGRAR COM ARTE

8. A escultura do artista Bruno Giorgi (1905-1993) na imagem a seguir presta uma homenagem aos cerca de 80 mil operários que construíram Brasília. Esses trabalhadores, que foram chamados de candangos, vieram de todas as partes do país, sobretudo do Nordeste. Observe a imagem e responda às questões.



Os candangos, escultura de Bruno Giorgi, 1959. Fotografia de 2021. A obra tem 8 metros de altura e está localizada na Praça dos Três Poderes, em Brasília, Distrito Federal.

- a) Na escultura, os braços das duas personagens estão unidos. Em sua opinião, o que isso simboliza? Reflita.
- b) Você conhece outros monumentos que homenageiam trabalhadores? Dê exemplos.
- c) Que grupo de profissionais você homenagearia? Por quê? Como você prestaria sua homenagem?

Interpretar texto e imagem

7. a) A função do mestre na fábrica, segundo o texto, era controlar os operários.

b) Tema para reflexão. A volta da democracia política não foi sentida nas relações no interior das fábricas, já que o controle sobre os trabalhadores continuou a ser opressivo.

8. Atividade interdisciplinar com Arte.

a) Uma interpretação possível seria a de que os braços unidos representariam a força e a perseverança dos candangos. Os trabalhadores que ajudaram na construção de Brasília provinham de diferentes regiões do Brasil. Durante a migração, esses trabalhadores tiveram que deixar parte de seus familiares ou mesmo toda a família. Para superar a sensação de isolamento, muitos candangos criaram novos laços de convivência e solidariedade. Esses laços teriam sido representados na escultura.

b) Resposta pessoal. A atividade visa estimular o estudo do espaço social.

c) Resposta pessoal. Provavelmente pessoas que tenham proximidade com os estudantes e desempenhem funções profissionais com as quais eles se identifiquem e/ou de que se orgulhem.

A atividade está em diálogo com o tema contemporâneo transversal **Trabalho**, ao propor a valorização do trabalhador e mencionar a questão das migrações internas na segunda metade do século XX, com repercussões atuais.

5. A implantação do parlamentarismo foi a solução política encontrada para solucionar a crise advinda da renúncia de Jânio Quadros. O então vice-presidente João Goulart era acusado de ser comunista e enfrentava forte oposição por isso, tanto de udenistas como de militares e empresários. Por outro lado, era apoiado por profissionais liberais, pequenos e médios empresários e trabalhadores. Diante da divisão social, o parlamentarismo foi a solução possível. O sistema persistiu até janeiro de 1963.

6. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa. Resposta pessoal. Os grupos poderão apresentar os resultados das pesquisas, se possível, com gravações de canções, leitura de poemas, exibição de fotografias e trechos de filmes etc.

Habilidades da BNCC

- EF09HI19
- EF09HI20
- EF09HI21
- EF09HI22
- EF09HI29
- EF09HI30
- EF09HI34

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, as ditaduras latino-americanas, e de assuntos correlatos, como o golpe de 1964; a resistência de setores da sociedade brasileira; a supressão da democracia; a repressão do governo; as violações dos direitos humanos; a arte de protesto; o “milagre brasileiro” e sua crise; as pressões pela reabertura política; a Lei da Anistia, os legados do regime ditatorial no Brasil; o golpe chileno de 1973; o golpe argentino de 1976; a violência de Estado no Chile e na Argentina; e as políticas econômicas adotadas em diferentes países da América Latina e seus impactos sociais.

- **Valorizar** a democracia na política e no convívio social, tendo em vista o respeito aos direitos fundamentais do ser humano.
- **Caracterizar** os aspectos que definiram a linha de ação dos governos militares.
- **Analisar** as diretrizes básicas do modelo de desenvolvimento adotado durante a ditadura civil-militar brasileira.
- **Ressaltar** as lutas pela democracia, como as manifestações de estudantes, trabalhadores e artistas.
- **Conhecer** características políticas, econômicas e sociais das ditaduras militares implantadas na América Latina, com destaque para os casos do Chile e da Argentina.

Alerta ao professor

Este capítulo desenvolve aspectos fundamentais do tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, pois aborda as violações aos direitos humanos cometidas pelas ditaduras implantadas no Brasil e em outros países da América Latina.

UNIDADE 4 Ditaduras, redemocratização e globalização

CAPÍTULO

10

Ditaduras no Brasil e na América Latina

Em 1964, líderes militares, apoiados por setores civis, deram um golpe de Estado e assumiram o governo do Brasil. Dessa maneira, foi implantada uma ditadura civil-militar que durou 21 anos.

Durante boa parte desse período, a democracia foi interrompida; os direitos dos cidadãos, prejudicados; as oposições, perseguidas; e os meios de comunicação, censurados. Ainda assim, vários setores da população lutaram contra o autoritarismo. O processo ocorrido no Brasil teve semelhança com outras ditaduras impostas na América Latina.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Você já ouviu ou utilizou as palavras “ditadura” e “democracia” em seu dia a dia? Em que situações? Comente.



Caminhada do Silêncio na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2019. A caminhada ocorre todo dia 31 de março, em memória dos mortos e desaparecidos por ação dos órgãos de repressão da ditadura civil-militar brasileira.

186

Para começar

Depois de ouvir as respostas, esclareça que “democracia” é o termo utilizado para designar o regime de governo que permite ao povo o exercício da cidadania e a participação na vida política. Em sentido amplo, além da esfera política, a democracia inclui formas de participação no campo econômico, cultural etc. Já “ditadura” é um termo associado à ideia de governo autoritário, que restringe a liberdade, a cidadania e as formas de expressão e de oposição. A atividade remete ao tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**.

Orientação didática

Sugerimos que o estudo do capítulo seja iniciado com a mobilização de conhecimentos prévios em torno da noção de **ditadura**, seguindo estratégia semelhante à do capítulo anterior, em que propusemos essa abordagem para analisar a noção de democracia.

A questão apresentada no boxe “Para começar” pode ser retomada ao final das atividades da seção “Oficina de História”, para ser complementada ou rediscutida.



JOSE GIRIBASZ PHOTOEASYPX BRASIL

Cartaz de inauguração de memorial no Estádio Nacional, em Santiago, Chile. Fotografia de 2016. Nesse estádio, cerca de vinte mil pessoas foram presas e torturadas durante os dois primeiros meses da ditadura chilena, instaurada em 1973. A frase no cartaz diz: “Um povo sem memória é um povo sem futuro”.



ELENA BOFFETTA/AFPA

Vista aérea de manifestantes na Praça de Maio, em Buenos Aires, Argentina, carregando faixa com fotografias das pessoas que desapareceram durante a ditadura militar no país. Fotografia de 2022. Cerca de 30 mil pessoas desapareceram ao longo da ditadura militar argentina (1976-1983).

Alerta ao professor

O texto “Ditadura civil-militar no Brasil” favorece o desenvolvimento das competências CG9, CECH1, CECH3, CECH4, CECH6, CEH1, CEH2, CEH3, CEH4 e CEH5, bem como das habilidades EF09HI19 e EF09HI21, na medida em que identifica o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e relaciona as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

Texto de aprofundamento

Selecionamos, a seguir, trechos de um estudo focado em dois “reformatórios indígenas”: o Reformatório Krenak e a Fazenda Guarani, instituições que faziam parte da estratégia de controle das populações indígenas na ditadura.

Reformatórios indígenas

“O primeiro [Reformatório Krenak] [...], na cidade mineira de Resplendor [...], teve um período relativamente curto de funcionamento, de 1969 até 1972, quando o governo de Minas Gerais, em acordo com a Funai, transferiu os índios presos e os Krenak para a Fazenda Guarani, que se manteve em atividade até o início da década de 1980 [...].

[...] [A] realidade do reformatório contrastava, desde o início, com a imagem pretensamente civilizadora da política indigenista, como queria fazer acreditar o governo. [...] [E]m meio a mortes, torturas e rotinas diárias de trabalhos forçados, o Reformatório Krenak teve seu fim em 1972 e foi logo substituído pela Fazenda Guarani, instalada na cidade de Carmésia, também em Minas Gerais. [...] Com isso, atendia-se a uma demanda dos arrendatários das terras pertencentes ao território Krenak, que desde sua fundação pressionavam o governo para efetivar a transferência dos presos. Ou seja, com a mudança, o governo agradava os fazendeiros detentores de certidões negativas da área do Reformatório Krenak, titulando as terras em seu favor [...].

■ Ditadura civil-militar no Brasil

Em 1º de abril de 1964, os militares derrubaram o presidente João Goulart e permaneceram no poder até 1985. Nesse período de 21 anos (1964-1985), a Presidência da República foi ocupada por dois marechais e três generais. Seus governos contaram com a participação de oficiais das forças armadas e com o apoio de grupos civis.

Durante a ditadura civil-militar brasileira, o governo decretou **atos institucionais (AIs)** que limitaram as liberdades democráticas dos cidadãos, restringiram os poderes Legislativo e Judiciário e extinguíram os partidos políticos existentes no país, instituindo apenas dois partidos: a **Aliança Renovadora Nacional (Arena)**, que apoiava o governo, e o **Movimento Democrático Brasileiro (MDB)**, de oposição.

Além disso, os cidadãos brasileiros perderam o direito de votar para presidente da república, governador de estado e prefeito de municípios declarados de segurança nacional. Os municípios de “segurança nacional” eram as capitais dos estados, as cidades de fronteiras e outros municípios considerados estratégicos pelo governo.

AGÊNCIA O GLOBO



Militares circulando em tanque de guerra pela cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, no dia do golpe civil-militar. Fotografia de 1º de abril de 1964.

188

Outras indicações

• VALENTE, Rubens. *Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

A perseguição aos povos originários durante a ditadura civil-militar é um processo ainda pouco estudado pelos historiadores. O tema vem ganhando destaque nos últimos anos pelos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV), que estima em 8350 o número de indígenas mortos no período entre 1946 e 1988, tanto pela violência cometida por agentes do Estado brasileiro como pela omissão do governo em proteger esses cidadãos.

Essa obra traz histórias dos indígenas que resistiram às imposições da ditadura civil-militar. Os indígenas da etnia Araweté, por exemplo, entraram em contato com os brancos na região do estado do Pará durante

Continua

Contestações populares

Ao assumir o poder, o comando militar e seus aliados civis traçaram planos para o país. De início, abandonaram o nacionalismo reformista que marcou o governo Goulart. Em seguida, adotaram um **modelo de desenvolvimento** que buscava modernizar a economia (por meio de investimentos em grandes obras de infraestrutura), mas não tinha como prioridade reduzir as desigualdades sociais. Entre os beneficiados desse modelo, estavam as grandes empresas, tanto públicas como privadas, nacionais ou estrangeiras.

Muitos brasileiros que se opunham ao governo foram perseguidos, expulsos do país ou torturados. Alguns foram mortos ou desapareceram. Segundo a Comissão Nacional da Verdade (estabelecida entre os anos de 2011 e 2014), durante a ditadura civil-militar cerca de 50 mil pessoas tiveram sua cidadania violada no campo e nas cidades. Entre as vítimas dessas violações estão, por exemplo, os **indígenas** (ou **povos originários**) e os **quilombolas**, que **defendiam o respeito às suas terras e culturas** e, por isso, se opunham à construção de “grandes obras” em seus territórios.

A luta dessas comunidades foi tratada como obstáculo à segurança e ao desenvolvimento do país. Confira, por exemplo, o que aconteceu com a política indigenista.

Em 1967, o governo militar extinguiu o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e criou a Fundação Nacional do Índio (Funai). Diziam que o objetivo do novo órgão era proteger e prestar assistência aos povos originários. Contudo, na prática, a Funai foi militarizada e submeteu as comunidades aos interesses do projeto de desenvolvimento do governo, que incluía, por exemplo, a construção de estradas e hidrelétricas, a expansão de fazendas e a extração de minérios. Os povos que resistiram à invasão de seus territórios foram removidos, perseguidos e punidos duramente. A Comissão Nacional da Verdade calculou que ao menos 8 350 indígenas foram mortos devido às políticas implantadas pelo Estado brasileiro entre os anos de 1946 e 1988.



Cerimônia de entrega do relatório final da Comissão Nacional da Verdade à então presidente da república Dilma Rousseff, no Palácio do Planalto, Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2014. A comissão foi criada para apurar casos de violação de direitos humanos entre 1946 e 1988, o que inclui o período civil-militar.



Representantes da etnia Xavante em audiência da Comissão Nacional da Verdade relatando violações aos direitos indígenas praticadas pelo Estado durante a ditadura civil-militar, em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2013.

Mesmo que pouco mudasse em relação às práticas da antiga prisão, a transferência dos presos para a Fazenda Guarani pretendia atender a expectativa do governo de diminuir a imagem negativa da Funai adquirida nos últimos anos, com a veiculação na imprensa de que os castigos e prisões não existiam na Fazenda Guarani. [...] Realizada de forma violenta, sem qualquer justificativa, a transferência se deu em meio à forte resistência dos indígenas e em ‘clima de total revolta, sendo os índios, inclusive, transferidos algemados e jogados em caminhões’ [...].

A Fazenda Guarani [...] passou a acolher também indígenas de outras regiões, levados para lá não por ‘crimes ou conflitos internos’, mas por resistirem aos projetos desenvolvimentistas do governo militar ou à expansão das propriedades rurais invasoras. [...]

[...] [A] imagem da Fazenda Guarani ficaria comprometida com frequentes denúncias dirigidas contra a ação tutelar, no final dos anos de 1970 e início de 1980, bem como em razão de mobilizações da sociedade contra as práticas de aprisionamento, o que em conjunto dificultaram a continuidade das atividades, no que se refere aos crimes cometidos pelos indígenas, resultando na perda de autonomia para o encarceramento de índios pelos crimes já relatados. Os únicos crimes que continuaram passíveis de confinamento eram os de assassinato. Por conseguinte, as atividades entram em declínio no início de 1980, e, com o apoio do Cimi, os índios retornam às suas aldeias.”

MATTOS, André B. de; FOLTRAM, Rochelle. Estado, indigenismo e a ditadura militar no Brasil pós-64. In: MATTOS, André B. de et al. (org.). *Ciências Humanas em foco*. Diamantina: UFVJM, 2017. p. 25-34.

Continuação

a construção da Rodovia Transamazônica e, em 1976, foram obrigados a se deslocar quase sem alimentos e medicamentos para as doenças resultantes do contato com os brancos. Dezenas deles morreram no percurso.

Nesse processo de disputa pelas terras dos povos originários, algumas lideranças se destacaram. Entre elas, Marçal de Souza, da etnia Guarani Nandeva, obrigado a se exilar em 1976 e assassinado em 1983; e Tiuré Potiguara, que conseguiu obter uma reparação da Comissão da Anistia pela perseguição de que foi alvo no Pará na luta contra projetos como Carajás, Tucuruí e Serra Pelada, instalados em terras habitadas pelos indígenas da etnia Gavião Parkatejê.

Alerta ao professor

O texto “Primeiro governo militar (1964-1967)” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG7, CG10, CECH1, CECH2, CECH5, CECH6, CEH1, CEH2, CEH3 e CEH4, bem como da habilidade EF09HI19, ao apresentar as primeiras medidas do período civil-militar no Brasil, durante o governo de Castelo Branco. Já o texto “AI-5, repressão e resistência (1967-1969)” contribui para o desenvolvimento das competências CG1 e CEH1, bem como das habilidades EF09HI19 e EF09HI20, pois discute casos de violação dos direitos humanos durante a ditadura, a resistência da população perante o regime e a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir trechos de um texto escrito pelo jurista brasileiro Dalmo Dallari (1931-2022), especialista em Direito Constitucional e defensor dos direitos humanos, que atuou em oposição à ditadura civil-militar implantada no país em 1964.

A ditadura brasileira de 1964

“O sistema ditatorial, que durou de 1964 a 1986, teve diversas etapas e apresentou algumas características peculiares, como o fato de que o poder ditatorial não se apoiava num líder carismático, mas foi imposto e exercido sempre por grupos dominantes. A par disso, por motivo de divergências entre diferentes grupos de militares, mas também tentando dar a aparência de democracia, sucederam-se no comando ostensivo do governo ditatorial cinco generais de exército, essencialmente ditadores mas com estilos diferentes sob certos aspectos, tendo havido variações quanto à intensidade das violências e à linguagem.

Com relação às origens do golpe de Estado que resultou na implantação da ditadura, podem-se mencionar fatores internos da realidade brasileira,

■ Primeiro governo militar (1964-1967)

O primeiro militar a ocupar a Presidência foi o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Seu governo foi imediatamente reconhecido pelos Estados Unidos e apoiado por grandes empresários.

Esse governo tomou várias medidas, entre as quais destacamos:

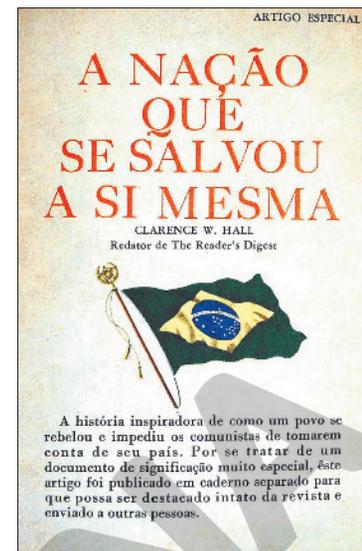
- a **elaboração** de uma nova Constituição em 1967, fortalecendo a Presidência da República e enfraquecendo os poderes Legislativo e Judiciário;
- a **criação** da **Lei de Segurança Nacional**, que permitia enquadrar os opositores do governo como “inimigos da pátria”;
- o **rompimento** das relações diplomáticas com Cuba, único país socialista da América Latina;
- a **revogação** da lei que restringia a remessa de lucros das multinacionais ao exterior.

Nesse contexto, muitos trabalhadores perderam a estabilidade no emprego, sofreram com a intervenção nos sindicatos e tiveram perdas salariais. Ao final desse governo, os militares escolheram o marechal Artur da Costa e Silva como novo presidente.



ARQUIVO/ESTADÃO COINTEÚDO

Marechal Castelo Branco (à esquerda, sendo fotografado) durante as comemorações do Dia do Trabalho (1º de maio), na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 1964.



A nação que se salvou a si mesma, artigo de Clarence W. Hall sobre o golpe civil-militar, publicado na edição brasileira da revista estadunidense *Reader's Digest*, de 1964. O autor defendia a ditadura alegando que os militares brasileiros e seus aliados civis estavam livrando o país da ameaça do comunismo. Em plena Guerra Fria, a revista divulgava os valores defendidos pelo governo dos Estados Unidos.

COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 17º de Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

como o temor das elites tradicionais de perder seu patrimônio e seus privilégios, mas a par disso foi muito importante a ingerência dos Estados Unidos na vida política, econômica e social brasileira. Como está fartamente documentado, inclusive por registros feitos por jornais da época, [...] a participação direta dos Estados Unidos foi decisiva para a implantação da ditadura. Na realidade, o golpe [...] de 1964 foi dado com substancial apoio – alguns dizem que por inspiração – dos Estados Unidos, por meio de suas forças armadas, de suas organizações especializadas em espionagem e ações subversivas subterrâneas, bem como por sua diplomacia, que ostensivamente pregou, articulou e apoiou a ditadura. Grandes empresas estadunidenses tinham interesse em apoderar-se de grandes reservas de minério de ferro existentes no Brasil especialmente no Estado de Minas Gerais. [...]

■ AI-5, repressão e resistência (1967-1969)

No governo de Artur da Costa e Silva, aumentaram as manifestações públicas contra a ditadura. Em 1968, ocorreu uma grande passeata contra o governo militar. Mais de cem mil pessoas saíram pelas ruas do Rio de Janeiro protestando contra a morte do estudante Edson Luís, assassinado pela polícia durante uma manifestação.

Naquele mesmo ano, o deputado Márcio Moreira Alves, do MDB, fez um discurso responsabilizando o governo militar pela violência contra os estudantes. Reagindo às críticas, o governo decretou o **Ato Institucional nº 5 (AI-5)**. Por meio desse decreto, o governo prendeu milhares de pessoas, instituiu a censura prévia, fechou o Congresso Nacional, cassou o mandato de centenas de políticos etc.

Em 1969, Costa e Silva deixou a Presidência por razões de saúde. Uma junta militar, formada por ministros do exército, da marinha e da aeronáutica, governou o país entre agosto e outubro de 1969. Essa junta indicou o general Emílio Garrastazu Médici para o cargo de presidente e reabriu o Congresso sem a presença dos parlamentares **cassados**.

Glossário

Cassado: anulado, revogado. No contexto, refere-se aos parlamentares cujos mandatos foram anulados.

Marechal Artur da Costa e Silva no Congresso Nacional, em Brasília, Distrito Federal, no dia de sua eleição indireta para a Presidência da República. Fotografia de 1966. Dois anos depois, quando foi decretado o AI-5, essa foto foi capa de uma revista semanal, apreendida nas bancas por ordem dos militares, pois o número de cadeiras vazias no plenário indicava a resistência de membros do Congresso em aceitar a escolha de outro presidente militar.



Passeata dos Cem Mil na Cinelândia, no centro da cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 26 de junho de 1968. Essa foi uma das principais manifestações ocorridas no Brasil contra a ditadura civil-militar.



191

É importante deixar claro que tudo isso já ocorreu desde a substituição do presidente da república, eleito pelo povo, por uma junta militar, em 1º de abril de 1964. A edição de um Ato Institucional, que depois passaria a ser denominado Ato Institucional número 1, ou AI-1, em 9 de abril de 1964, formalizou a implantação da ditadura [...] e deixou expresso que ela seria permanente, mas o certo é que já se tinha instalado um sistema arbitrário e corrupto. Tal sistema foi sofrendo desgaste em decorrência dos tremendos abusos praticados em nome do golpe de Estado que se autodenominou revolução e cuja essência, desumana, imoral e antijurídica, foi sendo revelada com absoluta clareza com o passar do tempo.

Os chefes e agentes do sistema ditatorial, preocupados em resguardar uma imagem democrática, mas também para precaver-se de uma futura responsabilização, procuraram impedir o conhecimento público de suas práticas violentas e ocultar ou dificultar a identificação dos comandantes e executores, adotando ‘nomes de guerra’ em substituição à sua verdadeira identidade e afinal, quando já se prenunciava o fim da ditadura, fazendo um simulacro de legislação declarando sigilosos os arquivos contendo informações sobre a ditadura. Apesar de todas essas fraudes, muita coisa já foi revelada, com base em documentos sigilosos produzidos pelo próprio sistema e que vazaram por vários meios [...].”

DALLARI, Dalmo. A ditadura brasileira de 1964. *DHNet*, 2013.

Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/dalmodallari/dallari_ditadura_brasileira_de_1964.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

A ditadura foi violenta desde sua implantação, que já implicava, por si mesma, uma violência contra Constituição e as instituições democráticas, mas a partir da edição do AI-5 ocorreu o recrudescimento das arbitrariedades e violências contra os que, falando, escrevendo ou participando de reuniões pacíficas, manifestavam oposição ao regime ditatorial e falavam em democracia, liberdade e direitos. Aumentaram as prisões arbitrárias, as práticas de tortura, os desaparecimentos de pessoas, as invasões de domicílios, cassações de direitos sem a possibilidade de recurso ao Judiciário ou a qualquer autoridade ou mesmo de obter simples esclarecimentos sobre os motivos da punição, além de ampla corrupção, tanto quanto ao uso das instituições públicas quanto relativamente aos desvios de recursos públicos.

Alerta ao professor

O texto “Os ‘anos de chumbo’ (1969-1974)”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG3, CG4, CG7, CG9, CECH1, CECH2, CECH3, CECH4, CEH1 e CEH3**, bem como das habilidades **EF09HI19 e EF09HI20**, pois discute casos de violação dos direitos humanos durante o período civil-militar, a resistência da população perante o regime e a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça.

Atividade complementar

Assista ao filme *O ano em que meus pais saíram de férias* (Brasil, 2006), dirigido por Cao Hamburger.

O filme conta a história de Mauro, um garoto de 12 anos que é separado dos pais e passa a morar com um vizinho de seu falecido avô. No contexto da ditadura civil-militar brasileira, Mauro fica angustiado por não saber quando irá rever seus pais. Ao mesmo tempo, o garoto consegue fazer novas amizades e assiste à vitória da seleção brasileira de futebol na Copa do Mundo de 1970.

Depois, reúna-se com os colegas e façam as atividades a seguir.

1. Os pais de Mauro diziam que precisavam “sair de férias”. O que eles queriam dizer com isso?

Resposta: O eufemismo “sair de férias” se referia à fuga da repressão política.

2. Em certo momento do filme, Mauro ajuda Ítalo a se esconder da polícia. Por que Ítalo está fugindo?

Resposta: Ítalo está fugindo da polícia porque ele participa dos movimentos estudantis contra a ditadura. Durante esse período, opositores eram punidos severamente pelo governo.

3. O filme se passa no começo da década de 1970. Essa época ficou conhecida como “os anos de chumbo” da ditadura civil-militar. Como esse período foi representado no filme?

Os “anos de chumbo” (1969-1974)

O período do governo Médici é chamado de “anos de chumbo” da ditadura civil-militar. Nas escolas, nas fábricas, nos teatros, na imprensa, sentia-se o peso do autoritarismo.

Para disfarçar a ditadura, a propaganda oficial criava uma imagem de paz e prosperidade. Um dos lemas do governo era a frase: “Brasil: ame-o ou deixe-o”.



Charge de Ziraldo sobre o lema do governo Médici, 1979.

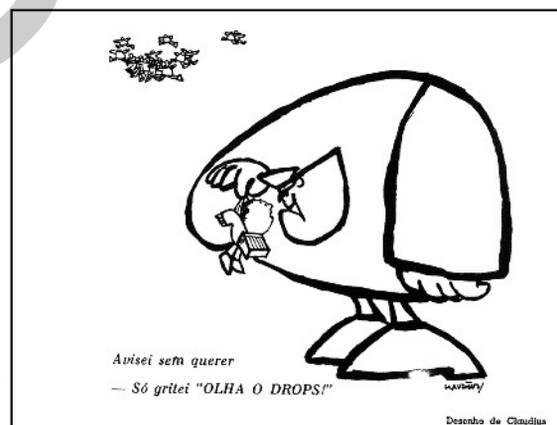
Confrontos violentos

Reagindo ao autoritarismo, alguns grupos de oposição iniciaram a **luta armada** contra o governo. Houve guerrilheiros que assaltaram bancos para financiar sua luta política e sequestraram diplomatas estrangeiros para trocá-los por companheiros presos, que muitas vezes haviam sido torturados. Nessa luta, morreram pessoas pró e contra o regime ditatorial.

O governo chamava esses opositores de “terroristas”. Entre os principais órgãos de repressão do Estado, estavam:

- o **Serviço Nacional de Informações (SNI)** – que vigiava as pessoas consideradas subversivas usando métodos como escutas telefônicas e violação de correspondência;
- o **Departamento de Ordem Política e Social (Dops)** – que combatia os movimentos sociais de resistência à ditadura, prendendo e torturando opositores.

Charge de Claudius publicada na revista *Pif-Paf*, de 1964. O autor fez um trocadilho entre o nome do tipo da bala vendida pelo garoto (*drops*) e o nome da instituição que prendia opositores da ditadura civil-militar (Dops).



192

Resposta: O filme é narrado pela perspectiva de um garoto de 12 anos. Mauro não compreende exatamente o que acontece politicamente no país, mas observa as frases suspeitas e os atos estranhos dos adultos. Por isso, no longa, a ditadura civil-militar, com sua censura e repressão, aparece como pano de fundo.

Para pensar

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente, por exemplo, que a arte é uma forma de expressão do pensamento/sentimento humano. Nesse sentido, a censura governamental, cerceando a liberdade de expressão, prejudica o desenvolvimento artístico-cultural.

DICA FILME

Zuzu Angel (Brasil).
Direção de Sérgio Rezende, 2006.
110 min.

Zuzu Angel era uma estilista cujo filho, militante de oposição à ditadura, foi morto pelos militares. O filme mostra a luta de Zuzu para que o governo lhe entregasse o corpo de seu filho.

RESPONDA ORALMENTE

PARA PENSAR

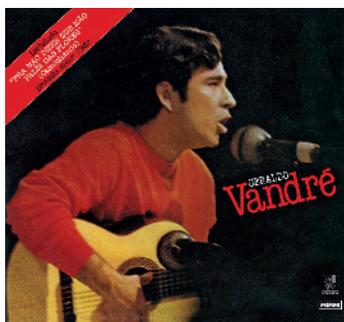
A censura à liberdade de expressão traz prejuízos à produção artística e cultural? Em grupo, debatam o tema por meio de argumentos.

OUTRAS HISTÓRIAS

Artistas contra a repressão

Muitos intelectuais e artistas protestaram contra o autoritarismo dos governos militares. Um deles foi o cantor e compositor Geraldo Vandré.

Vandré compôs a canção *Pra não dizer que não falei das flores*, que ficou em segundo lugar no III Festival Internacional da Canção, realizado no Rio de Janeiro, em 1968. Posteriormente, essa canção foi considerada **subversiva** pelos militares. Essa obra de Vandré tornou-se uma espécie de hino de contestação à ditadura civil-militar. A seguir, leia alguns versos da canção.



Capa do álbum de Geraldo Vandré em que consta a canção *Pra não dizer que não falei das flores*, 1979.

Glossário

Subversivo: pessoa que se revolta contra a ordem estabelecida, no caso, a ditadura civil-militar.

“Caminhando e cantando e seguindo a canção,
Somos todos iguais, braços dados ou não,
Nas escolas, nas ruas, campos, construções,
Caminhando e cantando e seguindo a canção.”

Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

[...]

Há soldados armados, amados ou não,
Quase todos perdidos de armas na mão,
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição:
De morrer pela pátria e viver sem razão.”

PRA NÃO dizer que não falei das flores (Caminhando). Intérprete: Geraldo Vandré. Compositor: Geraldo Vandré. In: PRA NÃO dizer que não falei das flores (Caminhando). [S. l.]: RGE/Fermata do Brasil, 1979. 1 compacto simples, lado A.

Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. Selecione trechos da canção que, em sua interpretação, questionavam atos dos governos militares. Justifique sua resposta.
2. Você conhece alguma canção que faça críticas à sociedade atual? Transcreva-a em seu caderno.

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “Artistas contra a repressão” favorece o desenvolvimento das competências CG3, CG7, CG9, CG10, CECH2, CECH4, CECH6, CEH1 e CEH2, bem como da habilidade EF09HI20, na medida em que discute os processos de resistência à ditadura civil-militar no Brasil por meio de manifestações artísticas.

Outras indicações

- PIEROLI, Sarita Maria. *Ditadura militar no Brasil (pós-64) através da música: uma experiência em sala de aula*. Curitiba: Secretaria da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/648-4.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Artigo de professora da rede estadual de ensino do estado do Paraná sobre o trabalho em sala de aula com músicas da ditadura civil-militar brasileira.

Outras histórias

1. Resposta pessoal, em parte. A atividade visa estimular a interpretação de textos. Pode ser citado o trecho: “Há soldados armados, amados ou não/Quase todos perdidos de armas na mão/Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição/De morrer pela pátria e viver sem razão”.
2. Resposta pessoal. É importante estimular os estudantes a pesquisar letras de música que façam parte de sua vivência e gosto pessoal e que, de algum modo, critiquem o *status quo*.

Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “Humor de protesto” favorece o desenvolvimento das competências CG3, CG9, CG10, CECH2, CECH4, CECH6, CEH1 e CEH2, bem como das habilidades EF09HI19 e EF09HI20, na medida em que discutem questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos e os processos de resistência à ditadura civil-militar no Brasil por meio de manifestações artísticas.

Texto de aprofundamento

Além de charges e artigos de opinião, *O Pasquim* também publicava entrevistas. Em uma delas, o cantor e compositor Paulinho da Viola discutiu a questão do racismo existente no meio musical.

Racismo no meio musical em meio à ditadura

“Outro dia eu estava ouvindo o disco da Clementina de Jesus, uma cantora maravilhosa, eu acho tudo o que ela faz maravilhoso. Eu estava com o disco dela na mão e um cara me perguntou: ‘Quem foi que disse que essa mulher é cantora?’. Eu não ia nem perguntar pra ele o que é que ele achava que era ser cantora porque eu já sabia o que ele ia me responder. Aí é que está o problema [...]. O negócio se torna meio complicado e cansativo porque a gente sabe que certos valores não foram reconhecidos e sabe porquê [...]. Eu digo que a Clementina tem uma voz maravilhosa, mas é difícil dizer por que tem. Mas você tem uma série de valores que você pode juntar pra tentar definir esse negócio, tentar colocar a importância de Clementina de Jesus. Um desses valores é justamente todo esse processo de escravidão, de marginalização, de não reconhecimento dos seus valores, da sua voz.”

VIOLA, Paulinho da. Entrevista. *O Pasquim*, 1970. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=124745&pagfis=1469>. Acesso em: 19 abr. 2022.

PAINEL

Humor de protesto

O Pasquim foi um jornal semanal de humor que criticava o autoritarismo. Lançado em 1969 no Rio de Janeiro, em reação ao AI-5, o jornal reunia colaboradores como Ziraldo, Millôr Fernandes, Henfil, Jaguar, entre outros.

Os jornalistas de *O Pasquim* sofreram censura e perseguições da ditadura e chegaram a ser presos no final do ano de 1970. A censura prévia ao jornal terminou apenas em 1975.

Observe uma charge do cartunista Jaguar publicada em *O Pasquim*. Ela retrata uma família brasileira que festeja a Copa do Mundo de Futebol de 1970, quando o Brasil foi tricampeão. A charge ironiza as contradições sociais vividas no país.



Charge de Jaguar publicada no jornal *O Pasquim*, de 1970.

De acordo com Jaguar, essa charge que ele fez utilizando versos de Carlos Drummond de Andrade quase provocou a prisão do poeta. Para evitar que isso acontecesse, o cartunista teve de convencer o general da censura que ele havia publicado o desenho sem pedir autorização a Drummond.

- 1 O casal e seus seis filhos estão com roupas remendadas, descalços, com rostos magros e olheiras. As crianças – e até o cão – têm os ossos salientes, indicando fome.
- 2 A vitória da seleção brasileira de futebol foi representada na bandeirinha do Brasil e no cartaz com os dizeres “Avante Seleção”. Essa vitória ocorreu quando o Brasil vivia os chamados “anos de chumbo” da ditadura civil-militar. Na época, a economia cresceu, mas os trabalhadores sofreram uma dura política de **arrocho** salarial.
- 3 No centro da imagem, um fragmento do poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade, escrito durante o governo de Getúlio Vargas. A citação do poema pode ser interpretada como um questionamento. Após a euforia, com o título de campeão do mundo, aqui estamos, miseráveis e famintos: “E agora, José?”.

Glossário

Arrocho: aperto, compressão. “Arrocho salarial”, portanto, significa que os salários são congelados.

Atividade complementar

A proposta de *O Pasquim* incluía tratar de temas que a censura procurava evitar. O tema do racismo é um deles e aparece na entrevista de Paulinho da Viola, reproduzida no “Texto de aprofundamento” da página 194. Leia-o para os estudantes e, depois, solicite que eles analisem os argumentos sobre o racismo no trecho em questão e procurem mais informações biográficas sobre a cantora Clementina de Jesus, mencionada na entrevista.

Resposta: O trecho menciona uma situação de racismo velado. O entrevistado deixa claro que, para além de seus próprios méritos como cantora, Clementina era discriminada pelas razões que fazem a população negra

O “milagre brasileiro”

Na primeira metade da década de 1970, houve um desenvolvimento econômico denominado “milagre brasileiro”. Esse desenvolvimento foi caracterizado por:

- crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) a taxas médias de 11% ao ano;
- inflação baixa;
- aumento da produção industrial e das exportações;
- expansão do crédito para as classes médias;
- aumento dos empréstimos internacionais.

Nesse período, também ocorreram investimentos nos **transportes** (expansão das rodovias), na **produção de energia** (construção de usinas hidrelétricas) e na área das **comunicações**. No entanto, para conter a inflação dos preços, o governo adotou uma política de arrocho salarial.

O “milagre” durou pouco, pois tinha como uma de suas bases um mercado externo favorável e os empréstimos internacionais. Essa situação mudou em razão do aumento do preço do petróleo a partir de 1973, que impactou fortemente a economia brasileira.

O chamado “primeiro choque do petróleo” ocorreu quando os países-membros da Organização dos Países Árabes Exportadores de Petróleo (Opaep) aumentaram o preço do petróleo. Em seis meses, o preço do barril em todo o mundo subiu de US\$ 3 para US\$ 12.

O resultado disso no Brasil foi o aumento da **inflação** e da **dívida externa**, dando início a uma crise econômica prolongada. Com os maus resultados na economia, diferentes setores da sociedade brasileira passaram a exigir a volta da democracia, incluindo empresários que anteriormente haviam apoiado a tomada do poder pelos militares.



Ponte Presidente Costa e Silva, popularmente conhecida como Ponte Rio-Niterói, que liga as duas cidades. Fotografia de 2021. Essa ponte começou a ser construída em 1968 e foi inaugurada em 4 de março de 1974, como parte dos investimentos em infraestrutura feitos durante o período civil-militar.

Usina Hidrelétrica de Itaipu, em Foz do Iguaçu, Paraná. Fotografia de 2021. A hidrelétrica foi construída durante a ditadura civil-militar, entre os anos de 1975 e 1982, e fornece energia sobretudo para a Região Sudeste do país.



TFONIMAGES/ISTOCK/GETTY IMAGES

195

Texto de aprofundamento

Estudamos como a censura impunha restrições à atuação dos órgãos de imprensa. Todavia, nem sempre a imprensa atuava como crítica das ações do governo. No caso do “milagre econômico”, houve adesão conforme os interesses dos empresários e investidores na mídia. O texto a seguir trata desse tema.

Imprensa e “milagre econômico” brasileiro

“Na imprensa, assim como na política, a década de 1970 foi uma época extraordinariamente rica, complexa e definidora dos caminhos que o país percorreria no futuro. A imprensa, como uma espécie de porta-voz de seu tempo, acompanha as ambivalências do momento. Ora adere ou simplesmente se cala, ora reage, sinalizando para o leitor os acontecimentos, às vezes buscando sua cumplicidade.

Foi também um período em que um conjunto de fatores e uma feliz conjunção de circunstâncias forneceram as condições que permitiram o surgimento de uma nova realidade midiática no país, com o esplendor da Rede Globo de Televisão.

Entre os fatores desse sucesso, pode-se identificar a emergência do [...] ‘milagre econômico’, cujo crescimento econômico, aliado aos investimentos estrangeiros em bens de consumo de massa, possibilitaram o aparecimento de um mercado consumidor maior, ao qual se podia chegar por meio dos anúncios televisivos. Os anunciantes necessitavam alcançar as grandes massas das cidades e injetaram grandes somas de dinheiro em comerciais, que beneficiaram, sobretudo, a expansão das redes de televisão.”

GENTILI, Victor. O jornalismo brasileiro do AI-5 à distensão: “milagre econômico”, repressão e censura. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 90-91, jul./dez. 2004.

ser alvo do preconceito racial: o passado escravista, a marginalidade entendida como dificuldade em se situar no mundo do trabalho e o desrespeito aos valores que ela canta em suas canções. Clementina de Jesus (1901-1987) era natural do interior do estado do Rio de Janeiro, onde se praticava o jongo. Filha de uma parteira e de um violeiro e capoeirista, ela se mudou para o subúrbio da cidade do Rio de Janeiro e aprendeu canções tradicionais cantadas por escravizados no ambiente rural. Trabalhou como doméstica por décadas até começar a cantar em 1963. Gravou cinco discos entre 1966 e 1979. Sua voz é considerada portadora de ancestralidade, assemelhando-se à maneira como as mulheres africanas iorubás rezavam e entoavam os cânticos de sua etnia. Esta atividade dialoga com o tema contemporâneo transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Tropeços na abertura

Com a vitória expressiva do partido de oposição, a abertura democrática foi refreada, e algumas medidas políticas autoritárias, somadas a problemas econômicos, desgastaram ainda mais o regime. Em 1976, Geisel decretou a **Lei Falcão**, que limitava a propaganda eleitoral dos candidatos no rádio e na televisão. Apenas o retrato dos candidatos podia aparecer na tela, acompanhado de um resumo de suas atividades e de uma música de fundo.

No ano seguinte, o governo decretou que um terço dos senadores seria escolhido pelo presidente da república. Esses políticos eram chamados pelos opositores de “**senadores biônicos**”, e sempre votavam a favor do governo.

Contrariando as expectativas de Geisel, uma forte crise econômica obrigou o governo a contratar novos empréstimos no exterior. Pressionado pela sociedade, o governo cedeu e retomou a abertura política. Em outubro de 1978, foram revogados o AI-5 e os demais atos institucionais.

Nesse mesmo ano, foi criado o **Movimento Negro Unificado (MNU)**, que teve papel importante na luta pela democratização da sociedade brasileira. O MNU existe até hoje e defende a ampliação da cidadania da população negra, lutando pelo fim do racismo e pelo direito à diferença.

Glossário

Senador biônico: o apelido era uma referência a um seriado de TV que fazia sucesso naquela época. O herói da série era um militar acidentado reconstituído em laboratório, ganhando superpoderes que o tornaram um “homem biônico”.

luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país [...].

[...] Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: ‘Negro no poder!’ [...]. O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravidão, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial [...]. Naquele período, o movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura ‘negra’ em detrimento à literatura de base eurocêntrica [...].”

DOMINGUES, Petrónio.
Movimento negro brasileiro:
alguns apontamentos históricos.
Tempo, Niterói, v. 12,
n. 23, p. 111-116, 2007.

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



Milton Barbosa discursando no ato de criação do MNU, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 1978. Naquele ano, várias situações de racismo ganharam destaque, como a discriminação de atletas.

Regina Lúcia dos Santos e Milton Barbosa, dois dos fundadores e militantes do Movimento Negro Unificado, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, São Paulo, local do ato de criação do MNU. Fotografia de 2021.



KEINY ANDRADE/FOLHAPRESS

da população negra. Na 1ª Assembleia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, no dia 23 de julho, foi adicionada a palavra ‘negro’ ao nome do movimento, passando, assim, a ser chamado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação

Racial (MNUCDR) [...]. No seu 1º Congresso, o MNUCDR conseguiu reunir delegados de vários estados. Como a luta prioritária do movimento era contra a discriminação racial, seu nome foi simplificado para Movimento Negro Unificado (MNU). No Programa

de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações ‘mínimas’: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do movimento negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na

Alerta ao professor

O texto “Pressões e reformas políticas (1979-1985)” favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG9, CG10, CECH2, CECH5, CEH1, CEH2 e CEH4, bem como das habilidades EF09HI19 e EF09HI22, pois discute questões ligadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos e o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.

Texto de aprofundamento

A partir de 1999, vinte anos depois da Lei da Anistia, a imprensa deu maior destaque à questão dos torturados e torturadores durante a ditadura civil-militar no Brasil. A seguir, leia trechos de uma entrevista com o coronel Élber de Mello Henriques, o primeiro militar que admitiu ter presenciado cenas de tortura de presos políticos durante o período da ditadura.

Cenas de tortura

— [...] O senhor não imaginava que os presos estavam sendo submetidos a maus-tratos?

— Pensei que eu fosse encontrar no quartel uma situação de legalidade, de aplicação da lei. E era para isso que eu estava lá. Para agir com o rigor da lei. Isso significa respeitar a pessoa humana. Tratar o prisioneiro, não digo com bondade, mas com correção. Eu não previa as dificuldades que iria encontrar. Presos submetidos a torturas, celas imundas, uma indignidade.

— O senhor assistiu a algum tipo de tortura no quartel da Barão de Mesquita?

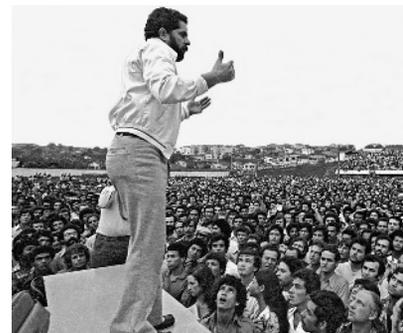
— Presenciei muitas coisas que me desagradaram logo de início. [...] Vi uns rapazes corpulentos que, pela cor da pele e pelo corte de cabelo, percebi serem estrangeiros. Eles estavam numa sala, cercados de militares brasileiros, mostrando instrumentos de tortura. Perguntei a um oficial o que era aquilo e ele me disse: ‘São os americanos que estão nos ensinando a torturar sem deixar vestígios’ [...].

■ Pressões e reformas políticas (1979-1985)

Em 1979, o general João Baptista Figueiredo tornou-se presidente da república. Em seu governo, a redemocratização do país foi reivindicada por sindicatos de trabalhadores, empresários, associações de artistas e pela Igreja Católica, entre outros.

Os trabalhadores, por exemplo, renovaram sua organização e retomaram suas lutas contra o arrocho salarial e pela melhoria das condições de trabalho. Em 1979, milhões de trabalhadores realizaram greves em todo o Brasil. Entre elas, destacaram-se as greves dos operários de São Bernardo do Campo, em São Paulo, sob a liderança de Luiz Inácio da Silva, mais conhecido como Lula, que na época presidia o Sindicato dos Metalúrgicos daquela cidade.

A repressão policial, porém, continuava forte. No mesmo ano, em uma greve de metalúrgicos em São Paulo, o operário Santo Dias foi assassinado pela polícia militar de São Paulo.



O líder sindical Luiz Inácio da Silva discursando durante assembleia da greve dos metalúrgicos, no Estádio da Vila Euclides, em São Bernardo do Campo, São Paulo. Fotografia de 1979.

Ato público após a missa de sétimo dia de Santo Dias na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 1979.



198

Atividade complementar

A partir da leitura da entrevista do coronel Élber de Mello Henriques, apresentada nas páginas 198 e 199, e de outros textos memorialísticos referentes à ditadura civil-militar (1964-1985), pode-se conduzir um debate oral partindo das seguintes questões: no processo de rememoração dos fatos vividos, o que fazer quando há pontos vergonhosos? Como narrar episódios polêmicos da própria vida?

Essas questões foram retiradas do artigo “As estratégias discursivas de perpetradores: reflexões sobre a ditadura militar brasileira”, de Fabricio Flores Fernandes (disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/467/459>; acesso em: 6 abr. 2022). Nele, o autor analisa textos escritos por

Lei da Anistia e fim do bipartidarismo

A campanha pela redemocratização avançou com a anistia e o fim do bipartidarismo, isto é, o sistema de dois partidos (Arena e MDB).

A **anistia** permitiu que brasileiros exilados no exterior pudessem regressar ao país e que pessoas com direitos políticos cassados reconquistassem sua cidadania. Por outro lado, essa medida absolveu os militares acusados de praticar torturas e cometer assassinatos. E não libertou os presos políticos enquadrados na Lei de Segurança Nacional. Muitos tiveram de aguardar o fim de suas penas para sair da cadeia.

Com o **fim do bipartidarismo**, a Arena e o MDB deixaram de existir e foram criados novos partidos políticos. Entre eles, podemos citar:

- **PDS** – Partido Democrático Social, no lugar da Arena;
- **PMDB** – Partido do Movimento Democrático Brasileiro, no lugar do MDB;
- **PT** – Partido dos Trabalhadores;
- **PDT** – Partido Democrático Trabalhista.

Em 1982, foram restabelecidas as **eleições diretas** para o cargo de governador de estado. As oposições, com força renovada, passaram a exigir eleições diretas também para a Presidência da República. Esse movimento ficou conhecido como “Diretas Já!”.



Manifestação pela anistia realizada no Congresso Nacional, em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 1979.



Comício das Diretas Já!, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Fotografia de 1984. Esse movimento popular reivindicava o direito ao voto para o cargo de presidente da república.

— Mas o senhor chegou a ver algum preso sendo torturado?

— Infelizmente, sim [...]. Um dia pedi para ver um outro preso político que eu teria de interrogar. O nome dele era Roberto Cietto. O oficial do dia me levou até ele [...]. O homem estava pendurado num pau de arara, totalmente destruído. Era uma coisa de dar dó. Ele gemia, urinava, defecava. Não pude nem falar com ele porque estava fora de si. Isso foi numa sexta-feira de setembro de 1969. Pedi então que o tirassem dali, porque eu iria interrogá-lo na segunda-feira. Quando voltei ao quartel, na manhã de segunda-feira, mandei que trouxessem o preso. A resposta foi que ele havia se suicidado.

— Qual foi a sua reação?

— Desconfiei da versão e pedi para ver o corpo. Então, me disseram que o preso já fora enterrado [...]. Saí do quartel e fui ao general Carlos Alberto Cabral Ribeiro (já falecido), que era chefe do Estado Maior do I Exército. Contei o que estava ocorrendo. Ele quis um documento escrito. Pedi um datilógrafo, sentei-me ao lado dele e dei tudo o que tinha visto.

— O que constava nesse documento?

— Contei o que vi e o que me falaram naqueles quase trinta dias em que fiquei lá. Dei o nome dos torturadores e exigi punição. Nenhum foi punido [...].

— Mas isso só aconteceu porque os governos militares permitiram que acontecesse.

— O governo Castelo Branco reprimiu a tortura. Os governos Geisel e Figueiredo, também. Mas Costa e Silva e Médici, que foram os presidentes que usaram o AI-5 com toda a força, não agiram contra a tortura. Quem abriu a porta para a tortura foi o AI-5, porque deixou o indivíduo livre para agir [...]. O AI-5 foi uma desgraça [...].”

HENRIQUES, Êlber de Mello. “Eu vi a tortura”. Entrevista cedida a Consuelo Diegues. *Veja*, São Paulo, p. 11-15, 3 nov. 1999.

militares ligados à tortura e problematiza aspectos da memória como ponto de partida para a construção do conhecimento histórico. O objetivo da atividade é valorizar a democracia como valor universal e questionar métodos ditatoriais e violentos no exercício do poder.

Alerta ao professor

O texto “Balanço social e econômico”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG2, CG7, CG9, CG10, CECH2, CECH5, CECH6, CEH1, CEH2, CEH3 e CEH4**. Já o texto “Ditaduras na América Latina” contribui para o desenvolvimento das competências **CG1, CG2, CG6, CG7, CG9, CG10, CECH2, CECH5, CECH6, CEH1, CEH2, CEH3, CEH4 e CEH5**, bem como das habilidades **EF09HI29 e EF09HI30**, pois apresenta um panorama histórico dos governos militares no Chile e na Argentina e traça um paralelo entre essas ditaduras e a ditadura civil-militar brasileira.

Para pensar

Resposta pessoal. Tema para reflexão. Comente que, apesar de possíveis desilusões com a “política feita pelos políticos”, a democracia possibilita um ambiente de liberdade de expressão, que é condição fundamental para as transformações sociais. A convivência democrática tem como ideais o diálogo, o consenso, a cooperação, a resolução pacífica de conflitos e o respeito aos direitos humanos e ao ambiente. É claro que a concretização de tais ideais exige lutas permanentes.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir foi escrito pelo economista Albert Fishlow nos anos finais do governo Figueiredo. Ele demonstra uma consciência das distorções do modelo de desenvolvimento econômico adotado na ditadura.

O modelo econômico na ditadura civil-militar

“As empresas reduziram a produção e tentaram baixar seus estoques, que estavam superdimensionados e cada vez mais dispendiosos. Declinaram os investimentos privados, tendo sido também cortados os das estatais. Esses impulsos deflacionários levaram a uma queda do produto [interno bruto] de 1,6% entre

Balanço social e econômico

Um rápido balanço dos governos militares revela as distorções do modelo de desenvolvimento adotado entre 1964 e 1985. A economia foi modernizada e houve crescimento em alguns anos. Entretanto, esse modelo concentrou a renda nas classes altas e médias. A maioria dos pobres permaneceu excluída da distribuição de riquezas.

As principais obras realizadas no período ocorreram principalmente nos setores de infraestrutura: comunicações, transportes e energia. Apesar das obras nesses setores, em várias regiões do país persistiam problemas sociais em áreas como educação, saúde e alimentação. Em certo momento, o próprio presidente Médici chegou a declarar que “a economia vai bem, mas o povo vai mal”.

A gestão econômica, liderada pelo ministro da Fazenda Delfim Netto, trouxe algum crescimento para o país, mas não melhorou a vida da maioria dos brasileiros. De acordo com o próprio ministro, era preciso “fazer o bolo crescer para depois dividi-lo”. Contudo, o bolo cresceu, mas suas maiores fatias ficaram nas mãos de poucos.

Nesse período, os setores educacional e de saúde não receberam os investimentos necessários. A qualidade dos serviços públicos caiu juntamente com a remuneração dos professores e dos profissionais de saúde. Grande parte desses problemas persiste até os dias atuais.



“Novembrada”, manifestação popular contra a ditadura civil-militar, em Florianópolis, Santa Catarina. Fotografia de 1979.

200

1980 e 1981, sendo ainda maior a redução do produto industrial. Tornou-se aberto o desemprego urbano. O Brasil entrou num período em que a queda acumulada da renda foi de magnitude superior à da Grande Depressão.

[...] [A] inflação caiu de 121% em 1980 para 94% em 1981; a balança comercial apresentou moderado superávit. O efeito básico da recessão foi o de gerar novo fluxo de capital dos bancos comerciais, aumentando a dívida do país. Ao invés de reconhecer a necessidade de mudanças mais fundamentais, e implementá-las, o principal objetivo da estabilização de Delfim Netto era manter a credibilidade externa e a liquidez.

Tratava-se, em outras palavras, de uma recessão pobre, assim como fora a prosperidade anterior [...].



Hemeroteca Digital Brasileira

Disponível em: <https://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Página da Fundação Biblioteca Nacional, em que é possível visualizar charges, capas de revistas e páginas de jornais que circularam durante a ditadura civil-militar no Brasil.

RESPONDA ORALMENTE

PARA PENSAR

Quais são os benefícios da vida democrática? Em grupo, reflitam sobre esse tema.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir aborda a memória do golpe de 1973 no Chile como parte da vida social na atualidade. A cidade de Santiago é, até hoje, o cenário de uma marcha que relembra o golpe e reforça o desejo pela democracia no país, o que pode propiciar uma discussão relativa ao tema contemporâneo transversal **Vida familiar e social**.

A cidade como lugar da memória

“Desde 1973, quando um golpe de estado pôs fim ao governo de Salvador Allende no Chile e iniciou uma ditadura militar que durou dezessete anos, todo onze de setembro é vivenciado em Santiago, capital do país, como uma data de expectativas e incertezas, até mesmo quanto ao próprio funcionamento da cidade. Frotas de ônibus e metrô são reforçadas para que as pessoas cheguem em casa mais cedo na noite anterior. Forças policiais são preparadas para o possível e provável enfrentamento com manifestantes. O que faz com que [...] anos depois a cidade de Santiago seja ainda palco de intensas disputas nesta data é uma complexa relação entre história, memória e cidade que envolve a criação de marcas territoriais para a rememoração, a ocupação de determinados lugares como forma de homenagear as vítimas e a reivindicação do direito à memória e à ação política no espaço urbano.

A marcha oficial de rememoração do golpe de 1973 acontece no centro da cidade de Santiago. Ela é tradicionalmente organizada por grupos de direitos humanos e, principalmente nos anos redondos, conta com a participação de importantes figuras do governo. [...]

A concentração da marcha acontece por volta das dez da manhã do dia onze na praça Los Héroes. [...] De lá, a marcha sai em direção ao Palácio La Moneda. [...] Do La Moneda, os grupos seguem pela rua

Chile: golpe de 1973

Em 1973, com o apoio do governo e de empresários dos Estados Unidos, o general Augusto Pinochet (1915-2006) comandou um golpe militar no Chile que derrubou o governo socialista democraticamente eleito de Salvador Allende (1908-1973). O momento crucial desse golpe foi o ataque ao Palácio La Moneda, sede oficial do governo, que teve como consequência a **morte do presidente Allende**, que resistia às forças golpistas. O ataque começou com bombardeios aéreos à sede do governo e terminou com a ação de tanques e tropas do exército.

Política e economia na ditadura

O general Pinochet assumiu o poder e instaurou uma ditadura que durou 17 anos. Nesse período, o governo dissolveu partidos políticos, censurou a imprensa, prendeu, torturou e matou pessoas consideradas de oposição. Calcula-se que a ditadura foi responsável pela morte de aproximadamente 3,2 mil chilenos. Além disso, quase 40 mil pessoas foram vítimas de torturas e de prisões arbitrárias.

No plano econômico, o governo Pinochet adotou medidas como a privatização de empresas estatais, o corte de gastos sociais com saúde e educação e a redução de salários. Além disso, facilitou o ingresso de investimentos estrangeiros no país. Tais políticas foram, posteriormente, chamadas neoliberais.

Pinochet ocupou o poder até 1990, quando deixou a Presidência do país. No entanto, ele permaneceu no comando das forças armadas por mais oito anos. Depois, ocupou o cargo (que ele mesmo criou) de senador vitalício. Assim, usando artifícios de imunidade parlamentar, conseguiu livrar-se de centenas de processos judiciais que o acusavam de possuir contas secretas em bancos estrangeiros e ter cometido graves violações aos direitos humanos. Pinochet morreu aos 91 anos, em dezembro de 2006.



ESTEBAN FÉLIX/AP/IMAGEMPLUS



SERGE PLANTUREUX/CORBIS/GETTY IMAGES

Salvador Allende (ao centro, usando capacete) à porta do Palácio La Moneda, em Santiago, Chile. Fotografia de 1973. O presidente eleito decidiu resistir à invasão do palácio pelos militares. Horas depois, o palácio foi bombardeado e Allende foi encontrado morto.

A então presidente do Chile Michelle Bachelet (à esquerda) visitando a ala em memória das pessoas desaparecidas durante a ditadura militar do Museu da Memória e dos Direitos Humanos, em Santiago, Chile. Fotografia de 2016.

202

Morandé, onde está localizada a porta pela qual o corpo de Allende saiu do palácio no dia do golpe. Na porta Morandé 80, de uso exclusivo do presidente, são realizadas homenagens a Allende, com flores e pessoas cantando antigos hinos. [...] A marcha parte então para a Plaza de la Constitución, onde novas homenagens são feitas a Allende em sua estátua. Em seguida, atravessa o Rio Mapocho em direção ao Cementerio General.

Chegando no cemitério por volta de meio dia, um grande ato é realizado no [...] [Memorial do Preso Político Desaparecido e Executado], onde é finalizada oficialmente a marcha. [...] Com o fim oficial da marcha, alguns grupos dirigem-se à tumba de pessoas importantes assassinadas pela ditadura. [...] A maior parte dos

Argentina: golpe de 1976

Em 1973, o veterano político e militar argentino Juan Domingo Perón (1895-1974), então com 78 anos, venceu as eleições presidenciais do país, tendo sua esposa Isabelita Perón como vice-presidente.

A Argentina estava mergulhada em uma grave crise econômica, com altas taxas de inflação e baixo poder aquisitivo dos trabalhadores. Com habilidade, Perón articulou um pacto social entre patrões e empregados, conseguindo controlar a inflação, valorizar os salários e desenvolver a economia. No entanto, em 1974, ele morreu e Isabelita, que assumiu em seu lugar, não conseguiu manter a estabilidade política e econômica do país em meio às rivalidades entre os grupos de extrema direita e de esquerda. Aproveitando-se dessas agitações, os militares destituíram a presidente por meio de um golpe de Estado em 1976.

Política e economia na ditadura

Uma junta militar tomou o poder, fechou o Congresso, censurou os meios de comunicação e proibiu as atividades dos sindicatos. Segundo alguns historiadores, o governo militar implantou um **terrorismo de Estado**, organizando uma violenta repressão policial para perseguir seus adversários. Calcula-se que, nos anos da ditadura (1976-1983), tenham sido mortos cerca de 30 mil argentinos.

No plano econômico, os governos militares adotaram políticas para reduzir o tamanho do Estado: promoveram privatizações e abriram o país aos investimentos estrangeiros especulativos. Mas essas medidas não trouxeram bons resultados. A inflação permaneceu elevada, a indústria nacional se enfraqueceu, várias fábricas faliram e a dívida externa argentina cresceu assustadoramente. Tais políticas, de certo modo, repercutem no país até os dias de hoje.

Apesar do clima de terror imposto pelos órgãos de repressão do Estado, grupos de mães argentinas protestavam contra o desaparecimento de seus filhos em frente à Casa Rosada, o palácio do governo, situado na Praça de Maio, em Buenos Aires. Elas ficaram conhecidas como as **Mães da Praça de Maio** e encorajaram outros movimentos sociais a lutar contra a ditadura.

O fracasso econômico e a derrota militar perante os britânicos na Guerra das Malvinas (1982) favoreceram, no início da década de 1980, a luta pela volta da democracia. A ditadura militar teve fim em 1983, com a posse do presidente Raul Alfonsín (1927-2009), que, pouco tempo depois, ordenou a prisão dos antigos comandantes militares responsáveis pelos crimes bárbaros contra os direitos humanos.

Nora Cortiñas, uma das fundadoras da Associação Mães da Praça de Maio, discursando em frente ao Congresso Nacional em Buenos Aires, Argentina. Fotografia de 2022. Ela usa um crachá com a foto de seu filho, Gustavo Cortiñas, militante político desaparecido em junho de 1977, aos 24 anos de idade.



MARIANA NEDÉLQUEURE/UTERS/FOTOPRENSA

203

familiares, no entanto, dirige-se ao Pátio nº 29, lugar onde foram sepultadas pessoas que mais tarde foram identificadas como sendo desaparecidos e executados políticos da ditadura.”

SILVA, Lays Correa da. A marcha do Onze de Setembro em Santiago: lugares de memória e a utilização do espaço urbano. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 8, n. 21, p. 12-15, jan./jul. 2019, p. 12-15. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/987/386574>. Acesso em: 19 abr. 2022.

Texto de aprofundamento

As ações repressivas da ditadura argentina ficaram encobertas por anos, até que a redemocratização possibilitou que tais ações viessem à tona. O trecho a seguir viabiliza reflexões sobre a importância da liberdade de imprensa para a existência de um regime democrático.

Violência e repressão na ditadura argentina

“Em 24 de março de 1976, quando a junta militar composta pelos comandantes-em-chefe das três forças armadas [...] tomou o poder e dissolveu o Congresso, iniciou-se a ditadura militar ‘mais violenta e transformadora da história argentina’. [...]

A intensidade da repressão revela que o terrorismo de Estado foi infinita e proporcionalmente maior do que a ação da oposição. [...] Outras fontes apontam até 30 mil desaparecidos. Outras 1.898 pessoas foram assassinadas, sendo seus cadáveres encontrados e identificados posteriormente. Nesse período, ainda, foram criados mais de 350 campos de concentração. [...]

[...] Nenhum acontecimento causou mais espanto, quando, em março de 1995, o ex-capitão da Marinha, Adolfo Francisco Scilingo, foi entrevistado pelo [...] diário *Página 12* e confirmou o que todos já imaginavam, mas não tinham certeza: a ditadura militar fez quase uma centena de ‘voos da morte’, jogando em alto mar entre 1.500 e 2.000 prisioneiros vivos.”

PRIORI, Angelo. Golpe militar na Argentina: apontamentos históricos. *Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 59, p. 2-3, abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59436/751375152255>. Acesso em: 19 abr. 2022.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir trata da rede colaborativa para recuperar informações sobre desaparecidos nas ditaduras da América Latina.

A questão dos desaparecidos nas ditaduras da América Latina

A repressão aos opositores das ditaduras na América Latina entre as décadas de 1960 e 1970 levou a tortura, desaparecimento e morte de milhares de pessoas. Os dados a respeito disso quase nunca foram registrados oficialmente, pois os governos nem sequer admitiam praticar ações contra os próprios cidadãos de países como Chile, Argentina, Uruguai e Brasil. Muitas vezes, foi o funcionamento de redes colaborativas entre familiares e amigos que permitiu a recuperação de informações sobre os desaparecidos políticos nesses países.

Essas redes colaborativas levaram a resultados que são bons exemplos de cartografia social. Em poucas palavras, a cartografia social é o preenchimento de “vazios cartográficos” por meio da representação de dados geográficos (no caso, dados populacionais) sobre um território ou país que não haviam sido oficialmente mapeados.

Nos casos dos países mencionados e do número de desaparecidos, as ações colaborativas entre grupos teve um papel importante na elaboração de políticas públicas. A ação em rede permitiu, por exemplo, que avós localizassem crianças sequestradas depois que seus pais haviam sido mortos pelas ditaduras. Trata-se, assim, de usar uma estratégia (a cartografia social) para viabilizar a participação popular e a inclusão social em políticas públicas exigidas pela população quando a democracia foi reinstalada na América do Sul.

Texto elaborado pelos autores.

Outras indicações

• Caminhos da ditadura em Porto Alegre. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/caminhosdaditaduraempuertoalegre/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

Diferentes ditaduras, pontos em comum

Brasil, Chile e Argentina tiveram experiências ditatoriais entre as décadas de 1960 e 1980, com militares ocupando o poder por um longo período, com uma política repressiva contra as oposições e falta de participação da sociedade civil (por exemplo, com o impedimento de que as eleições ocorressem de forma regular). A censura aos meios de comunicação, às expressões artísticas e à liberdade de expressão, assim como a repressão política e policial, também ocorreram nos três casos.

O tempo de duração dessas ditaduras variou: enquanto no Brasil durou 21 anos, no Chile foram 17 anos e, na Argentina, a experiência se prolongou por 7 anos.

Os efeitos de maior duração podem ser vistos no impacto das medidas econômicas. Confira no quadro a seguir quais foram os principais aspectos das políticas econômicas e sociais durante as ditaduras no Brasil, no Chile e na Argentina.

Características gerais das políticas econômicas nas ditaduras latino-americanas		
Brasil (1964-1985)	Chile (1973-1990)	Argentina (1976-1983)
Ampliação do tamanho e do poder de ação do Estado nas atividades produtivas.	Diminuição do tamanho do Estado e do seu papel na economia do país.	Reformulação do papel do Estado, abrindo espaço para políticas neoliberais.
Investimento em setores de base da economia (indústrias que produzem bens usados em outras atividades industriais).	Abertura da economia do país aos investimentos estrangeiros.	Abertura da economia do país aos investimentos estrangeiros.
Criação de empresas estatais para atuar em setores estratégicos.	Privatização de empresas estatais.	Manutenção das empresas estatais de setores estratégicos (petróleo e aviação, por exemplo).
Manutenção da Previdência Social e do ensino superior em universidades públicas.	Privatização da Previdência Social e incentivo às universidades particulares.	Manutenção das universidades públicas e da Previdência (embora afetadas pelos altos índices de inflação e pelos baixos investimentos).
Investimento em indústrias para diminuir importações.	Exportação de bens primários (minérios e produtos da pesca, por exemplo).	Fechamento de fábricas devido à crise financeira.

Página com mapa interativo sobre o período ditatorial em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Na aba “Outros mapas” há indicação de outros projetos sobre o tema, desenvolvidos no Brasil, na Argentina e no Chile.

• Comisión Provincial por la Memoria (CPM). Mapas de la memoria. *Investigación y sitios de memoria*. Disponível em: <https://www.comisionporlamemoria.org/investigacion/paisajes-de-la-memoria/mapas-de-la-memoria/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

Página com mapas interativos do período ditatorial argentino. Parte das informações é de contribuição de instituições e organizações, bem como de estudantes, jovens e ativistas políticos e sociais. O portal permite o uso de ferramentas de tradução automática.

Ditaduras e neoliberalismo

Nos anos 1970, alguns países com governos militares ditatoriais na América Latina atravessaram um período de relativa prosperidade econômica, impulsionada por fatores externos, como o aumento no preço das **commodities**. Esses governos obtiveram créditos no exterior para financiar seu desenvolvimento, principalmente do Fundo Monetário Internacional (FMI). Com isso, entre as décadas de 1970 e 1980, a dívida externa desses países aumentou muito.

No final dos anos 1980, a drástica queda no preço das *commodities* e a má administração pública contribuíram para que uma grave crise econômica se alastrasse pelo continente. Essa crise dificultou o pagamento das dívidas externas, enfraqueceu as ditaduras militares e levou à implantação de políticas neoliberais na região, que foram impostas por credores internacionais como condição de uma renegociação da dívida externa.

De modo geral, o neoliberalismo defende a redução do tamanho do Estado e a ampliação do livre mercado e da iniciativa privada. A “receita” neoliberal defende, por exemplo, a privatização de empresas estatais, o controle da inflação e dos gastos públicos e a desregulamentação da economia. Na maioria dos países da América Latina, a onda neoliberal ocorreu com a redemocratização, após o fim das ditaduras militares, com exceção do caso chileno. Políticas neoliberais foram implantadas, por exemplo:

- no **Chile**, já durante o governo militar de Augusto Pinochet (1973-1990), que inaugurou essas políticas na América Latina, proibindo manifestações sindicais e privatizando a Previdência Social e algumas empresas estatais;
- no **México**, pelo governo de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), que promoveu abertura econômica aos Estados Unidos, privatizações e estabilização monetária;
- na **Argentina**, pelo governo de Carlos Menem (1989-1999), que diminuiu tarifas comerciais, controlou a inflação, diminuiu o número de funcionários públicos para 1/3 do que existia e fixou o valor de 1 peso argentino a 1 dólar;
- no **Peru**, pelo governo de Alberto Fujimori (1990-2000), que privatizou minas e serviços públicos, controlou a inflação, realizou uma reforma tributária e reduziu os subsídios governamentais.

Alguns economistas apontam que essas políticas tornaram os países da América Latina mais competitivos no mercado globalizado. Porém, houve perdas sociais e trabalhistas, com aumento do desemprego, da pobreza e da concentração de renda. Além disso, esses países ficaram dependentes economicamente dos países desenvolvidos e dos bancos internacionais, nos quais contraíram dívidas imensas.



Charge de Luigi Rocco representando as armadilhas dos empréstimos contraídos com o FMI, 2009.

Glossário

Commodity: matéria-prima mineral ou agropecuária como café, cobre, trigo, leite, petróleo, soja etc.

no mais das vezes, é utilizado sem que se saiba exatamente a que se refere. [...]

[...] É a partir de meados dos anos [19]70 que as práticas identificadas com o neoliberalismo começam a se fazer presentes, provocando uma inversão na forma de condução da política econômica até então em curso [...].

[...] O neoliberalismo acaba por exigir uma profissão de fé nas virtudes do capitalismo e da livre concorrência, não mais por uma questão de opção ideológica [...], mas por uma questão de respeito às coisas tais como elas são. [...] O que percebemos agora é o tom característico do sermão religioso, do discurso dogmático que exige rendição incondicional. Muito mais incisivo [...] do que o liberalismo original, o neoliberalismo demonstra uma capacidade insuspeitada de ocupar todos os espaços, de não dar lugar ao dissenso.

[...] Economicamente, o neoliberalismo fracassou, pois não conseguiu [...] nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, conseguiu muitos de seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais. [...] No plano político e no plano das ideias, porém, o neoliberalismo alcançou hoje um êxito num grau insuspeitado, com o qual os seus fundadores provavelmente jamais sonharam. E fez isso, simplesmente disseminando a ideia de que não há alternativas para seus princípios, de que todos, confessando ou negando, têm de se adaptar às regras que deles derivam.”

PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e individualismo. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 13, p. 116-122, dez. 1999.

205

Texto de aprofundamento

Muitas vezes, ouvimos ou utilizamos palavras sem nos darmos conta de que elas têm um significado profundo e com raízes históricas. “Neoliberalismo” é uma dessas palavras. O texto a seguir traz uma reflexão instrutiva que se liga diretamente às consequências das políticas neoliberais na vida cotidiana, em diálogo com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**.

Sentidos do neoliberalismo

“Carregado de conotações políticas e ideológicas e muitas vezes utilizado pura e simplesmente como sinônimo de ‘liberalismo’, o termo [neoliberalismo] acabou [...] por ganhar vida própria, de modo que,

Alerta ao professor

Esta seção contribui para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG1 (atividades 1, 2, 3, 4, 6 e 7);
- CG2 (atividades 3, 6 e 7);
- CG3 (atividade 7);
- CG7 (atividades 6 e 7);
- CECH5 (atividades 1, 2 e 4);
- CECH6 (atividades 3, 6 e 7);
- CEH2 (atividades 1, 2 e 4);
- CEH3 (atividades 3, 6 e 7);
- EF09HI19 (atividades 1, 2, 3, 6 e 7);
- EF09HI20 (atividades 1, 2, 6 e 7);
- EF09HI29 (atividade 4);
- EF09HI30 (atividade 4).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que durante a ditadura civil-militar houve prisões arbitrárias, muitas delas seguidas de tortura psicológica e física contra os presos políticos (pau de arara, choque elétrico, afogamento, “geladeira” etc.); execuções sumárias; censura aos meios de comunicação etc.

2. Sugestão de quadro:

Governo	Características
Castelo Branco	Lei de Segurança Nacional; Constituição de 1967; extinção da Lei de Remessa de Lucros.
Costa e Silva	AI-5.
Médici	Tímida abertura política; criação dos cargos de senadores bônicos; crise econômica acentuada pela alta dos preços do petróleo.
Geisel	Abertura política; eleições diretas para senadores, deputados e vereadores; fim do AI-5.
Figueiredo	Anistia política; fim do bipartidarismo; crise econômica e inflação descontrolada.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Entre 1964 e 1985, várias formas de repressão foram usadas pelo governo para calar as oposições. Quais eram os métodos usados pelos órgãos de segurança a serviço da ditadura?
2. Faça um quadro resumindo as principais características políticas e econômicas dos governos de Castelo Branco, Costa e Silva, Médici, Geisel e Figueiredo.
3. Em grupo, interpretem a frase do ministro Delfim Netto: “Primeiro é preciso fazer o bolo crescer para depois dividi-lo”. Escrevam uma reflexão sobre essa frase.
4. Observando os dados do quadro “Características gerais das políticas econômicas nas ditaduras latino-americanas”, na página 204, indique em que países ocorreram os processos que se seguem:
 - a) privatização de empresas estatais;
 - b) criação ou manutenção de empresas estatais de setores de base ou estratégicos;
 - c) privatização da Previdência Social e da educação superior;
 - d) abertura da economia a investimentos estrangeiros especulativos.

Interpretar texto e imagem

5. Observe a imagem a seguir e releia o texto deste capítulo sobre a ditadura no Chile. Em seguida, responda ao que se pede.
6. Após o fim da ditadura, várias publicações denunciaram os crimes praticados pelos integrantes dos órgãos de segurança do governo. Nesse contexto, destaca-se o livro *Brasil: nunca mais*, organizado pelo cardeal dom Paulo Evaristo Arns, pelo rabino Henry Sobel e pelo pastor Jaime Wright, cujo trabalho foi realizado clandestinamente entre os anos de 1979 e 1985. Leia, a seguir, um trecho extraído do prefácio desse livro.



Gabriel Boric, presidente do Chile (ao centro, de costas, usando a faixa presidencial), cumprimenta a estátua de Salvador Allende no dia de sua posse, pouco antes de entrar na sede do governo, o Palácio de La Moneda. Fotografia de março de 2022.

Como você interpreta essa atitude de Gabriel Boric? O que ela revela sobre o passado chileno?

“Diz o artigo 5º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pelo Brasil, que ‘ninguém será submetido a tortura ou castigo cruel, desumano ou degradante’.

Em 20 anos de regime militar, esse princípio foi ignorado pelas autoridades brasileiras. A pesquisa do projeto *Brasil: nunca mais* (1964-1979) mostrou quase uma centena de modos diferentes de

3. Resposta pessoal, em parte. É importante reiterar a ideia de que, para o ministro, era preciso aguardar o crescimento econômico para depois implementar políticas de distribuição de renda. Contudo, o crescimento da economia não trouxe melhorias para a maioria dos brasileiros. Em vez disso, intensificou a concentração de renda no país.

4. a) Chile; b) Brasil e Argentina; c) Chile; d) Argentina e Chile.

tortura mediante agressão física, pressão psicológica e utilização dos mais variados instrumentos, aplicados aos presos políticos brasileiros. [...]

Durante a ditadura militar, a tortura foi utilizada em pessoas de todas as idades, sexo ou situação física e psicológica. Assim, crianças foram sacrificadas diante dos pais, mulheres grávidas tiveram seus filhos abortados, esposas sofreram para incriminar seus maridos.

O emprego da tortura foi peça da engrenagem repressiva posta em movimento pelo regime militar que se implantou em 1964.”

ARNS, Dom Paulo Evaristo. Prefácio. *In: BRASIL: nunca mais – Um relato para a história*. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 34-39.

- a) O trecho foi escrito por dom Paulo Evaristo Arns (1921-2016). Pesquise quem foi esse autor e seu papel entre os anos de 1964 e 1985.
- b) Identifique no texto o trecho extraído do artigo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* que foi sistematicamente ignorado pelas autoridades brasileiras do período.
- c) O que demonstrou a pesquisa do projeto *Brasil: nunca mais* (1964-1979)?

INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA

7. A peça de teatro *Liberdade, liberdade*, escrita por Millôr Fernandes e Flávio Rangel, estreou em 21 de abril de 1965. Nela, um grupo de quatro atores interpretou cerca de 56 personagens históricas de diferentes épocas e 30 canções ligadas ao tema “liberdade”. Leia, a seguir, um trecho dessa peça e, depois, faça o que se pede.

“Hoje, fui chamado a cantar a liberdade – e se há mais quem cante, cantaremos juntos. Às vezes, no fim de uma batalha, nem se sabe quem venceu; ou o vencedor parece derrotado.

[...]

A liberdade é viva; a liberdade vence; a liberdade vale.

Onde houver um raio de esperança haverá uma hipótese de luta.

[...]

Durmam a fim de recobrar forças para o amanhã; pois o amanhã virá. E brilhará claro e limpo sobre os bravos, os honestos, os de coração sereno, brilhará sobre todos os que sofrem por esta causa e, mais gloriosamente, sobre a campã dos heróis. Assim será nossa alvorada. [...].”

FERNANDES, Millôr; RANGEL, Flávio. *Liberdade, liberdade*. São Paulo: L&PM, 2006. p. 119-120.

- a) A peça de teatro, de 1965, faz referência implícita à ditadura. De que forma podemos perceber essa referência?
- b) Ao longo da história brasileira, a palavra “liberdade” foi uma bandeira de luta de diferentes agentes históricos, como negros, indígenas, colonos explorados pela metrópole etc. No Brasil de 1965, quais são os sentidos do nome da peça *Liberdade, liberdade*? Justifique sua resposta.
- c) Além do teatro, canções compostas durante as décadas de 1960 e 1970 denunciavam a ditadura civil-militar, apresentando letras de duplo sentido a fim de “driblar” a censura. Faça uma pesquisa sobre o tema. Se possível, escute as composições e, depois, discuta com os colegas os sentidos e as reflexões trazidas por elas.

o processo de abertura política já estava bastante adiantado.

b) Durante a ditadura civil-militar, houve desrespeito ao artigo 5º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*: “Ninguém será submetido a tortura ou castigo cruel, desumano ou degradante”.

c) A pesquisa do projeto *Brasil: nunca mais* (1964-1979) demonstrou que nesse período foi utilizada quase uma centena de diferentes modos de tortura aos presos políticos.

7. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa.

a) Podemos perceber a referência implícita à ditadura uma vez que o trecho defende a importância da liberdade e de lutar por ela, em pleno regime ditatorial, sendo uma forma de denúncia. Ao final, o texto assume um tom esperançoso ao indicar que “o amanhã virá” e “brilhará sobre todos os que sofrem por esta causa”. A “causa”, nesse contexto, pode ser interpretada como a luta contra a ditadura civil-militar instaurada no país, que passou a cercar a liberdade de diferentes grupos. Essa peça é considerada uma das obras pioneiras de resistência política a denunciar a repressão que dominava o Brasil.

b) A peça *Liberdade, liberdade* é uma apologia à emancipação das pessoas e dos grupos a todas as formas de opressão, no campo dos costumes, dos valores, da economia e da política. No caso do Brasil, em 1965, a peça é um grito contra a interrupção da vida democrática decorrente do golpe de 1964.

c) Resposta pessoal. Sugerimos que leia as letras e/ou escute as músicas antes de reproduzi-las em sala de aula.

Interpretar texto e imagem

5. O cumprimento de Boric à estatua de Allende pode ser interpretado como uma forma de respeito à memória do presidente deposto e morto no golpe de estado promovido por militares chilenos em 1973. A imagem remete ao presidente deposto, mas também pode ser compreendida como uma alusão à ditadura que ficou no passado daquele país e que boa parte da sociedade chilena hoje rejeita.

6. a) O autor do trecho é o sacerdote católico dom Paulo Evaristo Arns, que foi cardeal arcebispo de São Paulo. Ele teve papel central na resistência contra a ditadura, dialogando com autoridades em defesa dos presos políticos e apoiando o grupo que iria redigir a principal obra de denúncia das torturas praticadas pelo Estado. Esse texto é o prefácio do livro *Brasil: nunca mais – Um relato para a história*, publicado em 1985. Ressalte que, naquele ano,

Habilidades da BNCC

- EF09HI22
- EF09HI23
- EF09HI24
- EF09HI25
- EF09HI26
- EF09HI27

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão de seu tema, o Brasil democrático contemporâneo, e de assuntos correlatos, como as lutas pela redemocratização, a promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos originários, as principais características de cada governo, a pandemia de covid-19, as políticas econômicas, os avanços e as desigualdades sociais, a presença do país no cenário internacional e as lutas de grupos marginalizados por direitos e contra formas de violência.

- **Valorizar** a democracia e a emancipação das cidadanias.
- **Caracterizar** aspectos primordiais da Constituição Federal de 1988 que definiram a sociedade e a política brasileiras no período de redemocratização.
- **Ressaltar** as lutas pela conquista e manutenção da democracia.
- **Analisar** as linhas gerais das transformações econômicas no Brasil a partir da década de 1980 até o tempo presente.

UNIDADE 4 Ditaduras, redemocratização e globalização

CAPÍTULO

11

Construção da cidadania no Brasil

A partir da década de 1980, o Brasil passou por um processo de reconstrução da democracia. Esse processo foi marcado por lutas por uma sociedade mais livre, justa e solidária.

As lutas pela democracia poderiam ser resumidas na luta pela cidadania. Na prática, ser cidadão no Brasil significa **pertencer** efetivamente à sociedade brasileira compartilhando direitos e deveres.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Para você, o que significa ser cidadão no Brasil? Dê exemplos de atos de cidadania.

RONALDO ALMEIDA/PULSAR IMAGENS



Pessoas fazem fila para receber vacina contra a covid-19 em praça do município de Guarani, Minas Gerais. Fotografia de 2021. Durante as campanhas municipais de vacinação contra a covid-19, diversas prefeituras se manifestaram em favor e defesa do Sistema Único de Saúde (SUS).

208

Para começar

Tema para reflexão e debate, com foco no tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, pois propõe reflexões sobre a cidadania, que pode ser entendida, por exemplo, como o “direito de ter direitos”, nas palavras da filósofa Hannah Arendt. A intenção é verificar a construção do conceito, que foi trabalhado em diferentes momentos deste e de outros volumes da coleção. O exercício da cidadania envolve direitos e deveres. Ser cidadão no Brasil atual implica saber, entre outras coisas, que as diferenças sociais e econômicas limitam o exercício da cidadania plena de uma parte da população.



BRUNO KELLY/REUTERS/FOTOARENA

Sala de votação das eleições municipais da comunidade ribeirinha de Catalão, Manaus, Amazonas. Fotografia de 2020. A urna eletrônica, implementada no país em 1996, garante a confiabilidade do processo eleitoral brasileiro.



BERITHEIA/FOTOARENA

Jovens durante uma competição de poesia falada, também conhecida como *poetry slam*, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2019. Nessas competições, os jovens expressam sua visão de mundo e debatem questões da atualidade, exercendo sua cidadania.

Orientação didática

O período de transição entre a ditadura civil-militar e a redemocratização no Brasil foi marcado por grandes movimentos populares e pela reorganização partidária. Milhões de pessoas saíram às ruas para exigir direitos políticos e manifestar sua contrariedade em relação à conduta dos governantes. Desde então, verifica-se uma organização mais consistente da sociedade civil em defesa da cidadania.

Na questão de abertura deste capítulo, é novamente proposta a discussão sobre cidadania. Nesse momento, é esperado que os estudantes estejam mais preparados para retomar o que significa ser cidadão e quais são as implicações disso.

Ao estudar o Brasil contemporâneo, é importante não apenas levantar seus inúmeros problemas, mas também lembrar que vários setores da sociedade estão mobilizados na luta para garantir tanto o direito à igualdade de acesso às condições dignas de sobrevivência quanto o direito à diferença étnica e cultural.

Alerta ao professor

Os textos “A luta por democracia” e “Constituição Cidadã”, incluindo os boxes “Para pensar” que os acompanham, favorecem o desenvolvimento das competências **CG1, CG7, CG9, CG10, CECH2, CECH3, CECH4, CEH1, CEH2 e CEH3**, bem como das habilidades **EF09HI22 e EF09HI23**, pois discutem o papel da mobilização da sociedade brasileira no processo de redemocratização, identificam direitos civis, políticos e sociais estabelecidos na Constituição de 1988 e relacionam tais direitos à noção de cidadania e ao combate de diversas formas de preconceito.

Para pensar

Resposta pessoal. A atividade tem por objetivo estimular a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. A resposta pode expressar otimismo, pessimismo, humor ou até indiferença. De qualquer forma, é interessante observar os conhecimentos e os argumentos mobilizados por eles em suas respostas.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre o movimento Diretas Já!, que envolveu milhões de pessoas nas ruas de todo o Brasil.

Diretas Já!

“Movimento político suprapartidário em defesa do retorno de eleições diretas para a Presidência da República. Tendo se iniciado em maio de 1983, o movimento ganhou dimensões políticas e sociais mais amplas, culminando numa série de comícios, nos primeiros meses de 1984, que mobilizaram milhões de brasileiros quando da campanha para a sucessão do governo do general João Batista Figueiredo [...].

Em março de 1983 [...], o deputado federal Dante de Oliveira (PMDB-MT) apresentou ao Congresso Nacional uma emenda constitucional que propunha o fim do Colégio Eleitoral e o retorno das eleições diretas para presidente e vice-presidente para as eleições seguintes, previstas para 1985. [...]

A luta por democracia

Entre 1979 e 1984, os brasileiros enfrentaram uma grave crise econômica. A inflação era muito alta e as dívidas do governo eram maiores do que a arrecadação de impostos. Essa crise se prolongaria pela década de 1980, que, por isso, ficou conhecida como “década perdida”.

Nesse período, líderes de oposição à ditadura lançaram uma campanha pela volta das eleições diretas para presidente da república. A campanha ficou conhecida como **Diretas Já!** e foi marcada por manifestações populares, que reuniram milhões de pessoas em várias cidades do país.

Para implantar as eleições diretas, era preciso fazer uma emenda à Constituição. Essa emenda foi proposta pelo deputado federal Dante de Oliveira, mas não alcançou votos suficientes para aprovação na Câmara. Um dos principais grupos que se opunham à emenda das eleições diretas era liderado pelo deputado Paulo Maluf.

Contra a vontade da maioria dos brasileiros, a eleição para presidente em 1985 foi **indireta**, e nela concorreram dois candidatos: Paulo Maluf, pelo PDS, partido do governo, e Tancredo Neves, pela Aliança Democrática. Tancredo Neves venceu, mas não assumiu o cargo, pois faleceu em 21 de abril de 1985. Assim, o vice-presidente José Sarney assumiu a Presidência. No mesmo ano, instalou-se a **Assembleia Nacional Constituinte**.

CYNTHIA BRITTO/DIÁLOGO IMAGEM



Manifestação de mulheres que exigiam eleições diretas, em frente ao Congresso Nacional, em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 1984.

210

[D]urante o ano de 1984, a Campanha pelas Diretas Já tomou as ruas das principais cidades do país, sendo amplamente coberta pela mídia [...].

Em 12 de janeiro de 1984, Curitiba foi o palco do teste de apoio popular à Campanha pelas Diretas Já [...]. [C]erca de 30 mil

pessoas compareceram ao primeiro grande comício pelas Diretas Já. Nesse evento, algumas das características predominantes do movimento começaram a se delinear: o amplo apoio da população; a participação de inúmeros artistas; a apresentação do comício por um locutor

esportivo de uma grande rede de televisão [...], o uso dos símbolos nacionais em comícios de natureza cívica (bandeira nacional, as cores verde e amarelo, o hino nacional) e o refrão cantado por todos: ‘um, dois, três,/quatro, cinco, mil,/queremos eleger/o presidente do Brasil!’. [...]



DICA LIVRO

SILVEIRA, Marco Antonio.
A volta da democracia no Brasil (1984-1992). São Paulo: Saraiva, 2006.

Aborda o período que vai dos comícios pelas Diretas Já! (em 1984) até o *impeachment* de Fernando Collor de Mello (em 1992). Além das questões políticas, são tratados temas como a economia e a sociedade desse período.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Crie um nome para a década em que você nasceu e justifique a escolha desse nome.

Constituição Cidadã

Em 5 de outubro de 1988, a Assembleia Constituinte promulgou a **nova Constituição Federal**. Essa Constituição continua em vigor até os dias de hoje e é considerada a mais democrática da história do Brasil. Em função disso, ficou conhecida como **Constituição Cidadã**. Conheça alguns de seus princípios básicos:

- **igualdade jurídica:** todos são iguais perante a lei. Garante-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no país o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade;
- **subordinação de todos à lei:** ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei. O limite à liberdade de cada pessoa é definido pelas normas jurídicas e **não** pelo arbítrio ou atitude autoritária de qualquer pessoa;
- **liberdade de pensamento, de crença religiosa, de expressão intelectual, de locomoção, de associação:** são livres a manifestação do pensamento (sendo assegurado o direito de resposta), o exercício dos cultos religiosos, a expressão intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença, o direito de ir e vir, isto é, a liberdade de locomoção pelo território nacional e o direito de associar-se para fins profissionais, culturais, políticos, esportivos etc.;
- **garantias da liberdade do cidadão:** ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita fundamentada de um juiz, exceto nos casos de crimes militares. Ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem processo legal.

A Constituição Federal brasileira garante direitos fundamentais aos cidadãos. No entanto, somente quando **exercemos** esses direitos e quando eles são **respeitados** é que a cidadania se concretiza na vida social.

Por isso, precisamos entender que a cidadania **não é uma doação** do Estado. Ela é uma conquista das pessoas e dos grupos sociais. Conquista que exige o **protagonismo da sociedade civil**, ou seja, a participação ativa das pessoas nas questões do país.

Assim, cada um de nós deve exercer e respeitar a cidadania, individual e coletivamente. É ilusório acreditar que as conquistas estão asseguradas e que podemos cruzar os braços. Faz parte da cidadania a luta permanente pelos nossos direitos.

PARA PENSAR

Em grupo, indiquem um exemplo para um dos itens da Constituição apresentados. Vocês podem mencionar alguma situação que revele o cumprimento ou o descumprimento da lei.

RESPONDA ORALMENTE



211



Indígenas participam de sessão da Assembleia Nacional Constituinte, que debateu durante vinte meses e promulgou a nova Constituição Federal do Brasil, em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 1988.

SALOMON CYTRYNOWICZ/PUL SAFER IMAGENS

de mais uma manifestação popular de apoio à campanha [...]. Cerca de 250 mil pessoas compareceram à avenida Afonso Pena [...] acompanhando Simone, que cantou *Caminhando*, música de Geraldo Vandré, que se tornou símbolo da resistência ao regime militar, no final dos anos 1960 [...].

Às vésperas da votação da emenda, quatro gigantescas manifestações marcaram a campanha pelas Diretas Já.

Em 10 de abril, um comício de seis horas, na Candelária, mobilizou o povo do Rio de Janeiro [...]. O comício do Rio de Janeiro foi considerado, na ocasião, de proporções inéditas nas manifestações político-populares da história do Brasil, chegando a se falar no comparecimento de um milhão de pessoas na região da Candelária. [...]

Em 25 de abril de 1984, teve lugar uma das mais movimentadas sessões da história do Congresso Nacional, que contou com a presença de inúmeros artistas e intelectuais entre a massa de partidários das Diretas Já que ocuparam os jardins e galerias daquela casa durante todo o dia.

No entanto, a Câmara dos Deputados, por falta de 22 votos, rejeitou a emenda que propunha as Diretas Já. [...]

Na madrugada de 25 para 26 de abril, o presidente do Congresso [...] anunciou que a emenda Dante de Oliveira não alcançara os indispensáveis 2/3 dos votos na Câmara dos Deputados, sendo assim rejeitada.”

MOREIRA, Maria Ester Lopes. Diretas Já. *Dicionário temático CPDOC-FGV*. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/diretas-ja>. Acesso em: 11 abr. 2022.

Para pensar

Resposta pessoal. Ressalte para os estudantes que o país ainda enfrenta muitos desafios para que a chamada “Constituição Cidadã” seja efetivamente respeitada. A Constituição de 1988 pode ser lida e pesquisada na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 abr. 2022.

Em 14 de janeiro o movimento chegou a Camboriú (SC) e no dia 20 do mesmo mês, em Salvador (BA), aproximadamente 15 mil pessoas foram para as ruas pedir pela Diretas Já [...].

No feriado paulista de 25 de janeiro, um público estimado em duzentas mil pessoas permaneceu, sob

uma chuva de duas horas, na praça da Sé, centro da cidade, participando do comício pró-Diretas Já, onde líderes opositores dividiram o palanque e encerraram o comício de mãos dadas, cantando o hino nacional. Nas fotos estampadas na cobertura da imprensa vê-se lado a lado: Franco Montoro, governador

do estado de São Paulo (PMDB-SP), Leonel Brizola, governador do estado do Rio de Janeiro (PDT-RJ), Ulisses Guimarães, presidente do PMDB, e Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do PT [...].

Em 24 de fevereiro, foi a vez de Belo Horizonte tornar-se sede

Atividade complementar

Segundo a Funai, cerca de 200 mil indígenas possuem título de eleitor. Em 2008, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) divulgou a “Carta de reflexão para eleitores indígenas”, na qual estimulava os povos indígenas a votarem conscientemente. Leia um trecho dessa carta e, depois, responda à questão.

“[...] é necessário elegermos lideranças comprometidas com nossas bandeiras de luta, que conheçam a realidade dos nossos povos, por fazerem parte deste contexto, e sentirem na pele as limitações, os preconceitos e as injustiças cometidas contra nossos povos, ao longo dos mais de 500 anos de história de ocupação não indígena no Brasil.

Cada eleitor indígena tem a oportunidade de escolher e votar em candidatos que realmente fortalecerão projetos voltados para nossos povos. [...] Atualmente, o voto representa uma importante arma que se bem utilizada poderá mudar nossa história.”

Da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) para eleitores indígenas.

Cartas indígenas ao Brasil, 6 ago. 2008. Disponível em: <https://cartasindigenasobrasil.com.br/cartas/da-coordenacao-das-organizacoes-indigenas-da-amazonia-brasileira-coiab-para-eleitores-indigenas-06-de-agosto-de-2008/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

Por que, segundo o documento, é importante eleger lideranças indígenas?

Resposta: De acordo com o documento, a importância de eleger lideranças indígenas deve-se ao conhecimento e ao compromisso que elas têm na luta contra os preconceitos e as injustiças cometidos contra esses povos ao longo da história do Brasil.

Emancipação de grupos sociais

A Constituição de 1988 garantiu alguns direitos a diversos grupos sociais no enfrentamento de desigualdades que afetam suas vidas. Conheça alguns exemplos:

- o **direito de voto** foi conquistado pelos analfabetos e pelos jovens de 16 a 18 anos;
- o **racismo** foi considerado crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão;
- os **remanescentes dos quilombos** tiveram reconhecida a propriedade definitiva das terras que tradicionalmente ocupam;
- as **manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras** devem ser protegidas pelo Estado brasileiro;
- os **povos indígenas** conquistaram o direito de posse das terras que tradicionalmente ocupam. Foi garantido ainda o **direito à diferença** dos povos indígenas, sendo reconhecidos seus costumes, línguas, crenças, tradições e organização social.



Estudantes plantam em horta da escola no quilombo Mata Cavallo, no município de Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso. Fotografia de 2020. Com a promulgação da Constituição de 1988, os remanescentes de comunidades dos quilombos tiveram a posse das terras que ocupavam reconhecida.



Indígenas Karajá durante o ritual Hetohoky, que marca a passagem dos meninos para a vida adulta, na aldeia Santa Isabel do Morro, na Ilha do Bananal, Tocantins. Fotografia de 2012. A Constituição brasileira prevê a proteção das manifestações culturais indígenas e garante a liberdade religiosa de todos os cidadãos.

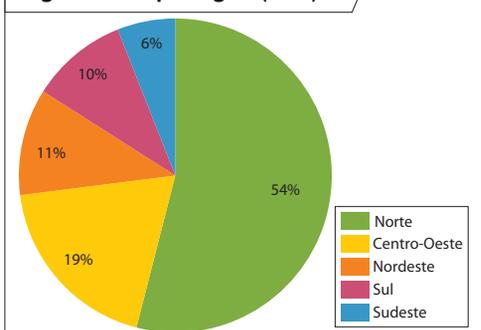
■ Constituição e povos originários

A Constituição de 1988 estabelece que as terras indígenas são bens da União. Isso quer dizer que os povos originários detêm a **posse permanente** de suas terras e o **usufruto exclusivo** (direito de usar e desfrutar) das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. Entretanto, não são considerados proprietários dessas terras.

De acordo com a Constituição, todas as terras indígenas deveriam estar demarcadas até 1993, o que não ocorreu. Até 2020, conforme dados da Fundação Nacional do Índio (Funai), 488 áreas haviam sido demarcadas.

A demarcação envolve conflitos e polêmicas. Existem vários casos de invasão de terras indígenas por empresas mineradoras e madeireiras, como também por pescadores, caçadores, garimpeiros e posseiros. Além disso, a expansão de pastos e lavouras e a construção de usinas hidrelétricas provocam degradação ambiental no entorno das terras demarcadas. Tudo isso diminui os recursos naturais e coloca em risco as vidas dos povos originários.

Distribuição das terras indígenas regularizadas por região (2020)



PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

1. Existem terras indígenas na região onde você mora? Elas são regularizadas?
2. Quais são as três regiões que abrigam o maior percentual de terras indígenas regularizadas do Brasil?

FONTE: BRASIL. Fundação Nacional do Índio (Funai). Demarcação de terras indígenas, 10 mar. 2021. Brasília: Fundação Nacional do Índio (Funai), 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Alerta ao professor

O texto “Constituição e povos originários”, incluindo o boxe “Para pensar” que o acompanha, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG7, CG9, CG10, CECH1, CECH2, CECH3, CECH4, CECH6, CECH7, CEH1** e **CEH2**, bem como das habilidades **EF09HI23, EF09HI24** e **EF09HI25**, pois identifica direitos de cidadania específicos na Constituição de 1988, analisa transformações na sociedade brasileira após 1989 e as relaciona com os protagonismos da sociedade civil.

Para pensar

1. Há terras indígenas regularizadas em todas as regiões do Brasil. Por isso, a resposta deve ser afirmativa.
2. Pela ordem, o maior percentual de terras indígenas regularizadas situa-se nas regiões Norte (54%), Centro-Oeste (19%) e Nordeste (11%).

As questões relacionam-se com os temas contemporâneos transversais **Diversidade cultural** e **Vida familiar e social**, uma vez que abordam pauta relacionada ao direito dos povos indígenas de viver em seus territórios e de manter suas culturas e suas comunidades.



Vista de área impactada pelo garimpo ilegal em Terra Indígena Yanomami, em Roraima. Fotografia de 2021. De acordo com o relatório da associação Hutukara, o garimpo ilegal na Terra Indígena Yanomami cresceu 3350% entre 2016 e 2020, ou seja, mais de 33 vezes.

Orientação didática

O Censo Demográfico que deveria ter sido realizado em 2020 foi feito a partir de 1º de agosto de 2022. Após a coleta e a análise dos dados, novas estatísticas serão divulgadas pelo IBGE.

Texto de aprofundamento

Como lidar com a história indígena nos séculos XX e XXI? O texto a seguir oferece subsídios para o tratamento dessa questão.

História indígena

“Um bom início para uma análise da questão indígena no final do séc. XX e início do XXI, pode ser a partir do questionamento: ‘O que é ser índio neste momento histórico?’. Posto que a classificação ‘índio’ não remete a um único grupo étnico e muito menos a uma raça, em que consiste esta identidade? Podemos afirmar que índio, além de referir-se a pessoas integrantes de diferentes grupos étnicos com um longo histórico de luta contra a marginalização imposta pelas políticas coloniais e depois nacionais, e pelos próprios integrantes da cultura ocidental, foi inicialmente uma identidade atribuída [...]. Ser índio [...] no final do séc. XX e início do XXI é mais que isto; é ser portador de um *status* jurídico, que lhe garante uma série de direitos. É fazer parte de uma coletividade que, [...] ‘por suas categorias e circuitos de interação, distingue-se da sociedade nacional e reivindica-se como ‘indígena’. Ou seja, percebe-se como descendente de população de origem pré-colombiana [...]’ [...].

Sob a categoria ‘indígena’ [...] encontram-se diferentes grupos étnicos, diferentes tanto entre si, como das sociedades nacionais, os quais reivindicam parte de seus direitos baseados no princípio dos ‘Direitos Originários’ [...]. Isto não significa [...] que estes indígenas estejam abrindo mão de suas identidades específicas [...]. [N]em sempre as demandas destes povos coincidem com o que os Estados nacionais têm em seus projetos para eles. [...]

População indígena atual

Por muito tempo, pensava-se que os povos originários desapareciam, por morte ou assimilação ao restante da sociedade. No entanto, a partir dos anos 1980, a população indígena voltou a crescer. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1991, havia mais de 294 mil indígenas no Brasil. No ano 2000, esse número subiu para mais de 734 mil e, em 2020, para mais de 1 milhão e 108 mil.

A maior parte dos povos originários que vive atualmente no país tem população reduzida. No entanto, existem povos numerosos, sobretudo os que vivem nas fronteiras do país e cujo povo habita também os países vizinhos ao Brasil. Observe o quadro a seguir.

Povo	População	Estados onde vivem
Guarani (2016)	85 255	MS, SP, PR, RS, RJ, ES, PA, SC
Ticuna (2014)	53 544	AM
Kaingang (2014)	45 620	PR, RS, SC, SP
Macuxi (2014)	33 603	RR
Guajajara (2014)	27 616	MA
Terena (2014)	26 065	MS, MT, SP
Yanomami (2019)	26 780	AM, RR

FONTE: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Quadro geral dos povos. *Povos indígenas no Brasil*, 25 jan. 2021. Disponível em: https://piib.socioambiental.org/pt/Quadro_Geral_dos_Povos. Acesso em: 6 abr. 2022.



Educador e escritor Daniel Munduruku palestrando em Santos, São Paulo. Fotografia de 2019. Indígena da etnia Munduruku, Daniel é um dos principais escritores indígenas brasileiros da atualidade, com obras voltadas para crianças, jovens e educadores.

214

Apesar destas disparidades, avanços já foram feitos no sentido do reconhecimento e do respeito aos povos indígenas como sociedades com culturas diferenciadas da sociedade ocidental [...].

[...] [A]s palavras autogoverno e autodeterminação referem-se

a uma posição que pretende acabar com a mediação entre os povos indígenas e o Estado (no Brasil esta mediação é também conhecida como tutela), afirmando os grupos indígenas como capazes de traçarem estratégias de defesa dos seus direitos frente à sociedade e ao Estado e

negociarem a melhor forma para viverem de acordo com suas pautas culturais, reivindicando, assim, sua capacidade integral enquanto sujeito histórico [...].

[...] A [União das Nações Indígenas] UNI, juntamente com outras organizações não governamentais,

Cartografia social

Os mapas são formas de representar situações diferentes em cartografia. Existem representações das linhas de metrô e ônibus, das ruas da cidade, dos pontos turísticos, das condições meteorológicas, dos centros comerciais etc. Vamos estudar aqui a **cartografia social**, que tem por objetivo contribuir para o planejamento e a transformação de determinada sociedade.

A cartografia social é um novo modo de fazer mapas, caracterizada pelos seguintes aspectos:

- o grupo social é o autor dos mapas sociais. Desse modo, todo processo de criação cartográfica ocorre coletivamente. Isso possibilita que o grupo social construa uma **autorrepresentação** dos elementos de seu território e de suas vivências;
- o grupo que elabora um mapa social deve participar de uma pesquisa e de uma ação coletiva que exigem: cooperação, troca de saberes e construção da memória a respeito de seu espaço geográfico, socioeconômico e histórico-cultural.

Uma cartografia social pode ser desenvolvida, por exemplo, por uma comunidade indígena que busca mapear direitos ameaçados por invasões às suas terras e pelo desrespeito à sua cultura. Esses mapas, geralmente, utilizam linguagem acessível e apresentam espaços como roçados, casas, rios, unidades de saúde, escolas e outros elementos significativos para a comunidade indígena.

Um exemplo de cartografia social é o **Projeto Povos**, cujo propósito é dar visibilidade aos territórios, às identidades e às tradições de 64 comunidades indígenas, caiçaras e quilombolas dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Esse projeto é promovido pelo Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS).

Atividades

RESPONDA NO CADERNO

1. O entorno da sua escola pode ser estudado por meio da cartografia social. Nesse caso, que grupos sociais poderiam participar desse estudo?
2. Organizem-se em grupos e elaborem uma cartografia social dos **problemas que afetam o entorno de sua escola**. Para isso, levantem dados que possam ser quantificados. A seguir, observe alguns exemplos.
 - a) Há grande fluxo de veículos no entorno da escola? Quantos carros passam por minuto na frente do edifício escolar?
 - b) Há barulho excessivo na região onde a escola se situa? O que provoca esse barulho? Em quais horários os ruídos são mais intensos?
 - c) Há serviços públicos próximos à escola? Quantas linhas de ônibus ou outro transporte público atendem à vizinhança? Existem postos de saúde e de vacinação? E há agências de correio ou bancos? O comércio atende às necessidades dos moradores?

Ao final, representem graficamente os dados coletados.

215

Outras histórias

Atividades interdisciplinares com Geografia.

1. Estudantes, professores, funcionários da escola e a comunidade da vizinhança são grupos que poderiam atuar, de forma colaborativa, na elaboração de uma cartografia social sobre os problemas do entorno da escola.

2. Oriente os estudantes a coletar dados de forma que cada grupo fique responsável por um tipo de dado, sobretudo se a turma for grande. Muitas informações podem ser coletadas por meio da observação do espaço enquanto os estudantes percorrem o trajeto entre a moradia e a escola. Outros dados podem ser obtidos em bases cartográficas que representem a localização dos serviços públicos e do comércio e os itinerários das linhas de transporte público.

Outras indicações

• *Cartografias sociais – parte 1* (Brasil). Coep Brasil, 7min26s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=idKsfpLkLcE>. Acesso em: 21 jun. 2022.

Entrevista de Henri Acselrad, professor na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que trata dos sentidos e usos da cartografia digital no ensino de História.

• *Projeto Povos: território, identidade e tradição* (Brasil). Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina (OTSS), 5min7s. Disponível em: <https://vimeo.com/347901090>. Acesso em: 21 jun. 2022.

No vídeo são apresentados diferentes aspectos do Projeto Povos, promovido pelo Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina.

[...] tiveram um importante papel durante a Assembleia Constituinte de 1987/8 [...]. Finalmente é reconhecido no Brasil o direito indígena a manter sua cultura, sem que se espere destes povos que um dia deixem de ser índios para diluírem-se na sociedade nacional [...].

A questão posta é: ao esperarmos que os grupos indígenas organizem-se de acordo com que para cultura ocidental é considerado uma satisfatória base representativa, não traria implícita a continuidade da mentalidade colonial e o desejo de ver nas organizações indígenas

a imagem e semelhança das lutas ocidentais? Talvez fosse o caso de refletirmos que, para a construção de uma sociedade e de um Estado multi e interculturais, é necessário a existência de compreensão e espaço para múltiplas formas de organização e representação sem que isso

comprometa os direitos e as lutas que delas advirem [...].”

CALEFFI, Paula. O que é ser índio hoje? A questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. *Diálogos Latinoamericanos*, Aarhus, n. 7, p. 22-24, 27, 31, 33, 2003.

Alerta ao professor

O texto “Presidentes e vida política (1985-2022)”, incluindo os boxes “Para pensar” que o acompanham, favorece o desenvolvimento das competências CG1, CG7, CG9, CG10, CECH2, CECH3, CECH4, CEH1, CEH2 e CEH3, bem como das habilidades EF09HI22, EF09HI23, EF09HI24 e EF09HI25, pois discute o papel da mobilização da sociedade brasileira no processo de redemocratização, identifica direitos estabelecidos na Constituição de 1988, analisa transformações na sociedade brasileira após 1989 e as relaciona aos protagonismos da sociedade civil, com destaque para as manifestações pelo *impeachment* de Collor.

Para pensar

Resposta pessoal. Em geral, quando se trata de pessoas que têm uma participação política ativa e consciente, a reação é de decepção. No entanto, respeitar o resultado das urnas é essencial para democracia.

Texto de aprofundamento

No trecho selecionado a seguir, ensaiam-se explicações para o *impeachment* de Fernando Collor de Melo.

Impeachment de Collor

“Quase todos os analistas do *impeachment* de Fernando Collor mencionam [...] suas características pessoais ou de comportamento como fatores contribuintes para que aquele evento tivesse ocorrido [...].

Collor construiu uma imagem pessoal que [...] tocou em pontos sensíveis das expectativas das massas populares incultas e das elites empresariais. Projetou-se como líder messiânico e paladino da moralidade; como religioso e associado a Frei Damiano, tido no nordeste como um novo Padre Cícero; como a voz dos que não tinham voz e a força dos que não tinham força para lutar contra a corrupção, os marajás e as elites que exploravam o povo. Também projetou de si a imagem de paladino da modernidade [...].

A ideia-chave [...] é que o cerne das dificuldades políticas de

Presidentes e vida política (1985-2022)

Desde 1985 até 2022, oito presidentes da república se sucederam no país. Alguns eram vice-presidentes que chegaram ao cargo por impedimento ou morte dos titulares (José Sarney, Itamar Franco e Michel Temer); dois foram retirados do poder (Fernando Collor e Dilma Rousseff) e três foram reeleitos para um segundo mandato (Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff).

A seguir, apresentaremos de forma sintética as principais características da vida política durante o mandato de cada um desses presidentes.

Governo Sarney (1985-1990)

A posse de José Sarney como presidente da república frustrou muitos brasileiros. Isso porque ele era o vice-presidente e, com a morte do presidente Tancredo Neves, Sarney acabou assumindo o poder. Além disso, ele havia apoiado a ditadura civil-militar e, como líder do PDS, ajudou a derrotar as Diretas Já!. No entanto, ao ocupar a Presidência, Sarney prometeu inaugurar uma “Nova República”.

Entre as medidas políticas aprovadas em seu governo, estavam:

- eleições diretas para a Presidência da República, os governos estaduais e todas as prefeituras do país;
- maior liberdade para a criação de novos partidos políticos, permitindo-se a legalização do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), que tinham sido proibidos durante a ditadura.



Dia da cerimônia de posse de José Sarney (ao centro, sendo fotografado), em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 1985. Sarney foi o primeiro presidente civil a governar o país após a ditadura.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

Como as pessoas do seu convívio reagem quando os candidatos nos quais votaram não são eleitos? Comente.

216

Collor derivava da incapacidade de entender que em uma democracia não basta receber 35 milhões de votos; em uma sociedade recém-democratizada como a brasileira, complexa e com novos atores políticos, seria fundamental gerar consensos por meio da negociação [...].

[O] *impeachment* foi o resultado inesperado da combinação praticamente impossível de cinco circunstâncias extremamente raras [...]. 1ª) a acusação de seu irmão, Pedro Collor, de que o presidente Collor era o sócio oculto de P. C. Farias, ex-tesoureiro de sua campanha eleitoral, que aproveitava

sua relação com o presidente para atividades de corrupção. Frente ao escândalo, o Congresso teve que formar uma Comissão Parlamentar de Inquérito; 2ª) a extraordinária incompetência de Collor e P. C. Farias para esconder suas supostas atividades corruptas; 3ª) a fragilidade e incompetência da bancada

Governo Collor (1990-1992)

Após quase trinta anos sem escolher o presidente da república, os eleitores brasileiros reconquistaram esse direito, exercendo-o em 1989. Nessa eleição, o vitorioso foi Fernando Collor de Mello, que derrotou Luiz Inácio Lula da Silva no segundo turno.

Collor apresentava-se como um político preocupado em modernizar o Estado, defendendo as **privatizações**, o combate aos monopólios e a abertura do país à concorrência internacional.

Após dois anos de mandato, ocorreram denúncias de corrupção contra a cúpula do governo e a própria família Collor. As denúncias foram investigadas no Congresso Nacional por meio de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI). Na época, ocorreram manifestações populares exigindo o *impeachment* (impedimento) de Collor.

Ao final dos trabalhos da CPI, foi aberto o processo de *impeachment* do presidente, aprovado em setembro de 1992. Em 2 de outubro, o vice-presidente Itamar Franco assumiu a Presidência.



Manifestação pelo *impeachment* de Fernando Collor em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Fotografia de 1992. Em manifestações por todo o país, jovens pintaram seus rostos, parte deles com as cores da bandeira brasileira, e ficaram conhecidos como “caras-pintadas”.

Glossário

Privatização: processo de venda de uma empresa ou instituição do setor público para o setor privado.

DICA INTERNET

Biografia de Fernando Collor de Mello

Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/collor-fernando>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Verbete com dados biográficos de Fernando Collor de Mello. Informações sobre outras personagens da história republicana podem ser encontradas nessa página, fazendo-se uma busca.

campanha eleitoral de 1989 e procurou simbolizar isso. Esta foi a base da construção da imagem pública com que foi eleito [...]. [T]anto o comprometimento com os valores democráticos como o ultraje com sua negação foram decisivos para o desprestígio de Collor, particularmente na classe média, origem dos jovens estudantes secundaristas e universitários que estiveram à frente das manifestações contra o presidente. Mais ainda: a situação recessiva produzida pelo próprio programa de austeridade fiscal do governo, tornando muito difícil a sobrevivência para os mais pobres e obrigando a contenção dos gastos da classe média, tornou ainda mais ultrajante as somas exorbitantes gastas pelo presidente e providas por P. C. Farias.”

SALLUM JR., Brasília e CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão e. *O impeachment do presidente Collor: a literatura e o processo*. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 82, p. 165, 167-168, 179, 191, 2011.

Outras indicações

- *Terra estrangeira* (Brasil/Portugal). Direção de Walter Salles Jr.; Daniela Thomas, 1995. 100 min.

No filme, um jovem vê sua vida e a de sua família desmoronar quando entra em vigor o Plano Collor e decide deixar o Brasil, indo para Portugal em situação ilegal e enfrentando diversos problemas. A produção é considerada marcante por representar as desilusões dos brasileiros naquela época e o impacto das medidas econômicas do governo Collor.

parlamentar governista para defender o governo e controlar a situação; 4^a) a ausência de tentativas de silenciar a imprensa ou abortar o processo político e um apego à ordem legal com a consequência inesperada de pessoas de origem modesta se apresentarem para depor perante a CPI; 5^a) a obstinação

de Collor em permanecer no poder até o último momento.

[O] ultraje moral sinalizou tanto a maior liberdade de a cidadania expressar seus pontos de vista como o descompasso entre as expectativas crescentes em relação ao governo, engendradas pela nova democracia, e suas realizações. Que expectativas

eram estas? Imaginava-se que um governo democrático romperia com o passado de privilégios, favorecendo a aplicação de procedimentos limpos e neutros, do princípio da igualdade perante a lei e de responsabilização dos representantes eleitos. O próprio Collor reforçou estas expectativas durante a

Texto de aprofundamento

As políticas adotadas durante os governos Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso para lidar com as questões sociais começaram recentemente a ser objeto de estudos. Reproduzimos, aqui, trechos de um artigo que avalia uma das questões mais importantes para a sociedade nesse período: a política de reforma agrária.

Política de reforma agrária

“A análise da realidade agrária brasileira do final do século XX mostra, de forma cabal, a presença dos conflitos de terra. Se por um lado a modernização conservadora ampliou suas áreas de ação, igual e contraditoriamente os movimentos sociais aumentaram a pressão social sobre o Estado na luta de terra [...]. [Houve uma] evolução do número de conflitos no campo brasileiro entre 1985 e 1999 [...] [em] três períodos distintos. O primeiro representado pelo segundo quinquênio da década de 80, mostra um pico em 1988 quando os conflitos estavam generalizados por todas as regiões brasileiras [...]. O segundo período coincide com o primeiro quinquênio da década de 90, quando o número de conflitos ficou reduzido à metade do período anterior, revelando mudança nas estratégias de lutas e a necessidade do re-acúmulo de forças [...]. O terceiro período, refere-se ao segundo quinquênio da década de 90, coincidindo com o governo Fernando Henrique Cardoso, quando apresentou novo crescimento dos conflitos, alcançando um patamar superior àquele da década de 80. O ano de 1998 registrou mais de mil conflitos espalhados por todo o país. Apresentou também, aumento na ocorrência de conflitos nas regiões de ocupação tradicional: Nordeste e Centro-Sudeste. Alguns estados apareceram como concentradores destes conflitos, como o caso do Paraná na região Sul; Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Mato Grosso do Sul, no Centro-Sudeste; Pernambuco, no Nordeste; Pará e Mato Grosso, na Amazônia [...].”

Governo Itamar Franco (1993-1994)

Itamar Franco convidou políticos de diversos partidos para os ministérios. Durante esse governo, foi implantado o **Plano Real**, com o objetivo de deter a inflação e estabilizar a economia. Fazia parte do plano a criação de uma nova moeda: o **real**.

Em junho de 1994, a inflação mensal era de quase 50% e, no final do mês seguinte, o índice desabou para valores próximos a 4%.

Esses resultados deram impulso à candidatura de Fernando Henrique Cardoso (FHC) à Presidência da República, que concorreu pela aliança entre o PSDB e o PFL. Cardoso, que foi ministro da Fazenda durante o início do governo de Itamar Franco, era considerado o mentor do Plano Real e venceu as eleições de 1994 no primeiro turno.



SÉRGIO LIMA/FOLHAPRESS

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

Você sabe quem é o atual ministro da Economia? Sabe quais são suas principais atribuições? Pesquise.

Itamar Franco (à direita) e o então ministro da Fazenda, Rubens Ricupero, mostram cédulas de real em uma agência bancária no Palácio do Planalto, em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 1994.

Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Fernando Henrique Cardoso tomou posse em janeiro de 1995, anunciando que seu governo manteria a estabilidade econômica e combateria a inflação. O quadro mostra a queda do índice de inflação anual nos primeiros anos de seu governo.

O governo federal promoveu reformas como a privatização de empresas estatais. Essas privatizações foram muito questionadas, principalmente quando o governo vendeu empresas controladas pelo Estado, como a Companhia Vale do Rio Doce e a Telebras (Telecomunicações Brasileiras).

Em 1997, o Congresso Nacional aprovou uma emenda à Constituição que permitia a reeleição para presidente da república, governadores de estado e prefeitos. Fernando Henrique empenhou-se nessa causa e foi acusado de beneficiar parlamentares em troca de votos favoráveis ao projeto de reeleição.

Manifestação contra a privatização da Companhia Vale do Rio Doce, no centro da cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 1997. No mesmo ano, a empresa foi privatizada.

Inflação brasileira (1994-1996)

Ano	% ao ano
1994	916,5
1995	22,4
1996	9,6

FONTE: IBGE. Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA): Séries históricas. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/precos-e-custos/9256-indice-nacional-de-precos-ao-consumidoramplo.html?edicao=20932&t=series-historicas>. Acesso em: 20 jun. 2022.



ROSSANE MARINHO/FOLHAPRESS

218

Para pensar

Em 2022, o ministro da Economia era Paulo Guedes. Entre suas principais atribuições estavam: o controle dos mecanismos de receita e arrecadação do Estado (impostos, taxas), o controle dos órgãos de emissão de moeda e captação de recursos, a boa gestão da arrecadação e das despesas, entre outras funções de política econômica e monetária. A questão envolve o tratamento dos temas contemporâneos transversais **Educação financeira** e **Educação fiscal**.

Segundo mandato FHC

Sustentado pelo triunfo no combate à inflação e pela estabilização da economia, FHC venceu a eleição presidencial de 1998 no primeiro turno e tornou-se o primeiro presidente eleito para exercer dois mandatos consecutivos.

No segundo mandato, a política econômica foi mantida, mas o desempenho da economia piorou. Houve uma grave crise de fornecimento de energia elétrica, que fez a produção de bens diminuir e o desemprego aumentar. O “apagão” ocorrido em 1999 e os riscos de que ele ocorresse de novo levaram o governo a fazer campanhas de redução no consumo de energia. Além disso, o crescimento da dívida pública comprometeu as finanças do governo e o poder de compra do trabalhador assalariado diminuiu.

O clima de insatisfação popular aumentou, convertendo-se em anseio por mudanças. As eleições de 2002 foram vencidas pela oposição: Lula, do PT, derrotou José Serra, candidato do PSDB apoiado por FHC.

Governo Lula (2003-2010)

Com a vitória de Lula nas eleições em 2002, pela primeira vez na história brasileira um líder político de origem popular (ex-metalúrgico, ex-líder sindical e um dos fundadores do PT) chegou à Presidência da República.

O governo preservou a estabilidade da moeda e conteve a inflação, promovendo o crescimento das exportações e diminuindo o desemprego. Lula disputou a eleição para presidente em 2006 e foi reeleito.

Para garantir a aprovação de projetos no Congresso Nacional, o governo buscou apoios e promoveu alianças com membros de partidos como PL, PP, PTB e PMDB. A partir de 2005, a forma como essas alianças eram sustentadas provocou suspeitas sobre a existência de um esquema de corrupção que foi apelidado pela imprensa de “mensalão”. As denúncias eram de que um grupo de parlamentares recebia pagamentos em dinheiro em troca de apoio ao governo. O caso foi julgado pelo Supremo Tribunal Federal, que, em 2012, condenou vários envolvidos, incluindo políticos, funcionários públicos e pessoas ligadas ao meio publicitário.

Ao final de seu mandato, o presidente Lula alcançava índices de aprovação popular em torno de 85%. Isso foi decisivo para a campanha de Dilma Rousseff, candidata pelo PT, nas eleições de 2010.

RESPOSTA ORALMENTE

PARA PENSAR

Qual é o valor da conta de luz de sua casa? Você se preocupa em economizar energia elétrica?



Lula (à direita) subindo a rampa do Palácio do Planalto, em Brasília, Distrito Federal, observado por FHC, momentos antes da passagem da faixa presidencial. Fotografia de 1º de janeiro de 2003.

219

[A] resposta do governo Fernando Henrique ao incremento dos conflitos foi o aumento da repressão policial. Este governo entra para a História marcado por um tipo de violência que não ocorrera ainda de forma explícita no Brasil: quem passou a matar os camponeses em luta pela terra foram as forças policiais dos estados. Os massacres de Corumbiara e de Eldorado dos Carajás são exemplos ocorridos no governo FHC. Ambos os massacres representam a posição das elites latifundiárias brasileiras em não ceder um milímetro sequer em relação à questão da terra e da Reforma Agrária. O apoio dos ruralistas à base de sustentação política do governo FHC tem tido como contrapartida duas práticas governamentais: a primeira, posição repressiva aos movimentos sociais; a segunda, no plano econômico, prorrogação – não se sabe até quando – das dívidas destes latifundiários, que não as saldaram [...].

[N]o governo de Fernando Henrique Cardoso [...] em seis anos foram assentadas 373 210 famílias em 3 505 assentamentos rurais. Entre estes assentamentos incluem-se as regularizações fundiárias (as posses), os remanescentes de quilombos, os assentamentos extrativistas, os projetos Casulo e Cédula Rural, e os projetos de Reforma Agrária. A pressão feita pelos movimentos sociais com a ampliação das ocupações pressionou o governo FHC a ampliar os assentamentos. Tal fato mostra que a Reforma Agrária, antes de ser uma política propositiva do governo é a necessidade de resposta à pressão social [...].”

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 197-198, 201, 2011.

Para pensar

Resposta pessoal, que depende, sobretudo, do número de pessoas que vive na moradia. Espera-se que os estudantes expressem preocupação em economizar energia elétrica, que pode ser justificada com base em valores e atitudes de consciência ambiental, consumo responsável, controle de gastos e percepção da diferença entre desejos e necessidades de consumo. Tais valores e atitudes estão relacionados aos temas contemporâneos transversais **Educação ambiental** e **Educação financeira**.

Texto de aprofundamento

A instituição de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras foi uma política social implementada nos governos de Lula e Dilma Rousseff. O trecho a seguir faz uma avaliação das cotas, um processo ainda recente e em andamento.

Cotas em debate

“O tema da educação sempre recebeu destaque tanto na atuação da militância negra como nos estudos acadêmicos sobre desigualdades raciais devido à sua inquestionável importância na compreensão e no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais no país [...].

[...] O Prouni [Programa Universidade para Todos] [...] tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda em cursos de graduação e sequenciais de formação específica de instituições privadas de educação superior. Ele apresenta uma política de cotas para os que se autodeclararam pretos, pardos ou índios e optam por ser beneficiários deste sistema no ato de inscrição [...].

Outro programa que passou a adotar o critério racial foi o Fies (Programa de Financiamento Estudantil) [...]. Inclui o quesito cor/raça na composição do índice de classificação, aumentando as chances de os solicitantes negros conseguirem o financiamento. Da mesma forma que no Prouni, o foco incide sobre a população de baixa renda e o critério racial é aplicado após a elegibilidade do beneficiário pelo critério social.

[...] [A]s principais polêmicas sobre essa questão [das cotas nas universidades] envolvem tanto o seu princípio (instituir políticas com recorte racial) como seu processo de execução (violação da autonomia universitária, obrigatoriedade *versus* incentivos, uso do sistema de cotas *versus* outras modalidades de inclusão) [...].

As políticas de ações afirmativas [...] tomam como base para sua implementação a extrema desigualdade racial brasileira no acesso ao ensino superior. Os argumentos favoráveis concentram-se nesse sentido, afirmando

Governo Dilma Rousseff (2011-2016)

Dilma Rousseff venceu as eleições, encabeçando a chapa pelo PT e tendo como vice-presidente Michel Temer, do PMDB. Com a posse, em janeiro de 2011, ela tornou-se a primeira mulher a presidir a república no Brasil.

O novo governo preservou as ações do governo anterior, como os programas de distribuição de renda, o salário mínimo reajustado acima dos índices da inflação, a destinação de mais recursos à educação, a construção de moradias populares e a diminuição das desigualdades sociais.

Desde 2012, porém, os indicadores econômicos apresentaram problemas, tais como o desequilíbrio da balança comercial (aumento das importações e diminuição das exportações), o aumento na taxa de juros e a diminuição na competitividade das empresas brasileiras. Em reação, o governo tomou medidas como a realização de obras de infraestrutura e o início da produção de petróleo da camada do pré-sal. No entanto, as dificuldades continuaram.

Em 2013, em diversas cidades brasileiras, milhares de pessoas foram às ruas para criticar, por exemplo, o aumento nas tarifas dos transportes públicos, a violência policial, os gastos com megaeventos esportivos e a crise no sistema de representação política. Mesmo com a popularidade afetada, Dilma reelegeu-se em 2014 para um novo mandato presidencial.



Manifestação durante o governo de Dilma Rousseff, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de junho de 2013.

220

Alerta ao professor

O texto “Governo Dilma Rousseff (2011-2016)” favorece o desenvolvimento das competências CEH1 e CEH2, bem como das habilidades EF09HI24 e EF09HI25, pois analisa transformações na sociedade brasileira após 1989 e as relaciona com os protagonismos da sociedade civil, com destaque para as manifestações populares de 2013.

Segundo mandato de Dilma

Durante o segundo governo Dilma, o Ministério Público e a Polícia Federal investigaram esquema de corrupção envolvendo diretores da Petrobras, empreiteiros do setor privado e políticos de diversos partidos. Essa investigação foi chamada de “Operação Lava Jato”. Sérgio Moro, o juiz que conduziu os julgamentos, tornou-se ministro da Justiça em 2019, no governo de Jair Bolsonaro.

A insatisfação culminou com o afastamento de Dilma da Presidência da República em 12 de maio de 2016. Isso se deu por meio de um processo de *impeachment* promovido por membros da oposição e antigos aliados, que alegavam que o governo havia cometido crime de responsabilidade fiscal.

Governo Michel Temer (2016-2018)

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff, o vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência. Seu governo ficou marcado por mudanças constitucionais que, apoiadas pela maioria dos deputados federais e senadores, reduziram as poucas garantias de proteção social até então existentes e restringiram o acesso da população mais pobre aos recursos públicos.

Exemplos disso foram algumas reformas feitas com a justificativa de combater a crise econômica enfrentada pelo país:

- a Emenda Constitucional nº 95, proposta pelo governo e aprovada no Congresso Nacional em 15 de dezembro de 2016, congelou por vinte anos os investimentos públicos, afetando áreas como saúde, educação e assistência social;
- a aprovação da reforma trabalhista, em julho de 2017, modificou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e retirou direitos dos trabalhadores (redução das indenizações por demissão; dificuldade de acesso ao seguro-desemprego; diminuição do intervalo para repouso e alimentação durante a jornada de trabalho; permissão para que mulheres grávidas trabalhem em ambientes insalubres etc.).

Marcado pela impopularidade, pela ampliação da crise econômica e do desemprego, o governo Temer foi alvo de denúncias de corrupção, e mais de dez ministros eram investigados em ações da polícia ou da Justiça até o final do governo.



ED FERREIRA/ESTADÃO CONTEÚDO

Dilma Rousseff discursa no Palácio do Planalto, em Brasília, Distrito Federal, na cerimônia de posse de seu segundo mandato presidencial. Fotografia de 2015. Apesar de sofrer *impeachment* em 2016, ela não perdeu seus direitos políticos.

a necessidade de um enfrentamento direto da sociedade brasileira a esse respeito, o que implica o reconhecimento de que o Brasil é um país racialmente desigual e que tal situação é fruto de discriminação e preconceito, e não de uma situação de classe social. [...]

Na academia, sobretudo nas universidades públicas, as críticas à política de cotas têm como fundamento principal o pressuposto de que instituí-las seria assumir a existência de ‘raças’ distintas. A única maneira de enfrentar o racismo, segundo os analistas, seria minar a crença não só na ideia de ‘raça’ como algo natural, mas também na ideia de hierarquia entre as ‘raças’. Portanto, a racialização como antídoto para o racismo não seria a melhor saída para uma sociedade como a nossa. Uma das sugestões de combate às desigualdades raciais no acesso à educação sem a implantação das cotas é o investimento maciço nas escolas do ensino médio, o que garantiria aos alunos de escolas públicas melhores condições de competição para inserção na universidade. [...] Ainda contrariamente à política de cotas, argumenta-se que a produção de uma igualdade de resultados não é a forma mais eficaz de enfrentar as desigualdades. Políticas afirmativas de acesso ao ensino superior incidem sobre uma das consequências da discriminação racial e da desigualdade educacional, isto é, o acesso à universidade, sem que estas, em si mesmas, sejam corrigidas.”

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

Atividade complementar

Considerando que os acontecimentos trabalhados no capítulo ocorreram em um passado recente, os estudantes podem fazer entrevistas em grupo com pessoas que tenham participado desses movimentos. Com base

nas orientações de coleta de depoimentos mencionadas no tópico 5.4, “Fontes orais”, deste manual é possível sugerir questões para a entrevista tais como:

1. Você participou de comícios pelas Diretas Já!? Foi “cara-pintada” no processo de *impeachment* em

1992? Participou das manifestações ocorridas em diversas cidades brasileiras em 2013?

2. O que acontecia nessas grandes aglomerações?

3. O que o levou a participar desses movimentos?

4. Que princípios orientam seu voto?

5. Como você escolhe seus candidatos?

Depois de feitas as entrevistas, o trabalho em sala de aula poderá se concentrar na análise dos dados recolhidos e na realização de seminários, nos quais cada grupo poderá expor o resultado das entrevistas.

Texto de aprofundamento

A pandemia de covid-19 teve um impacto profundo na América. O texto a seguir, extraído de um relatório da Organização Pan-Americana da Saúde, traz dados sobre a doença no continente e pode ser utilizado para comparar a situação no Brasil com a de outros países.

Situação epidemiológica: covid-19 em 2021 nas Américas

“No geral, a situação da covid-19 tem causado graves prejuízos aos países das Américas. Em 8 de março de 2021, a região relatou total acumulado de 51 694 320 casos de covid-19, incluindo 1 242 308 mortes. Esses números representam quase 44% dos 116 521 281 casos e 48% das 2 589 548 mortes relatadas globalmente. Essa região tem o maior número de casos notificados e mortes entre todas as seis Regiões da [Organização Mundial da Saúde] OMS (seguida pela região europeia, que relatou 39 892 674 casos e 885 846 mortes). Os casos de covid-19 nas Américas atingiram um pico durante a semana de 3 de janeiro de 2021, quando 2 522 305 casos novos foram notificados, principalmente nos Estados Unidos da América (71%). De lá para cá, observou-se tendência de queda de casos até a semana de 21 de fevereiro de 2021, quando voltaram a ser observados leves aumentos semanais, impulsionados pelo aumento dos casos no Brasil. Da mesma forma, o número de mortes semanais atingiu o pico durante a semana de 24 de janeiro de 2021, quando 47 277 novas mortes foram relatadas na região, principalmente nos Estados Unidos da América (48%), México (19%) e Brasil (16%). Desde então, continua a haver tendência geral de queda nos óbitos semanais, exceto no Brasil, onde o número semanal de óbitos também vem aumentando juntamente com o de casos. De todos os casos e mortes por covid-19 notificados na região em 8 de março de 2021, os Estados Unidos da América respondem por 55%

Governo Jair Bolsonaro (2019-2022)

Jair Messias Bolsonaro venceu as eleições para a Presidência da República em 2018 e tomou posse em janeiro de 2019. Entre as medidas adotadas em seu governo, podemos destacar:

- a reforma da Previdência Social que, entre outras coisas, aumentou a idade mínima para a aposentadoria dos brasileiros (65 anos para homens e 62 anos para mulheres) e diminuiu valores e número de beneficiados entre os trabalhadores rurais;
- a facilitação da compra de armas de fogo.

Durante o governo Bolsonaro, houve tensões entre o poder Executivo federal e o poder Judiciário. Isso, de certo modo, prejudicou o harmonia entre os três poderes, que é a base da democracia.



Manifestação em protesto ao governo Bolsonaro na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2021.



Manifestação em apoio ao governo Bolsonaro na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2021.

Efeitos da pandemia de covid-19 no Brasil

Os primeiros casos de covid-19 foram registrados na China e de lá se expandiram para Europa e outras partes do mundo, como estudaremos no próximo capítulo. A pandemia deu os primeiros sinais no Brasil em março de 2020.

O governo federal brasileiro não se mobilizou rapidamente para a compra ou produção de vacina, tampouco fez amplas campanhas de esclarecimento para o controle da pandemia, como a recomendação de usar máscaras, lavar as mãos e evitar aglomerações. Além disso, membros do governo chegaram a recomendar o uso de medicamentos sem eficácia, como a cloroquina.

De modo geral, o governo federal pretendia manter o funcionamento das atividades econômicas e, talvez por isso, menosprezou os danos da pandemia. Diante de um quadro de desemprego, crise econômica e carência de serviços públicos de saúde, a população brasileira foi bastante afetada.

Até abril de 2022, quando o governo federal suspendeu a situação de “emergência sanitária” causada pela pandemia, mais de 660 mil brasileiros haviam morrido em razão da covid-19. Com isso, o Brasil se tornou o segundo país em número de mortes em todo o mundo, superado apenas pelos Estados Unidos.

dos casos e 42% das mortes, ao passo que o Brasil responde por 21% dos casos e 21% de todas as mortes. Juntos, esses dois países respondem por 76% de todos os casos e 63% das mortes atualmente notificadas nas Américas. Os países que relataram as maiores proporções de novas mortes entre 1º de setembro de 2020 e 8 de março de 2021 foram os Estados Unidos da América (44%, 338 589 mortes); Brasil (19%, 143 497 mortes) e México (16%, 99 112 mortes).”

ORGANIZAÇÃO
PAN-AMERICANA DA
SAÚDE (OPAS). *Resposta à
pandemia da covid-19 nas
Américas*. Washington, D.C.:
Opas, 2021. p. 3. Disponível
em: [https://iris.paho.org/
bitstream/handle/10665.2/54425/
OPASPEHEOCVID
19210008_por.pdf?sequence=
1&isAllowed=y](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/54425/OPASPEHEOCVID19210008_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
Acesso em: 20 abr. 2022.

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

LUCAS SILVA/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES



Caminhões que saíram da Venezuela levam oxigênio para os hospitais de Manaus, no Amazonas. Fotografia de 2021. A capital amazonense foi uma das cidades mais afetadas pela epidemia de covid-19 no Brasil, e o oxigênio era um dos produtos mais necessários à tentativa de manter vivas as pessoas doentes e hospitalizadas.

223

Alerta ao professor

O texto “Efeitos da pandemia de covid-19 no Brasil” trabalha aspectos do tema contemporâneo transversal **Saúde**, na medida em que aborda questões sanitárias voltadas para o combate do novo coronavírus, identificado em 2019.

Alerta ao professor

O texto “Balanço econômico”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI24 ao apresentar dados relativos à oscilação do PIB brasileiro e caracterizar os planos econômicos elaborados a partir do contexto da redemocratização.

Balanço econômico

Desde meados da década de 1980 até as primeiras décadas do século XXI, a economia do país oscilou entre períodos de crescimento e de estagnação. O **Produto Interno Bruto (PIB)** é um dos indicadores mais usados para se avaliar a ampliação ou a retração das atividades econômicas. Observe os dados do quadro a seguir, que apresenta a oscilação do PIB brasileiro de 1996 a 2021.

Glossário

Produto Interno Bruto (PIB): soma de todos os bens e serviços produzidos em um ano por um país, estado ou cidade. Neste caso, os dados referem-se ao Brasil.

Brasil: oscilação do Produto Interno Bruto (PIB) – 1996-2021

Ano	Crescimento do PIB (em %)	Ano	Crescimento do PIB (em %)
1996	2,2	2009	-0,1
1997	3,4	2010	7,5
1998	0,3	2011	4,0
1999	0,5	2012	1,9
2000	4,4	2013	3,0
2001	1,4	2014	0,5
2002	3,1	2015	-3,5
2003	1,1	2016	-3,3
2004	5,8	2017	1,3
2005	3,2	2018	1,8
2006	4,0	2019	1,2
2007	6,1	2020	-3,9
2008	5,1	2021	4,6

FONTE: IBGE. *Sistema de Contas Nacionais Trimestrais (SCNT): Séries históricas.* Rio de Janeiro: IBGE, 1º trim. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9300-contas-nacionais-trimestrais.html?=&t=series-historicas>. Acesso em: 6 abr. 2022.

PARA PENSAR

RESPONDA NO CADERNO

INTEGRAR COM MATEMÁTICA

Identifique no quadro cada período presidencial e diga qual foi a média de crescimento anual do PIB em cada mandato. Em que períodos o crescimento foi maior? E em quais ele foi menor?

O crescimento ou a diminuição do PIB não é suficiente para fazer um balanço econômico do período. Estudaremos, a seguir, aspectos dos principais planos econômicos aplicados desde 1985, todos eles com profundos impactos sociais.

224

Para pensar

Atividade interdisciplinar com Matemática. Para realizar a atividade, os estudantes deverão construir um novo quadro. A primeira coluna deve identificar o período e o nome do governante; a segunda deve indicar o cálculo da média de crescimento anual do PIB no período, que corresponde à soma dos percentuais de crescimento de cada ano dividida pelo número de anos de mandato. O resultado deve ser apresentado como a seguir:

Presidente e tempo de mandato	Média de crescimento do PIB
Fernando Henrique Cardoso, 1996 a 1998 (3 últimos anos do 1º mandato)	1,96% ao ano (5,9%/3 anos)
Fernando Henrique Cardoso, 1999 a 2002 (2º mandato)	2,35% ao ano (9,4%/4 anos)
Luiz Inácio Lula da Silva, 2003 a 2006 (1º mandato)	3,52% ao ano (14,1%/4 anos)

Continua

Plano Cruzado

Em meados da década de 1980, a crise econômica prejudicava o cotidiano dos brasileiros, que sofriam com inflação altíssima, desnutrição, falta de moradia e dificuldade de acesso aos serviços básicos de educação e saúde.

Em fevereiro de 1986, a equipe econômica do governo federal de José Sarney elaborou um pacote econômico de combate à inflação denominado **Plano Cruzado**. As mudanças de maior impacto foram:

- a extinção do cruzeiro e a criação de uma nova moeda, o **cruzado**;
- o **congelamento** dos preços das mercadorias e dos salários. Estes últimos seriam reajustados sempre que a inflação chegasse a 20% (gatilho salarial).

Inicialmente, parte da população apoiou o Plano Cruzado, fiscalizando os preços e protestando contra os reajustes, mas o plano fracassou: o congelamento dos preços durou pouco tempo e muitas mercadorias só eram vendidas mediante o pagamento de um acréscimo ao preço tabelado.

Surgiram depois outros planos menos ambiciosos de intervenção na economia, mas nenhum teve sucesso. A crise agravou-se e a equipe econômica não conseguiu diminuir a inflação elevada e o endividamento público. No auge da crise, a inflação chegou a mais de 80% apenas no mês de março de 1990.

Manifestantes entram em confronto com a polícia militar durante ato contra um novo pacote econômico – o Plano Cruzado II – na Esplanada dos Ministérios, Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 1986.



Plano Collor

Nesse plano econômico, o governo de Fernando Collor de Mello tomou medidas para combater a hiperinflação, que chegava a 2700% ao ano. Em 16 de março de 1990, um dia após sua posse, as autoridades econômicas do governo anunciaram o **Plano Collor**, que teve enormes consequências sociais. Conheça algumas medidas desse plano:

- bloqueio de contas e de aplicações financeiras nos bancos;
- confisco de cerca de 80% do dinheiro que circulava no país, inclusive o das cadernetas de poupança;
- extinção da moeda vigente (o cruzeiro) e restabelecimento do **cruzeiro**.

Fila se forma na reabertura das agências bancárias depois da edição do Plano Collor, em Recife, Pernambuco. Fotografia de 1990.



225

Continuação

Luiz Inácio Lula da Silva, 2007 a 2010 (2º mandato)	4,65% ao ano (18,6%/4 anos)
Dilma Rousseff, 2011 a 2014 (1º mandato)	2,35% ao ano (9,4%/4 anos)
Dilma Rousseff, 2015 a 2016 (2º mandato)	-3,4% ao ano (-6,8%/2 anos)
Michel Temer, 2017 a 2018	1,55% ao ano (3,1%/2 anos)
Jair Bolsonaro, 2019 a 2021 (3 primeiros anos de mandato)	0,63% ao ano (1,9%/3 anos)

De 1996 a 2021, os períodos de maior crescimento anual do PIB ocorreram nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (1º e 2º mandatos). As maiores quedas no PIB se deram no governo de Dilma Rousseff (2º mandato) e nos três primeiros anos do governo de Jair Bolsonaro.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir trecho de uma reportagem sobre a pesquisa desenvolvida pela historiadora Francine de Lorenzo Andozia a respeito dos impactos do Plano Collor no cotidiano.

Impactos do Plano Collor

“Para a pesquisadora [Francine de Lorenzo Andozia], há uma farta produção acadêmica sobre aspectos políticos e econômicos do Plano [Collor], mas sem enxergar a economia como um fator humano. [...]”

O trabalho evidenciou que a equipe econômica de Collor ignorou os efeitos que o plano poderia causar à população. Atividades do cotidiano, como compras em lojas e supermercados, pagamento de contas, prestação de serviços etc., foram bruscamente alteradas, ignorando-se as características culturais e comportamentais da população.

Como resultado, implicações no modo de vida, principalmente nas cidades, representado por uma perda temporária de cidadania, uma vez que o Estado retirou o direito do cidadão ao próprio patrimônio e o obrigou a cumprir compromissos anteriores às restrições. Os efeitos emocionais e psicológicos causados pelo plano, como o desespero, as angústias, tristezas e decepções, não podem ser calculados em números.

Tais prejuízos puderam ser observados em manifestações de descontentamento não organizadas, nas filas de bancos, nos bares, em cartas de jornais, sem ícones ou símbolos. A pesquisa as avaliou como uma soma de casos individuais e não um movimento coletivo, junto a um sentimento de profunda descrença da população em relação ao governo.”

ESTUDO avalia prejuízos do Plano Collor no dia a dia da população. *Jornal da USP*, 16 out. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/estudo-avalia-prejuizos-do-plano-collor-no-dia-a-dia-da-populacao/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

Texto de aprofundamento

O texto a seguir foi extraído de um trabalho acadêmico que comparou dois planos de estabilização econômica: o Cruzado e o Real.

Cruzado e Real: uma comparação

“Destacamos algumas das principais semelhanças e diferenças existentes entre os dois programas de estabilização: [...]”

Em ambos os casos a ideia era recompor a média dos vencimentos [salários], tendo por base a periodicidade de reajuste. [...] A principal diferença entre as regras de fixação dos salários ficou por conta dos abonos concedidos no Plano Cruzado, de 8% para os salários em geral e 15% para o salário mínimo. [...] Quando da criação da URV [Unidade Real de Valor], foi definida para o salário mínimo uma política que elevaria seu valor dos R\$ 64,79, que seria o valor pela simples conversão, para o equivalente a US\$ 100,00, mas mantendo-se dentro de limites que não prejudicassem os objetivos da estabilização. Após vários estudos, de concreto, resultou, apenas, na elevação de 10% do mínimo, passando para R\$ 70,00, mas somente em setembro de 1994.

Quanto às cláusulas de reajuste, no Cruzado os salários estavam protegidos por um gatilho salarial, previsto para quando a inflação acumulada atingisse o limite de 20%, o que veio a acontecer em janeiro de 1987. [...] Os reajustes previstos pela legislação que criou a URV, determinavam que estes fossem concedidos nas datas-base de cada categoria profissional, assegurando o direito à livre negociação entre patrões e empregados.

O congelamento [de preços, no Plano Cruzado] [...] provocou uma brusca elevação do consumo, principalmente de bens duráveis e alimentos. Com uma oferta pouco elástica, o excesso de demanda desencadeou uma forte crise de abastecimento que resultou na prática de ágio sobre os preços. No Real,

Plano Real

Editado em 1994, no governo de Itamar Franco, o principal motivo que levou à implantação do plano era controlar a hiperinflação no país (que ultrapassava 5000% ao ano) e estabilizar a economia. Para isso, foram estabelecidas diversas medidas, entre elas:

- redução das despesas públicas e aumento da arrecadação do governo;
- criação de uma espécie de moeda de transição, a Unidade Real de Valor (URV), com o objetivo de evitar medidas bruscas como confisco do dinheiro e garantir o poder de compra dos assalariados;
- início à circulação de uma nova moeda, o **real**, usado até hoje no país.

Outras medidas se seguiram, como a privatização de empresas estatais, a criação de um programa de ajuda aos bancos do país e a renegociação de dívidas dos estados e municípios com maior controle nos gastos a partir dali.



Sala da exposição *Do réis ao real*, no Museu Casa da Moeda do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2019. A exposição contou a história do dinheiro brasileiro.

Balanco social

A partir do início da redemocratização, a sociedade garantiu avanços e conquistas, ainda que o período tenha sido marcado pela perda de direitos sociais, sobretudo nos períodos de crise econômica.

Mesmo quando os direitos estão escritos na lei, seu cumprimento requer ação dos cidadãos, do Estado e das organizações da sociedade. Apresentaremos a seguir algumas das principais medidas adotadas, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

226

Alerta ao professor

O texto “Balanco social”, incluindo seus subitens, favorece o desenvolvimento das competências **CG1, CG7, CG9, CECH1, CECH2, CECH3, CECH4, CECH6, CEH1, CEH2 e CEH4**, bem como da habilidade **EF09HI26**, pois discute e analisa as causas da violência ou da ausência de direitos das populações marginalizadas com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura da paz.

Estatuto da Criança e do Adolescente

A Constituição garantiu uma série de conquistas, mas todas elas precisaram ser regulamentadas para terem efeitos concretos. Uma dessas conquistas foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em outubro de 1990.

O ECA tem como objetivo garantir às crianças e aos adolescentes oportunidades para seu desenvolvimento físico, mental, moral e social, com liberdade e dignidade. Isso significa assegurar à criança e ao adolescente direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à convivência familiar e comunitária, entre outros.

Estatuto da Pessoa Idosa

Promulgado em 2003, o Estatuto da Pessoa Idosa aplica-se às pessoas com 60 anos ou mais, em geral mais vulneráveis que pessoas mais jovens. Ele trata de direitos fundamentais à vida humana, envolvendo questões de família, saúde, discriminação e violência.

Pelo Estatuto, entre outras coisas, as pessoas idosas têm direito a:

- atendimento preferencial nos serviços públicos e privados que atendem à população;
- formas de convívio com as demais gerações;
- prioridade no atendimento pela própria família, em detrimento do atendimento asilar, exceto aquelas que não tenham condições de manter a própria sobrevivência;
- prioridade no recebimento da restituição do Imposto de Renda.



Manifestação contra o trabalho infantil em Belém, Pará. Fotografia de 2020. Mesmo proibido por lei, o trabalho infantil ainda persiste na atualidade. Diversos movimentos lutam para combatê-lo e para que os direitos das crianças sejam respeitados.

Placa de estacionamento exclusivo para pessoas idosas em Londrina, Paraná. Fotografia de 2020. Esse é um dos direitos garantidos pelo Estatuto da Pessoa Idosa, que assegura 5% das vagas nos estacionamentos públicos e privados exclusivamente às pessoas com 60 anos ou mais.



SERGIO PANALLIPULSAR IMAGENS

não ocorreu o congelamento forçado. Os preços se estabilizaram dentro das regras de mercado de oferta e demanda [...], ao mesmo tempo em que não ocorreu reajustamento real dos salários e, portanto, não acontecendo a explosão de demanda ocorrida no Cruzado. [...]

Comparando os índices de inflação mensal dos dois planos [...], ou da inflação acumulada em 12 meses [...], vemos claramente que o Plano Cruzado, apesar do grande apoio popular, não resistiu às pressões de demanda e a inflação voltou a subir após seis meses do plano, transformando-se num fracasso. Já o Plano Real, com a mudança do regime de política monetária, esta restritiva, com taxas de juros elevadas, foi um sucesso incontestável no que diz respeito a controlar a inflação.”

RAMOS, Fernando Antônio da Cunha. *Análise comparativa dos planos Cruzado e Real*. 2004. Dissertação (Mestrado em Finanças e Economia Empresarial) – Escola de Pós-Graduação em Economia da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2004. p. 76-79.

Outras indicações

• FERNANDES, Daniela. 4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório. *BBC News Brasil*, 7 dez. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59557761>. Acesso em: 12 jun. 2022.

Os dados mencionados nesta página sobre a desigualdade no Brasil, ampliada nos últimos anos, foram extraídos da matéria “4 dados que mostram por que Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, segundo relatório”, de Daniela Fernandes, publicada em dezembro de 2021 e que comenta o estudo realizado pelo World Inequality Lab (“Laboratório da Desigualdade Mundial”). Trata-se do segundo relatório feito por essa instituição desde 2018 e que, na edição de 2021, leva em conta o impacto da pandemia de covid-19. O estudo inclui dados sobre desigualdades de gênero, de categorias de renda e ecológicas.

O combate à desigualdade

Um dos grandes desafios do governo federal a partir de 2003 foi retomar o crescimento econômico aliado às ações no campo social, especialmente em áreas como educação, saúde e trabalho. Houve uma diminuição dos índices de desigualdade até 2010, com significativa expansão da classe média. Calcula-se que mais de 30 milhões de pessoas deixaram a faixa da pobreza absoluta.

Entre os fatores responsáveis por essa melhoria, é possível mencionar:

- os programas de transferência de renda como o Bolsa Família, que beneficiaram milhões de famílias pobres no país;
- a expansão do acesso à educação em todos os níveis, sobretudo nas universidades;
- as políticas de ação afirmativa para negros, indígenas e estudantes oriundos de escolas públicas;
- o aumento do salário mínimo acima dos índices de inflação anual;
- a queda na taxa de desemprego.

Apesar desses avanços, o Brasil permanece até os tempos atuais como um dos campeões mundiais de desigualdade. O *Relatório sobre as desigualdades mundiais*, elaborado em 2021 pelo World Inequality Lab (“Laboratório da Desigualdade Mundial”), traz alguns dados sobre isso:

- a parcela de brasileiros mais ricos (10% da população) concentra quase 59% de toda a renda nacional;
- a renda dos brasileiros mais pobres (metade da população) é quase 30 vezes menor do que a renda dos 10% mais ricos;
- a metade mais pobre dos brasileiros dispõe de apenas cerca de 1% da riqueza do país;
- uma pequena parcela entre os mais ricos (1% da população) é dona de quase metade das propriedades privadas existentes no país.

DICA INTERNET

IBGEeduca

Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Portal do IBGE com dados sobre o Brasil contemporâneo apresentados em linguagem adequada a jovens.

Voluntários preparam refeições para distribuir gratuitamente à população carente na favela Paraisópolis, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2021.

Muitas vezes, a sociedade civil organiza ações para combater a fome e a desigualdade de modo voluntário, independente do poder público.



JONNE HORIZ/BLOOMBERG/GETTY IMAGES

PAINEL

Diversificação nas artes e na cultura (1985-2022)

Ao longo dos últimos 40 anos, as artes e a cultura se diversificaram. A música popular e as artes plásticas são expressões importantes e revelam essa diversificação.

A música sertaneja, em geral cantada por duplas de homens e que até os anos 1970 era uma manifestação da vida rural, dividia-se entre os chamados “alienados” e os “engajados”, que compunham canções de apoio ou de contestação ao governo.

A música sertaneja passou por mudanças sensíveis nos anos 1990 e 2000. Mulheres também começaram a se destacar nesse setor, e o gênero musical popular no meio rural tornou-se um produto de consumo urbano, estimulado pela **indústria cultural de massa**. Na condição de entretenimento, as letras das canções tratam de temas como ciúmes, amores desfeitos e ostentação de riqueza. Para muitos estudiosos, um produto da indústria cultural de massa não é considerado arte.

Na música, movimentos como o *hip hop* também ganharam importância nos últimos anos. Expressão de jovens da periferia das grandes cidades, os artistas desse movimento cantam sobre temas da sua realidade social. O *hip hop* começou a ser praticado no Brasil a partir dos anos 1980, em cidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Brasília, sendo bem conhecido antes em comunidades de imigrantes latinos e de afro-americanos de Nova York, Estados Unidos.

O *hip hop* não se limita à música, abrangendo também o *rap* (*rhythm and poetry*, ou “ritmo e poesia” em português), formas de dança e grafite. Trata-se, portanto, de uma cultura mais ampla do que apenas musical, envolvendo também formas literárias, modos de falar (gírias) e de se vestir. Estimuladas pela cultura do *hip hop*, cresceram no Brasil nos anos 2000 as competições de *poetry slam*, batalhas artísticas de poesia falada, avaliadas por um júri, em que os jovens da periferia dos centros urbanos versam sobre as adversidades cotidianas e temas sociais diversos, como racismo, desigualdade social e violência, com a elaboração de poesias autorais que tecem críticas sociais.



AGATHA GAMERIO/FUTURA PRESS

Glossário

Indústria cultural de massa: aquela que é produzida em larga escala e promove o lucro por meio dos produtos culturais, muitas vezes manipulando os consumidores.

Show do rapper Emicida durante o Festival Turá, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2022.

Atividade complementar

Que tipo de música vocês gostam de ouvir? Quem são seus artistas preferidos? A partir do conceito de “indústria cultural de massa”, como seu gosto musical seria classificado?

Resposta: A atividade pode ser respondida oralmente e a resposta é pessoal. Os estudantes podem mencionar algum artista sertanejo, de *hip hop* ou de qualquer outro estilo. O texto define “indústria cultural de massa” como um produto que visa apenas ao lucro e que tem a sua classificação como arte questionada por pesquisadores. Os estudantes devem se sentir à vontade para questionar a definição, apresentando seus próprios argumentos a partir de pesquisa em fontes confiáveis, que deverão ser mencionadas.

Outras indicações

• NEVES, Cynthia Agra de Brito. *Slams*: Ietrimentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Linha D'Água (on-line)*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92-112, out. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615/135272>. Acesso em: 18 abr. 2022.

O artigo traz um aporte teórico sobre o *slam*, novo fenômeno de poesia oral e performática do mundo contemporâneo.

• CALDAS, Waldenyr. Revendo a música sertaneja. *Revista USP*, São Paulo, n. 64, p. 58-67, dez. 2005/fev. 2006.

Sugerimos a leitura completa desse artigo, que trata de algumas transformações da música sertaneja ao longo do tempo.

Alerta ao professor

O texto “O Brasil no cenário internacional” favorece o desenvolvimento da habilidade EF09HI27, na medida em que relaciona as mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir de 1990 ao papel que o país passa a desempenhar no mundo globalizado.

O Brasil no cenário internacional

A partir da década de 1990, o Brasil conquistou um papel de liderança na América Latina, sendo detentor do maior PIB nessa região. No cenário internacional, o país adquiriu influência e consolidou-se entre as dez maiores economias do mundo, destacando-se por sua produção agropecuária, aeronáutica e petroquímica, entre outros setores.

Entre os princípios fundamentais que orientam a política internacional brasileira, segundo a Constituição, destacamos: o respeito pelos direitos humanos (o país é signatário da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, aprovada pela Organização das Nações Unidas, a ONU, em 1948); a solução pacífica dos conflitos; o repúdio ao terrorismo e ao racismo; a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade; a concessão de asilo político (acolhimento de cidadãos estrangeiros que fogem de perseguição política) etc.

Além disso, o Brasil marcou sua presença no cenário internacional por meio da:

- participação no Mercosul, um bloco intergovernamental fundado em 1991, que visa à integração econômica de países da América do Sul. Entre os membros plenos, estão Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai;
- participação no G20, grupo formado pelos governos e chefes dos bancos centrais das maiores economias do mundo, criado em 1999 com o objetivo de promover a estabilidade econômica mundial;
- associação a um grupo de países formado por Brasil, Rússia, Índia e China, criado em 2009 a fim de estabelecer cooperação econômica, científica e tecnológica entre esses países. Com o ingresso da África do Sul em 2011, o grupo passou a se chamar Brics.
- liderança da missão da ONU no Haiti, com a participação das forças armadas na reconstrução do país após o terremoto ali ocorrido em 2010;
- parceria com governos africanos para possibilitar o uso de novas tecnologias agrícolas naquele continente;
- implantação de programas que levaram milhares de estudantes de universidades brasileiras ao exterior para estudar, bem como trouxeram estudantes da África e da América Latina para se formarem em universidades brasileiras, até 2016.

Essas ações são exemplos de como a política externa teve efeitos sobre a vida social, cultural e econômica dos brasileiros.



Reunião do G20, em Roma, Itália. Fotografia de 2021. Temas econômicos, sociais e climáticos foram discutidos nesse evento.

■ Violência social e luta por direitos

Ao longo da história do Brasil, vários grupos sociais foram **excluídos** do poder (político, econômico e ideológico). Entre os excluídos, estão negros, povos originários, mulheres, homossexuais, camponeses e pobres.

Esses grupos sociais **sofreram diversos tipos de violência**, provocados, em grande medida, por preconceitos e estereótipos relacionados a cor, etnia, gênero, orientação sexual, ocupação e classe social. Além disso, durante muito tempo, foram impedidos de participar da política e usufruir de uma educação de qualidade.

Apesar das dificuldades, grupos historicamente marginalizados lutam pela democratização do poder, buscando por meio de movimentos sociais a superação da violência e a ampliação de seus direitos. Como resultado, os governos têm criado leis e implementado **ações afirmativas**.

As ações afirmativas são um conjunto de políticas que têm como objetivo combater as discriminações e compensar os danos provocados por injustiças sociais construídas historicamente. Alguns exemplos de ações afirmativas são a demarcação de terras indígenas, a criação de cotas para pessoas negras nas universidades públicas e a criação de cotas para mulheres nas candidaturas partidárias.

DICA INTERNET

Blog do IBRE – Instituto Brasileiro de Economia

Disponível em: <https://blogdoibre.fgv.br/posts/como-o-brasil-se-situa-entre-maiores-economias-do-mundo-no-pos-covid>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Acompanha a retomada da economia mundial após a pandemia de covid-19 e situa o Brasil nesse cenário.

Outras indicações

• FERES JÚNIOR, João *et al.* *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018.

A obra apresenta um panorama com diferentes discussões a respeito das ações afirmativas.

• CERQUEIRA, Daniel *et al.* (org.). *Atlas da violência 2021*. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlas-da-violencia2021completo.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

Relatório promovido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), com a parceria do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), reunindo diferentes dados sobre os índices de violência no Brasil.



Protesto antirracista em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Fotografia de 2020. Em 20 de novembro desse ano, ocorreram protestos antirracistas em muitas cidades brasileiras. O estopim foi o espancamento e morte por asfixia do soldador negro João Alberto Silveira Freitas por seguranças de um supermercado.

Texto de aprofundamento

Leia o trecho a seguir, que trata da promoção dos direitos humanos após o fim do regime civil-militar e os seus desafios.

Direitos humanos e democracia

“A derrocada do regime militar no Brasil anunciou as perspectivas de uma nova leitura da realidade social que incluiria a promoção dos direitos humanos em meio ao contexto democrático. Não restam dúvidas que consideráveis avanços ocorreram no sentido de garantir à população boa parte dos direitos que foram usurpados no período anterior. [...]”

Entretanto, as iniciativas tomadas por parte do Estado foram insuficientes para proporcionar segurança a parcelas imensas da população; muitas pessoas permanecem em condições de fragilidade diante de um quadro de desigualdades complementado pela violência empreendida por agentes sociais ligados ou não ao Estado. [...]

De toda forma, a democracia não é um valor isolado e completo [...]. A possibilidade de não estar submetidos às graves violações de direitos humanos depende de sua efetivação, seja na agenda política governamental, seja nas ações promovidas pela sociedade civil. Neste sentido, o diálogo entre ambas as instâncias se fez bastante produtivo para definir os principais objetivos, articular medidas e soluções e construir uma cultura dos direitos humanos sólida e eficaz.”

TSUNODA, Fábio Silva; BORGES, Débora Cristiane de Almeida. Direitos humanos e democracia no Brasil, perspectivas para a segurança pública. In: SOUZA, Luis A. F. (org.). *Políticas de segurança pública no estado de São Paulo: situações e perspectivas a partir das pesquisas do Observatório de Segurança Pública da Unesp*. São Paulo: Editora Unesp/Cultura Acadêmica, 2009. p. 63-64.

Desafios éticos

De acordo com a Constituição Federal, “todos são iguais perante a lei”. Entretanto, na vida cotidiana observa-se outra realidade. As pessoas são tratadas de forma diferente dependendo, por exemplo, de sua renda ou de seu poder econômico.

Assim, muitos cidadãos brasileiros não usufruem de direitos fundamentais, como frequentar escolas de qualidade, ter acesso a bons serviços de saúde, moradia, segurança pública e justiça. Além disso, muitos são discriminados por motivos relacionados a cor, orientação sexual ou religião.

A transformação do Brasil em um país mais democrático requer ações em vários níveis. Há tarefas que cabem ao Estado e outras, aos cidadãos. O fato é que também precisamos mudar nossas próprias atitudes em prol da construção do bem coletivo e de uma sociedade mais ética.



Mafalda, tirinha de Quino, 1991.



Voluntários recolhem óleo que atingiu a Praia do Janga, em Paulista, Pernambuco. Fotografia de 2019. Essa e outras praias do litoral brasileiro foram atingidas pelo vazamento de um navio petroleiro. A imagem retrata o empenho da população para amenizar os efeitos desse vazamento, considerado um dos maiores desastres ambientais do Brasil.

OUTRAS HISTÓRIAS

As lutas das mulheres no século XXI

Feminismo é o movimento social e político que defende a construção da igualdade entre homens e mulheres. Esse movimento é antigo e, no século XXI, ampliou sua influência na luta pela igualdade de gênero. Leia, a seguir, um texto sobre as lutas das mulheres por direitos.

“No fim do século XIX e início do século XX [...], mulheres se juntaram para reivindicar pautas como o direito ao voto. Em geral, eram brancas e de classe alta. Concomitantemente, mulheres trabalhadoras e de etnias não brancas, inicialmente não identificadas como feministas, também se organizavam por direitos, reivindicando pautas ligadas às suas realidades. No decorrer do século XX, esses grupos tensionaram a agenda dominante do feminismo.

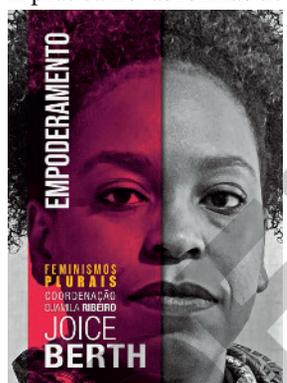
No século XXI, o movimento ganhou fôlego renovado em várias partes do mundo, ampliando seu alcance por meio da internet e colocando em prática novas formas de mobilização e organização [...].

Com protestos nas ruas, campanhas nas redes sociais, novos coletivos organizados por mulheres jovens [...] a partir dos anos 2010, muitos têm anunciado a chegada de uma nova onda feminista [...]. Em 2015, as brasileiras foram às ruas em várias cidades brasileiras em um movimento que ficou conhecido como Primavera Feminista.

[...] Desde o surgimento do feminismo moderno, o movimento obteve uma série de conquistas concretas que têm impacto sobre a vida e a autonomia de mulheres ao redor do mundo.

[...] No Brasil, a Lei Maria da Penha, de 2006, de combate à violência doméstica, a Lei do Femicídio, de 2015, que agrava a pena de assassinatos cometidos com motivação ligada ao gênero, e a Lei de Importunação Sexual, de 2018, que trata do abuso sexual e da divulgação de imagens íntimas, foram resultado de mobilizações históricas do movimento feminista brasileiro [...].”

LIMA, Juliana Domingos de. Feminismo: origens, conquistas e desafios no século 21. *Nexo*, 7 mar. 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2020/03/07/Feminismo-origens-conquistas-e-desafios-no-s%C3%A9culo-21>. Acesso em: 12 jun. 2022.



Capa do livro *Empoderamento*, de Joice Berth. Nesse livro, a autora reflete sobre o lugar da mulher negra na sociedade brasileira e defende que o empoderamento deve buscar mudanças na estrutura das relações de poder.

Atividade

RESPONDA ORALMENTE

Que atitudes cotidianas você toma para promover a igualdade entre homens e mulheres? Debata o assunto com os colegas.

Alerta ao professor

A seção “Outras histórias” intitulada “As lutas das mulheres no século XXI” e o trecho do livro de Chimamanda Ngozi Adichie, destacado abaixo, no item “Texto de aprofundamento”, estão em sintonia com o tema contemporâneo transversal **Educação em direitos humanos**, na medida em que abordam conquistas femininas e violências contra as mulheres no mundo contemporâneo.

Texto de aprofundamento

A seguir, leia um trecho de um livro da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em que ela explica o uso do termo “feminista”.

“Algumas pessoas me perguntam: ‘Por que usar a palavra ‘feminista’? Por que não dizer que você acredita nos direitos humanos, ou algo parecido?’. Porque isso seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral – mas escolher uma expressão vaga como ‘direitos humanos’ é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres.”

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 18. E-book.

Outras histórias

Espera-se que os estudantes, independentemente do gênero, tenham em mente a necessidade de reconhecer a igualdade entre homens e mulheres de qualquer idade. Sendo jovens, começam a enfrentar e a compreender os problemas decorrentes da desigualdade ainda reinante. A atividade pode ser respondida por meio de relatos orais, valorizando, por exemplo, a divisão de tarefas domésticas, o abandono do uso da força para fazer valer suas vontades, a denúncia de situações de assédio e/ou violência de qualquer tipo contra mulheres etc.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG1 (atividades 1, 2, 5 e 6);
- CG3 (atividades 5 e 6);
- CG4 (atividades 4 e 5);
- CG5 (atividades 2 e 5);
- CG7 (atividades 2, 5 e 6);
- CG9 (atividades 2, 5 e 6);
- CECH1 (atividades 2, 3, 5 e 6);
- CECH2 (atividades 2, 5 e 6);
- CECH6 (atividades 5 e 6);
- CEH1 (atividades 1, 2, 3, 5 e 6);
- CEH2 (atividade 1);
- CEH3 (atividades 2 e 5);
- CEH7 (atividades 2 e 5).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. O movimento Diretas Já! exigia a eleição de um novo presidente da república por meio do voto direto. A campanha representou um passo importante no processo de redemocratização.

2. Esta atividade favorece o trabalho com os temas contemporâneos transversais **Educação em direitos humanos, Direitos da criança e do adolescente e Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso**, na medida em que os temas sugeridos para o *podcast* abrangem conquistas sociais das mulheres, crianças, adolescentes, idosos e indígenas. Para produzir um *podcast*, os estudantes devem: estipular as tarefas de cada membro do grupo, escolher o tema e o formato (entrevista, debate, monólogo etc.), elaborar um roteiro, ensaiar, gravar, editar (cortar trechos, inserir efeitos sonoros etc.) e, por fim, publicar suas produções em uma mídia social, sob a supervisão do professor. Caso os estudantes não tenham acesso a dispositivos digitais e/ou à internet, eles podem produzir um *podcast* ao vivo, a ser apresentado durante as aulas. Com exceção da gravação, edição e publicação, o *podcast off-line* poderá ser produzido a partir das mesmas orientações apontadas anteriormente.

3. Resposta pessoal, em parte. Entre as medidas que podem melhorar a distribuição de renda no Brasil estão: a erradicação da pobreza; o enfrentamento do racismo, do machismo e de outras formas de preconceito;

investimentos em educação, saúde, moradia, transporte, lazer e outros direitos sociais; e a oferta de trabalhos dignos.

4. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa.

a) As siglas costumam apresentar os seguintes significados: BR (Brasil), EUA (Estados Unidos da América),

Funai (Fundação Nacional do Índio), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), ONG (Organização Não Governamental), ONU (Organização das Nações Unidas), Unesco (em português, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e URSS (União das Repúblicas Socialistas

Soviéticas). Já as abreviaturas significam, geralmente: a.C. (antes de Cristo), d.C. (depois de Cristo), etc. (*et coetera*, em português, “e outras coisas”), n. ou nº (número), obs. (observação), p. ou pág. (página), Prof. ou Profa. (professor ou professora) e séc. (século).

b) Resposta pessoal.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. O que o movimento Diretas Já! representou para o processo de redemocratização do Brasil?
2. Este capítulo apresenta exemplos de conquistas democráticas da sociedade brasileira, como as promulgações da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e do Estatuto da Pessoa Idosa, além das lutas de indígenas, mulheres e jovens. Formem grupos e escolham um desses temas contemporâneos para elaborar um *podcast*. O professor vai orientá-los sobre as etapas de produção: roteiro, ensaio, gravação, edição e publicação.
3. No debate democrático contemporâneo, são muitos os caminhos apontados para melhorar a distribuição de renda no país. Pesquise o assunto e apresente ideias sobre o tema.

INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA

4. Na Língua Portuguesa podemos utilizar siglas e abreviaturas para reduzir o tamanho de palavras. Esse recurso é utilizado no cotidiano e também neste livro. Conheça alguns exemplos.

Siglas	Abreviaturas
BR	a.C.
EUA	d.C.
Funai	etc.
IBGE	n. ou nº
ONG	obs.
ONU	p. ou pág.
Unesco	Prof. ou Profa.
URSS	séc.

a) Você conhece o significado dessas siglas e abreviaturas? Se não conhece, faça uma pesquisa.

b) Crie uma frase sobre um dos assuntos abordados no capítulo utilizando uma sigla ou abreviatura.

c) Reduzir o tamanho de palavras pode nos ajudar a economizar tempo e espaço. Atualmente, esse recurso é muito utilizado por usuários da internet. No seu cotidiano, você costuma reduzir palavras? Em sua opinião, esse recurso facilita a comunicação? Explique.

INTEGRAR COM LÍNGUA PORTUGUESA E ARTE

5. *Slams* são competições ou batalhas de poesias faladas que abordam criticamente temas cotidianos e questões sociais diversas. Agora, organizem-se em grupos e produzam de forma colaborativa uma poesia *slam* sobre o tema “Desafios éticos do século XXI”. Depois, gravem, se possível, essa produção textual utilizando um gravador ou um *smartphone* e compartilhem o resultado com os colegas pelas redes sociais, com a supervisão do professor. As poesias também podem ser

apresentadas em sala de aula por meio de uma batalha de *slam* entre os grupos. Ao final da atividade, debatam a seguinte questão: como promover atitudes éticas e gerar impactos sociais positivos no mundo contemporâneo? No debate, argumentem com base nas questões apresentadas na poesia *slam* de cada grupo.

Interpretar texto e imagem

6. Leia um trecho da letra da música *Cota não é esmola*, da cantora e compositora brasileira Bia Ferreira. Em seguida, responda às questões. Lembre-se de que o objetivo da análise de um texto é compreendê-lo, decifrá-lo, e não necessariamente concordar com sua mensagem.

Cota não é esmola

“Existe muita coisa que não te disseram na escola
Cota não é esmola
Experimenta nascer preto na favela, pra você ver
O que rola com preto e pobre não aparece na TV
Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina quando começa desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra ajudar os pais
Cuida de criança, limpa a casa, outras coisas mais
Deu meio-dia, toma banho, vai pra escola a pé
Não tem dinheiro pro ônibus
Sua mãe usou mais cedo pra correr comprar o pão [...]”

COTA não é esmola. Intérprete: Bia Ferreira. Compositora: Bia Ferreira. [S. l.]: Altafonte (Brasil), 2019. Plataformas digitais, faixa 4.

- a) O verso “Existe muita coisa que não te disseram na escola” parece pressupor que a escola só ensina assuntos oficiais, que representam o pensamento dominante, sem desenvolver o senso crítico. Você concorda com essa ideia? Argumente com base nas suas vivências escolares.
- b) Como você interpreta o título da canção: “Cota não é esmola”? Pesquise os efeitos das cotas voltadas para pessoas negras, pobres e indígenas no Brasil, principalmente no acesso à educação pública.
- c) Os versos “Experimenta nascer preto na favela, pra você ver/O que rola com preto e pobre não aparece na TV” estabelecem uma distinção entre o que acontece na realidade com os negros e aquilo que é veiculado pela televisão. Em sua opinião, essa distinção ocorre? Ou você percebe que houve mudanças nos programas de televisão para representar a realidade dos negros no Brasil? Comente.
- d) Com base nos versos “Opressão, humilhação, preconceito/A gente sabe como termina quando começa desse jeito”, dê exemplos de “como as coisas terminam” para muitos negros brasileiros vitimados pelo racismo.

235

Continuação

c) Resposta pessoal. Tema para reflexão e debate sobre a historicidade das línguas e das formas de expressão escritas orais. Ressalte que as siglas e as abreviaturas possibilitam economizar tempo na leitura e escrita, mas seu uso não deve prejudicar a compreensão do leitor. Segundo o gramático Evanildo

Bechara, devemos ser políglotas em nossa própria língua. Isso significa que é preciso valorizar os diferentes modos de se comunicar e usar adequadamente a linguagem em diferentes contextos.

5. Atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa e Arte. Os estudantes podem destacar temas

como o racismo, a violência, o sexismo, as questões ambientais e a desigualdade social para desenvolver as poesias *slams*, entre outras questões que considerem importantes. Ressalte que o *slam* é um gênero que faz uso constante de rimas e tece críticas a assuntos sociais diversos. Caso considere pertinente, indique aos estudantes

ou presente em sala de aula vídeos de batalhas de *slam* antes do início da produção textual. A atividade também pode ser desenvolvida de forma integrada com os professores de Língua Portuguesa e de Arte. É importante que os estudantes se sintam à vontade para expor suas opiniões durante a atividade, promovendo um debate pautado na empatia e no respeito.

Interpretar texto e imagem

6. a) O verso deve ser tema de discussão, pois pressupõe que escola é uma agência transmissora do saber instituído pelas classes dominantes. Se essa realidade existe em parte, não é correto generalizá-la. Várias escolas brasileiras se empenham no desenvolvimento do pensamento crítico, criativo, autônomo e propositivo, que leva os estudantes a lutar por conquistas democráticas e pelo exercício pleno da cidadania. Uma pequena prova disso é o fato de apresentarmos essa letra no livro didático para ser discutida na escola.

b) As cotas raciais, sociais e étnicas apresentaram resultados positivos no Brasil, promovendo a inclusão de pessoas negras, pobres e indígenas nas universidades públicas. Sugerimos a leitura de uma matéria da Agência Brasileira de Comunicações intitulada “Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista”. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>. Acesso em: 12 maio 2022.

c) Resposta pessoal, em parte. Os versos estabelecem uma distinção entre aquilo que é vivido e experimentado pelos negros e aquilo que é veiculado, de modo geral, pela televisão e por outros meios de comunicação. Comente que, com frequência, há uma distância entre a realidade vivenciada e veiculada para escamotear a crueldade do racismo estrutural. Porém, percebe-se atualmente um esforço dos veículos de comunicação para combater o racismo e inserir negros em sua programação, nas mais variadas posições.

d) De modo geral, nas relações sociais marcadas pela opressão, humilhação e preconceitos, os negros sofrem com violência policial, poucas oportunidades de trabalho, empregos subalternos, pobreza etc.

Habilidades da BNCC

- EF09HI32
- EF09HI33
- EF09HI35
- EF09HI36

Objetivos do capítulo

Os objetivos a seguir se justificam no capítulo em razão dos temas tratados: as interconexões mundiais na contemporaneidade; os conflitos entre identidades globais e locais; as grandes transformações nos meios de comunicação; os fluxos financeiros; a formação de blocos econômicos; a concentração da riqueza; e a precarização do trabalho, entre outros.

- **Analisar** o processo de globalização, destacando a influência das transformações tecnológicas.
- **Refletir** sobre os impactos sociais, econômicos, políticos e ambientais da globalização.
- **Valorizar** as diversidades identitárias no mundo contemporâneo e combater a xenofobia e o racismo.
- **Destacar** formas de resistência à homogeneização cultural promovida pela globalização, com destaque para os povos indígenas.
- **Estudar** o fenômeno do terrorismo contemporâneo em suas diversas manifestações.
- **Conhecer** procedimentos e valores relacionados ao uso da internet.

UNIDADE 4 Ditaduras, redemocratização e globalização

CAPÍTULO

12

Faces da globalização

O mundo atual caracteriza-se pelo processo de globalização, que apresenta uma intensa **interligação** econômica, social e cultural do mundo.

O planeta tornou-se uma “aldeia global”, na qual a velocidade das comunicações, por meio da internet, modificou a conexão das pessoas consigo mesmas, com os outros e com a natureza.

Além disso, a globalização gerou novas divisões sociais de “incluídos” e “excluídos” dos benefícios do capitalismo.

PARA COMEÇAR

RESPONDA ORALMENTE

Em sua opinião, quem são os “incluídos” e os “excluídos” na sociedade em que você vive? Por quê? Exponha seu ponto de vista por meio de argumentos.

GUY SMALLMANGETTY IMAGES



Manifestação contra o racismo e a favor do acolhimento de migrantes que buscam refúgio na Europa, em Londres, Reino Unido. Fotografia de 2022. Nas últimas décadas, a perseguição aos refugiados tornou-se um dos grandes problemas na Europa, exigindo a adoção de políticas de combate à violência e ao preconceito.

236

Alerta ao professor

O boxe “Para começar” favorece o desenvolvimento das competências CG9, CECH2, CECH6 e CEH1.

Para começar

Tema para reflexão e debate. Depois de ouvir as respostas, é possível explicar que, no mundo globalizado, são considerados “incluídos” aqueles que têm mais riqueza, tecnologia, influência política, cultura, e “excluídos”, aqueles que são mais pobres e, por isso, não têm acesso a serviços básicos de saúde, educação, lazer. Comente que a maioria da população mundial é considerada, portanto, “excluída”.



FG TRADE/ISTOCK/GETTY IMAGES

Jovens utilizando *smartphone* e *tablet* como recurso de trabalho na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2019. As novas tecnologias favorecem a interligação econômica e cultural do mundo.



ANTONIO CASCIOSOPA IMAGES/GETTY IMAGES

Mexicana fotografa seus filhos em frente à imagem da Virgem de Guadalupe, fixada no muro que divide o México dos Estados Unidos, em Tijuana, México. Fotografia de 2020. O muro foi construído pelo governo estadunidense para impedir a entrada de imigrantes ilegais.

Orientação didática

Ao iniciar o estudo sobre a globalização, estimule uma discussão com os estudantes em torno da questão problematizadora da abertura. É possível perguntar se eles se consideram “incluídos” no mundo globalizado. Eles poderão apontar alguns efeitos da globalização em seu cotidiano.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir trecho de entrevista com o neurocientista francês Michel Desmurget, diretor de pesquisa do Instituto Nacional de Saúde da França. De acordo com Desmurget, os dispositivos digitais estão afetando o desenvolvimento neural de crianças e jovens.

Dispositivos digitais e desenvolvimento neural de crianças e jovens

“**BBC News Mundo:** E o que está causando essa diminuição no QI?”

Desmurget: Infelizmente, ainda não é possível determinar o papel específico de cada fator, incluindo, por exemplo, a poluição (especialmente a exposição precoce a pesticidas) ou a exposição a telas. O que sabemos com certeza é que, mesmo que o tempo de tela de uma criança não seja o único culpado, isso tem um efeito significativo em seu QI. Vários estudos têm mostrado que quando o uso de televisão ou *videogame* aumenta, o QI e o desenvolvimento cognitivo diminuem.

Os principais alicerces da nossa inteligência são afetados: linguagem, concentração, memória, cultura (definida como um corpo de conhecimento que nos ajuda a organizar e compreender o mundo). Em última análise, esses impactos levam a uma queda significativa no desempenho acadêmico.

BBC News Mundo: E por que o uso de dispositivos digitais causa tudo isso?”

Desmurget: As causas também são claramente identificadas: diminuição da qualidade e quantidade das interações intrafamiliares, essenciais para o desenvolvimento da linguagem e do emocional; diminuição do tempo dedicado a outras atividades mais enriquecedoras (lição de casa, música, arte, leitura etc.); perturbação do sono, que é quantitativamente reduzido e qualitativamente degradado; superestimulação da atenção, levando a distúrbios de concentração, aprendizagem e impulsividade; subestimulação intelectual, que

Mundo interligado

Globalização é o processo histórico de interligação econômica, social e cultural do mundo. Podemos dizer que esse processo tem raízes antigas, relacionando-se às Grandes Navegações europeias, entre os séculos XV e XVI, e às Revoluções Industriais, que, a partir do século XVIII, trouxeram inovações nos transportes, nas comunicações e na produção de mercadorias. No entanto, foi a partir da década de 1980 que a globalização se intensificou.

Um dos motivos para a grande interligação mundial foi o desenvolvimento de tecnologias de informação, como a internet.

A internet vem transformando o modo de vida das pessoas. Antes dela, por exemplo, era impossível conversar ou fazer negócios de forma instantânea com pessoas de diferentes partes do mundo. Hoje, é comum alguém falar com seus amigos por videoconferência ou comprar um produto fabricado em um país estrangeiro por meio de um *site* e receber sua mercadoria em casa.

Apesar das conquistas, a globalização também acarreta problemas, como o aumento das desigualdades sociais e dos choques culturais.



Cena de um episódio do desenho animado *Os Jetsons*, exibido entre 1962 e 1963. O desenho retratava as aventuras de uma família do futuro, com carros voadores, robôs e outras tecnologias tidas como ficção científica. Na imagem, Jane Jetson conversa com seu marido, George Jetson, por meio de uma videochamada.



O secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU) António Guterres, discursa por videoconferência durante a Reunião Ministerial da 26ª Conferência das Partes sobre Mudança Climática da ONU (Pré-Cop26), em Milão, Itália. Fotografia de 2021. O uso de videoconferências é cada vez mais difundido no mundo.

238

Alerta ao professor

O texto “Mundo interligado” favorece o desenvolvimento da competência **CEH5**, bem como da habilidade **EF09HI32**, sobretudo por analisar mudanças associadas ao processo de globalização. Já o texto “Revolução dos transportes e da comunicação” contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI33**, pois analisa as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Revolução dos transportes e da comunicação

O processo de globalização ocorreu a partir do aumento da velocidade dos meios de transporte e de comunicação.

Surgiram meios de transporte **marítimos** (navios cargueiros, transatlânticos), **aéreos** (aviões de passageiros e cargas) e **terrestres** (trens-bala, caminhões, automóveis de passeio) que permitiram uma maior e mais rápida circulação de pessoas e mercadorias.

O transporte também foi beneficiado pela **geolocalização** de informações, que contribuiu para a melhoria do traçado de rotas, bem como pela **nanotecnologia**, que permitiu a redução do tamanho e do peso de vários produtos, facilitando a entrega aos consumidores e diminuindo os custos com logística.

O aumento na velocidade das comunicações foi provocado pelo surgimento de invenções como imprensa, telégrafo, telefone, rádio, cinema, televisão e internet. A internet possibilita que pessoas e aparelhos compartilhem informações por meio de conexões em rede. Porém, o excesso de informações disponíveis elevou os casos de ansiedade, hiperatividade e déficit de atenção.

Com a internet, desenvolveram-se **culturas digitais**, que constituem um modo singular de ser e viver, com linguagens e formas de interação próprias. Em geral, as novas gerações dominam mais as novas tecnologias do que as gerações anteriores, e elas serão determinantes na construção do futuro.

Ao pensar sobre o uso da internet, podemos distinguir dois aspectos: o domínio dos **meios** tecnológicos e a reflexão sobre os **fins** dessa tecnologia. Em outras palavras, devemos refletir sobre **como** e **para que** usar a internet.

A ativista digital Samela Aiwá faz vídeo para postar em suas redes sociais durante o Acampamento Terra Livre, em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2022. A cultura digital tem auxiliado jovens indígenas a promover a tradição de seus ancestrais e a garantir os direitos de sua comunidade.



CARLE DE SOUZA/APP

RESPOSTA ORALMENTE

PARA PENSAR

Você já ouviu falar em analfabetismo digital? O que isso significa? Quais são as consequências dessa forma de analfabetismo?

impede o cérebro de desenvolver todo o seu potencial; e o sedentarismo excessivo que, além do desenvolvimento corporal, influencia a maturação cerebral. [...]

BBC News Mundo: Todas as telas são igualmente prejudiciais?

Desmurget: Ninguém diz que a 'revolução digital' é ruim e deve ser interrompida. Eu próprio passo boa parte do meu dia de trabalho com ferramentas digitais. E, quando minha filha entrou na escola primária, comecei a ensiná-la a usar alguns softwares de escritório e a pesquisar informações na internet.

Os alunos devem aprender habilidades e ferramentas básicas de informática? Claro. Da mesma forma, pode a tecnologia digital ser uma ferramenta relevante no arsenal pedagógico dos professores? Claro, se faz parte de um projeto educacional estruturado e se o uso de um determinado software promove efetivamente a transmissão do conhecimento.

Porém, quando uma tela é colocada nas mãos de uma criança ou adolescente, quase sempre prevalecem os usos recreativos mais empobrecedores. Isso inclui, em ordem de importância: televisão, que continua sendo a tela número um de todas as idades (filmes, séries, clipes etc.); depois os videogames (principalmente de ação e violentos) e, finalmente, na adolescência, um frenesi de autoexposição inútil nas redes sociais."

VELASCO, Irene Hernández. Geração digital: por que, pela 1ª vez, filhos têm QI inferior ao dos pais.

BBC News Mundo, 30 out. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54736513>.

Acesso em: 12 abr. 2022.

239

Para pensar

Segundo o historiador Roger Chartier, surgiu em nossa sociedade o analfabetismo digital, que se caracteriza basicamente pela impossibilidade de usar um computador para ler, escrever ou realizar tarefas simples. Atualmente, essa forma de analfabetismo pode ter como consequência a dificuldade de obter informações (distinguindo-as de notícias falsas) e acessar serviços variados para resolver problemas (solicitar documentos, registrar denúncias, realizar operações financeiras etc.).

Alerta ao professor

A seção “Painel” intitulada “História da internet” favorece o desenvolvimento das competências CG5 e CEH7.

PAINEL

História da internet

A partir da década de 1990, a internet começou a se popularizar. Atualmente, ela está bastante difundida; porém, a distribuição de usuários por continente é desigual. Na África, apenas um terço da população possui acesso à internet, enquanto na Europa, 90% da população está conectada à rede, segundo dados divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2021.

Ainda de acordo com dados da ONU, em 2021, 4,9 bilhões de pessoas usaram a internet. No entanto, 2,9 bilhões de pessoas (37% da população mundial) nunca acessaram a rede.



O cientista da computação Leonard Kleinrock demonstra como foi feita a primeira comunicação por meio da rede Arpanet, mecanismo que deu origem à internet em 1969, em sala da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA), Estados Unidos. Fotografia de 2007.

1983

Arpanet passa a ser chamada internet.

1969

No contexto da Guerra Fria, começa a funcionar uma rede chamada Arpanet, conectando computadores de quatro universidades dos Estados Unidos.

1972

O engenheiro Raymond Tomlinson cria um programa para receber e enviar mensagens eletrônicas (*e-mails*) através da Arpanet.

Continua



Representação ilustrativa de redes de conexão. A imagem mostra que, atualmente, boa parte do mundo está conectada pela internet.

As distâncias entre as datas, na linha do tempo, estão fora de escala.

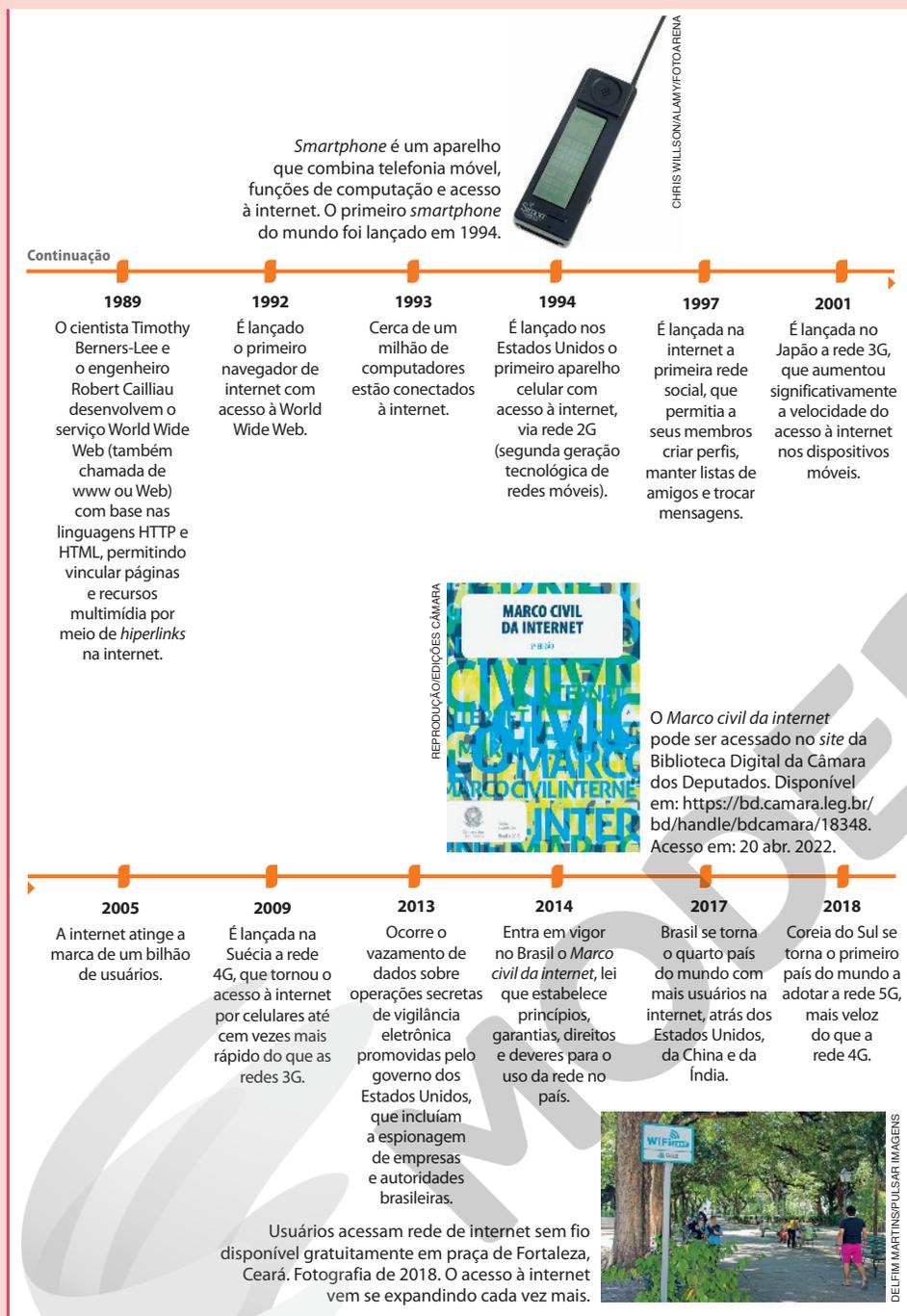
240

Atividade complementar

Leia com os estudantes trechos do texto de Paul Saffo, professor estadunidense especializado em tecnologias digitais. Com base nessa leitura, peça a eles que elaborem uma redação com o seguinte tema: “A internet não destronou a palavra escrita”.

Com a palavra

“*Littera scripta manet* – a palavra escrita permanece, profetizou Horácio na Roma antiga de quase 2 mil anos atrás. O espantoso é que, às vésperas do terceiro milênio, com a revolução digital em plena ebulição, a palavra escrita continua de pé, revigorada pela nova tecnologia. Apesar das várias roupagens inovadoras que



velocidade substituíram o produto de árvores cortadas entregue por carteiros. Tal revolução não se limita apenas a agradar os ecologistas ou a diminuir o tamanho dos lixões nas metrópoles. Ela marca a maior mudança ocorrida nos meios de comunicação: as palavras foram desacopladas do papel.”

SAFFO, Paul. Com a palavra. *Veja 25 anos*. São Paulo: Abril, 1993. p. 157-158.

Resposta: Produção pessoal. O objetivo desta atividade é aprimorar a escrita e o posicionamento crítico dos estudantes. Nas redações, eles podem abordar suas relações cotidianas com a escrita em novos suportes tecnológicos. Estimule-os com perguntas como: você costuma ler e escrever pelo computador, celular ou *tablet*? Sobre quais assuntos? Com quais finalidades? Em sua opinião, fotografias e vídeos podem substituir textos escritos? Por quê? Existe uma linguagem própria dos suportes digitais? Você está habituado a ela? Dê exemplos.

Os estudantes podem discordar do texto de Paul Saffo e do tema proposto, mas é importante que justifiquem de forma coerente e consistente suas posições.

a mídia vem experimentando, a palavra escrita não foi destronada da posição central que ocupa em nossas vidas. Fala-se com arroubo sobre os inesgotáveis recursos de novas tecnologias, como o vídeo ou a realidade virtual, mas qualquer reflexão sobre o tema invariavelmente orbita em torno da matéria-prima desta página – o texto.

Na verdade, a palavra escrita não apenas permanece – ela floresce como trepadeira nas fronteiras da revolução digital. A explosão de mensagens via correio eletrônico constitui o maior surto de correspondência já visto desde o século XVIII. [...]

Para o cidadão comum, que felizmente não precisa se atormentar com as minúcias do jargão informático, a explosão do texto passa despercebida, pois ela não usa papel. Vagas nuvens de elétrons viajando em alta

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto sobre como o cartão de crédito revolucionou as transações econômicas nacionais e internacionais, tornando-se a expressão contemporânea do dinheiro.

Cartão de crédito no mundo contemporâneo

“Se perguntássemos às pessoas qual das invenções do século XX exerceu maior impacto sobre seu dia a dia hoje, as primeiras respostas provavelmente seriam o celular e o computador: poucos se lembrariam de mencionar antes o pequeno retângulo de plástico encontrado nas suas carteiras e bolsas. Contudo, desde que surgiram no fim dos anos 1950, os cartões de crédito e produtos afins tornaram-se parte integrante da vida moderna. Pela primeira vez na história, o crédito bancário não era um privilégio exclusivo da elite, e – talvez como consequência disso – questões éticas e religiosas, havia muito esquecidas, em relação ao uso e abuso do dinheiro, ressurgiram diante deste supremo símbolo da liberdade econômica para milhões de pessoas – como alguns o considerariam, ou, para outros, diante da triunfante cultura consumista anglo-americana. [...]

O cartão de crédito moderno é uma criação americana, o sucessor dos sistemas de crédito para vendas a varejo introduzidos no início do século XX. Após o término da Segunda Guerra Mundial, quando ocorreram as restrições ao empréstimo de dinheiro, teve início a grande expansão do crédito. [...]

[...] Enquanto todas as notas e moedas que examinamos até agora tinham marcas de reis e países, nosso cartão não reconhece nenhum governante ou nação como seu criador e nenhum limite para o seu alcance, a não ser o da data de validade. Esse novo dinheiro é supranacional e parece ter conquistado o mundo. Ainda assim, mesmo nos cartões de crédito permanece um eco do dinheiro tradicional: o cartão que está contando

Produção mundializada

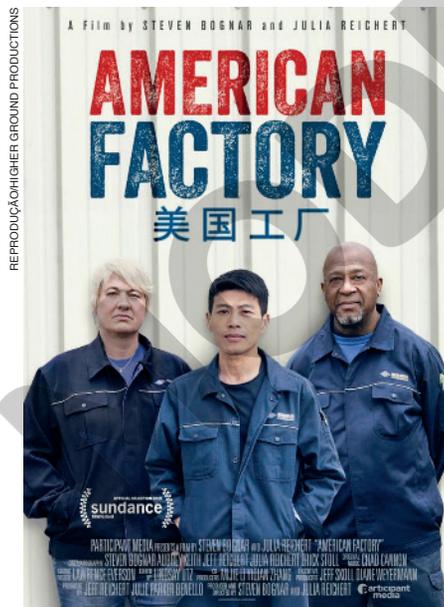
No mundo globalizado, as decisões tomadas por governos de países ricos ou por empresários influentes são sentidas em diferentes regiões do planeta. Assim, por exemplo, operários de uma indústria automobilística instalada no Brasil podem perder seus empregos se na matriz da empresa (por exemplo, nos Estados Unidos) for decidido que é mais lucrativo fechar a fábrica. Esse exemplo fica mais claro quando sabemos que a maior parte da produção e do comércio mundiais é controlada por **empresas multinacionais**.

Essas empresas desenvolvem uma produção mundializada. O que isso significa? Uma indústria de *smartphones*, por exemplo, pode projetar os aparelhos no Japão e montá-los no Brasil com peças fabricadas na China. A contabilidade dessa indústria pode estar na Malásia, sua administração, na Finlândia, e a central de *telemarketing*, na Índia.

Para instalar sua operação mundo afora, as direções das grandes empresas se aproveitam de situações locais como: baixa remuneração dos trabalhadores, quantidade e qualidade da mão de obra, incentivos tributários do governo, existência de infraestrutura (estradas, portos, aeroportos, usinas elétricas) etc.

Glossário

Empresa multinacional: empresa que tem negócios em vários países. Também chamada **empresa transnacional**.



Cartaz do documentário *Indústria americana*, dirigido por Julia Reichert e Steven Bognar, 2019. O documentário mostra o contraste entre o modo de trabalho dos chineses e dos estadunidenses.

Fluxo financeiro

Todos os dias bilhões de dólares circulam pelos bancos, bolsas de valores e mercados de investimentos do mundo. É o chamado capital especulativo, que se diferencia do capital produtivo. Confira as principais diferenças entre eles:

- **capital especulativo:** caracteriza-se pela aplicação de dinheiro no mercado financeiro que busca mais dinheiro. Não se aplica dinheiro para criar empresas e empregos, mas, sim, para obter lucros financeiros;
- **capital produtivo:** caracteriza-se pela aplicação de dinheiro em empresas dos mais diferentes setores da produção (agricultura, indústria, serviços). Pode gerar empregos no país.

De modo geral, o capital especulativo circula mais pelo mundo do que o capital produtivo. O capital especulativo é aplicado em um país para gerar lucros rápidos e, logo em seguida, ser retirado desse país. O capital produtivo exige implantação de empresas, produção de bens ou serviços, e os lucros podem retornar a médio ou a longo prazo.

Blocos econômicos

A interligação econômica mundial foi favorecida por meio de **organismos internacionais**, como a Organização Mundial do Comércio (OMS), e de **blocos regionais**, como:

- **Mercosul** – criado em 1991 na América do Sul. É formado por Brasil, Paraguai, Argentina, Uruguai e Venezuela, além de outros países associados;
- **União Europeia** – criada em 1993, na Europa. Abrange quase todos os países da Europa Ocidental e boa parte dos países da Europa Oriental, totalizando 27 países-membros em 2022. Desses 27 países, 19 adotam como moeda o euro. Em 2020, o Reino Unido deixou o bloco, no episódio conhecido como **Brexit** – termo formado pela junção das palavras “Britain” (Grã-Bretanha) e “exit” (saída);
- **USMCA** – sigla, em inglês, para Acordo entre os Estados Unidos, México e Canadá, criado em 2018 para cooperação comercial, em substituição ao Nafta (sigla, em inglês, para Tratado Norte-Americano de Livre-Comércio);
- **SADC** – criada em 1992, na África. Formada por 16 países-membros africanos da África Austral.

Jornais britânicos noticiam a saída do Reino Unido do bloco econômico europeu. Fotografia de 2020. O resultado dividiu a população: 48% queriam a permanência, mas 52% votaram pela saída do país da União Europeia.



LENSCAP PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK

nossa história faz questão de se apresentar como um Gold Card – um cartão de ouro. [...]

Alguns aspectos do cartão de crédito não exigem descrição. Por convenção internacional, todos os cartões de crédito do mundo possuem os mesmos tamanhos e formatos para que sejam aceitos em todas as máquinas que hoje fazem parte do nosso mundo urbano. Em certo aspecto, os cartões são como as tradicionais moedas e cédulas. Têm dois lados, cada um apresentando informações importantes. Ao virarmos o cartão, o verso mostra uma tarja magnética, parte de um sistema de verificação eletrônica que nos permite deslocar dinheiro ao redor do mundo com relativa segurança, nos concedendo comunicação, transações e gratificação imediatas. Muitos cartões incorporam agora um dispositivo eletrônico ainda mais sofisticado, um *chip*. É essa microtecnologia, uma das grandes realizações globais da última geração, que tornou possível a existência do cartão de crédito internacional – e, com ele, dos bancos de atuação internacional. Essa pequena faixa preta é a heroína – ou a vilã – deste capítulo. Tudo o mais é mera consequência dela.

[...] Não há muita dúvida de que pagar tantas coisas com cartões de crédito aumenta de fato a disposição dos clientes para gastar – às vezes além de suas possibilidades. Portanto, esse é um domínio do mundo financeiro que rapidamente conduz a debates ligados à ética e à religião.”

MACGREGOR, Neil. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio Janeiro: Intrínseca, 2013. p. 711-714.

Alerta ao professor

O texto “Trabalho: desemprego e precarização” favorece o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal **Trabalho**, pois aborda os impactos da globalização e das novas tecnologias no mundo do trabalho.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto do geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2001), que formulou argumentos críticos a respeito das políticas globais, utilizando dados do final do século XX. Segundo ele, o processo de globalização acentuou os contrastes sociais por todo o mundo.

A perversidade sistêmica

“[...] a realidade [social na atualidade] pode ser vista como uma fábrica de perversidade. A fome deixa de ser um fato isolado ou ocasional e passa a ser um dado generalizado e permanente. Ela atinge 800 milhões de pessoas espalhadas por todos os continentes, sem exceção. Quando os progressos da Medicina e da informação deviam autorizar uma redução substancial dos problemas de saúde, sabemos que 14 milhões de pessoas morrem, todos os dias, antes do quinto ano de vida.

Dois bilhões de pessoas sobrevivem sem água potável. Nunca na história houve um tão grande número de deslocados e refugiados. O fenômeno dos sem-teto, curiosidade na primeira metade do século XX, hoje é um fato banal, presente em todas as grandes cidades do mundo. O desemprego é algo tornado comum. [...] A pobreza também aumenta. No fim do século XX havia mais 600 milhões de pobres do que em 1960; e 1,4 bilhão de pessoas ganham menos de um dólar por dia. [...] O fato [...] é que a pobreza tanto quanto o desemprego agora é considerado como algo ‘natural’ [...]. Junto ao desemprego e à pobreza absoluta, registre-se o empobrecimento relativo de camadas cada vez maiores graças à deterioração do valor do trabalho. [...] Vivemos num mundo de exclusões, agravadas pela desproteção social, apanágio do

Multipolarização econômica

Além desses blocos, observa-se uma multipolarização no mundo globalizado, que se expressa, no século XXI, pelo protagonismo de vários países, como mostra o gráfico, que apresenta o Produto Interno Bruto (PIB) das maiores economias do mundo em 2021. O PIB indicado é a soma de todos os bens e serviços produzidos por um país ao longo de um ano.

FONTE: BRASIL volta ao top 10 no ranking de maiores economias do mundo. *Poder 360*, 2 jun. 2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/economia/brasil-volta-ao-top-10-no-ranking-de-maiores-economias-do-mundo/>. Acesso em: 2 ago. 2022.

PIB das maiores economias do mundo (2021)

Ranking	Países	PIB (US\$ trilhão)
1º	Estados Unidos	25,35
2º	China	19,91
3º	Japão	4,91
4º	Alemanha	4,26
5º	Índia	3,53
6º	Reino Unido	3,38
7º	França	2,94
8º	Canadá	2,22
9º	Itália	2,06
10º	Brasil	1,83
11º	Rússia	1,83
12º	Coreia do Sul	1,80
13º	Austrália	1,75

NEUSA OSIMA/ARQUIVO DA EDITORA

Trabalho: desemprego e precarização

O processo de globalização impactou o mundo do trabalho. De um lado, surgiram empregos relacionados às novas tecnologias digitais. De outro lado, cresceu o desemprego em vários setores tradicionais da economia. O desemprego contemporâneo pode ser classificado em:

- **estrutural** – decorre principalmente da substituição da mão de obra humana por máquinas automatizadas ou robôs. Assim, por exemplo, máquinas agrícolas substituem agricultores, porteiros são substituídos por câmeras de vigilância, bancários são trocados por serviços de *internet banking*;
- **conjuntural** – decorre de crises que afetam setores da economia. Às vezes, é provocado por demissões feitas por empresas locais que não conseguem competir com empresas globais. Assim, por exemplo, o trabalhador de uma fábrica de automóveis no Brasil pode perder seu emprego se a matriz nos Estados Unidos decidir fechar sua filial brasileira.



DIDU CONTURSI/PULSAR IMAGENS

Além do desemprego, a produção mundializada agravou a **precarização do trabalho**. Tal precarização se reflete na baixa remuneração e na perda de direitos trabalhistas. Isso mostra uma tendência geral de queda no valor do trabalho e no padrão de vida da maioria das pessoas.

Cartaz colado em mochila de entregador de empresas de aplicativos, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Fotografia de 2020. Nesse ano, os entregadores fizeram uma paralisação protestando contra suas condições de trabalho durante a pandemia de covid-19.

244

modelo neoliberal, que é também criador de insegurança.

Na verdade, a perversidade deixa de se manifestar por fatos isolados, atribuídos a distorções da personalidade, para se estabelecer como um sistema. A nosso ver, a causa essencial da perversidade

sistêmica é a instituição, por lei geral da vida social, da competitividade como regra absoluta, uma competitividade que escorre sobre todo o edifício social. O outro, seja ele empresa, instituição ou indivíduo, aparece como um obstáculo à realização dos fins

de cada um e deve ser removido, por isso sendo considerado uma coisa. Decorrem daí a celebração dos egoísmos, o alastramento dos narcisismos, a banalização da guerra de todos contra todos, com a utilização de qualquer [...] meio para obter o fim colimado, isto é,

Concentração de riquezas

Nas últimas décadas, havia uma expectativa de que os avanços tecnológicos melhorassem a qualidade de vida da maioria da população e reduzissem as desigualdades sociais. No entanto, desde os anos 1980, observa-se um aumento contínuo da concentração de riquezas. Segundo o historiador Yuval Harari, em 2018, metade da riqueza mundial estava nas mãos de 1% da população mais rica. E, dentro desse 1%, há um grupo super-restrito de 100 bilionários que detêm mais riqueza do que a metade mais pobre da população mundial, isto é, cerca de 4 bilhões de pessoas.

O mundo globalizado é marcado por imensos contrastes. Uma pequena parcela da população (os “incluídos”) tem acesso a: comidas e roupas sofisticadas, aeroportos, hotéis luxuosos, serviços de saúde avançados, aparelhos eletrônicos de ponta etc. Já a maioria da população mundial (os “excluídos”) enfrenta dificuldades para adquirir bens e serviços básicos, como comida, água potável, moradia digna, assistência de saúde e educação de qualidade.

De modo geral, as políticas neoliberais, adotadas na globalização, favoreceram a concentração do capital nas mãos de poucos. Isso ocorreu porque o **neoliberalismo** contribuiu para ampliar o mercado privado em detrimento de políticas públicas relativas à promoção de direitos sociais. São direitos sociais, por exemplo, educação, saúde, trabalho, previdência e assistência aos desamparados.



Manifestação a favor da educação gratuita e da maior cobrança de impostos para os mais ricos, em Londres, Reino Unido. Fotografia de 2017. Na bandeira, lê-se “Educação gratuita agora. Taxem os ricos”.

quebra da solidariedade entre pessoas, classes e regiões. Incluem-se também, nessa lista [...], a ampliação das desigualdades de todo gênero: interpessoais, de classes, regionais, internacionais. As antigas desigualdades, somam-se novas.”

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 58-61.

Outras indicações

Sugestão de material para conhecer mais o tema da concentração de riquezas e desigualdades sociais no mundo.

- O NOVO mapa da desigualdade global. *Outras Palavras*, 31 dez. 2021. Disponível em: <https://outraspalavras.net/desigualdades-mundo/novo-mapa-da-desigualdade-global/>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Orientação didática

O dado sobre a concentração mundial de riquezas foi extraído da obra: HARARI, Yuval. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

competir e, se possível, vencer. Daí a difusão, também generalizada, de outro subproduto da competitividade, isto é, a corrupção.

Esse sistema da perversidade inclui a morte da Política (com um P maiúsculo), já que a condução do processo político passa

a ser atributo das grandes empresas. Junte-se a isso o processo de conformação da opinião pelas mídias, um dado importante no movimento de alienação trazido com a substituição do debate civilizatório pelo discurso único do mercado. [...]

Para tudo isso, também contribui o estabelecimento do império do consumo, dentro do qual se instalam consumidores mais que perfeitos (M. Santos, *O espaço do cidadão*, 1988), levados à negligência em relação à cidadania [...]. [...] [Isso] é um dos fermentos da

Observando o mapa

Esclareça aos alunos que, no mapa, os tons de verde mais escuros identificam os países com Índice de Desenvolvimento Humano mais elevado. As maiores concentrações de países de elevado IDH estão na América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e na Europa. Também se destacam Austrália e Nova Zelândia (na Oceania), Japão e Coreia do Sul (na Ásia). As maiores concentrações de países com baixo IDH estão no continente africano e nas porções sul e sudeste da Ásia.

Orientação didática

Comente com os estudantes que, no IDH de 2019, os países foram classificados em quatro grupos: países com IDH **muito elevado** (igual ou superior a 0,800); países com IDH **elevado** (entre 0,700 e 0,799); países com IDH **médio** (entre 0,550 e 0,699); e países com IDH **baixo** (menor que 0,550). Enfatize ainda que, quanto mais próximo de 1, mais alto é o desenvolvimento apresentado pelo país.

Países desenvolvidos

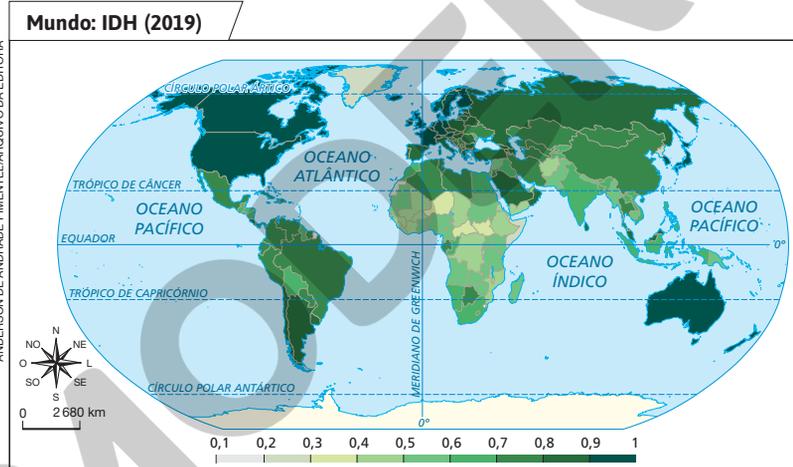
É comum os países serem classificados de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Entre os desenvolvidos estão um reduzido grupo de países, como Estados Unidos, Canadá, Japão, Austrália, Nova Zelândia, Alemanha, França, Reino Unido e outras nações da Europa Ocidental. Esses países apresentam economias industrializadas, têm um grande desempenho científico e tecnológico e controlam aproximadamente 45% da produção econômica mundial.

Os países mais desenvolvidos possuem bons indicadores sociais, como o **Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)**. A qualidade de vida de suas populações pode ser observada com base em fatores como: baixa mortalidade infantil, elevada expectativa de vida, alta escolaridade, ampla rede de saneamento básico e acesso a modernos meios de transporte e de comunicação. Além disso, predominam nos países desenvolvidos os regimes democráticos, com ampla participação da sociedade civil na vida pública. De modo geral, constituem sociedades com menor desigualdade entre os grupos sociais, se comparadas com as dos **países menos desenvolvidos**.

Glossário

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH):

Utilizado pela ONU, tem por objetivo avaliar o nível de bem-estar de uma sociedade, considerando as realizações médias em três dimensões básicas: uma vida longa e saudável, o nível de escolaridade e um padrão de vida digno. A escala do IDH varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, melhor a qualidade de vida.



FONTES: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 32; PNUD. *Human development report 2020*. Nova York: ONU, 2020. p. 343-346.



OBSERVANDO O MAPA

RESPONDA NO CADERNO

De acordo com o mapa, onde se concentram os países com maiores e menores índices de desenvolvimento humano?

Países subdesenvolvidos

A maioria dos países do mundo é considerada subdesenvolvida ou em vias de desenvolvimento. Esses países estão localizados, sobretudo, na África, na Ásia, na Europa Oriental e na América Latina.

Apesar das diferentes situações sociais, políticas, econômicas e culturais, pode-se dizer que os países subdesenvolvidos possuem economias mais instáveis, com índices de industrialização baixos ou moderados. Esses países também apresentam elevada concentração de renda. Quanto aos regimes políticos, suas instituições demonstram certa fragilidade, havendo, frequentemente, pouca participação da sociedade civil nas decisões públicas.

Além da expressão “subdesenvolvido”, existem outras relacionadas a esses países. Conheça algumas delas:

- **países em desenvolvimento** – termo que procura destacar o esforço de grande parte das nações para sair do subdesenvolvimento;
- **países emergentes** – termo que destaca, entre os países subdesenvolvidos, as nações que têm avançado nos processos de industrialização, diversificação produtiva e crescimento de suas economias, como Brasil, México, Indonésia e África do Sul;
- **Brics** – dentro do conjunto dos países emergentes, há alguns que, por seu tamanho territorial e disponibilidade de recursos, apresentam significativo potencial de crescimento econômico e exercem influência no equilíbrio da economia globalizada. É o caso do grupo formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, conhecido pela sigla Brics.



Vista aérea de Jacarta, capital da Indonésia. Fotografia de 2022. Assim como ocorre em outros países emergentes, o crescimento da economia não traz melhorias para a qualidade de vida de toda a população da Indonésia.



O ministro da Indústria e da Tecnologia da Informação da China discursando durante fórum que reuniu líderes dos Brics em Xiamen, China. Fotografia de 2021.

Texto de aprofundamento

Leia a seguir alguns artigos da *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*. Essa declaração assume como pressuposto que “[...] todas as doutrinas, políticas e práticas baseadas na superioridade de determinados povos ou indivíduos, ou que a defendem alegando razões de origem nacional ou diferenças raciais, religiosas, étnicas ou culturais, são racistas, cientificamente falsas, juridicamente inválidas, moralmente condenáveis e socialmente injustas [...]”.

Aspectos da Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas

Artigo 1º

Os indígenas têm direito, a título coletivo ou individual, ao pleno desfrute de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais reconhecidos pela *Carta das Nações Unidas*, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e o direito internacional dos direitos humanos.

Artigo 2º

Os povos e pessoas indígenas são livres e iguais a todos os demais povos e indivíduos e têm o direito de não serem submetidos a nenhuma forma de discriminação no exercício de seus direitos, que esteja fundada, em particular, em sua origem ou identidade indígena.

Artigo 3º

Os povos indígenas têm direito à autodeterminação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e buscam livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural.

Artigo 4º

Os povos indígenas, no exercício do seu direito à autodeterminação, têm direito à autonomia ou ao autogoverno nas questões relacionadas a seus assuntos internos e locais, assim como a disporem dos meios para financiar suas funções autônomas. [...]

Identidade local versus padrão global

No mundo globalizado, os países desenvolvidos exportam seus padrões culturais (atitudes, idiomas, alimentos, vestimentas etc.) para outras regiões. Porém, pessoas e sociedades se recusam a adotar essa padronização – ou **massificação cultural** – e continuam lutando para preservar seus modos de ser e de viver, isto é, suas identidades.

Identidade é um conjunto de características que permitem a uma pessoa reconhecer a si própria. Já **alteridade** é um conjunto de características que permitem o reconhecimento do outro. A identidade e a alteridade estão entrelaçadas e dependem uma da outra.

A identidade é formada por elementos como nacionalidade, religião, profissão, lazer e gênero. Assim, a identidade de uma pessoa ou de um povo tem várias dimensões. Isso quer dizer que a pessoa não tem apenas uma característica que define sua identidade. Confira um exemplo: uma pessoa pode ser um brasileiro do Nordeste, ter uma religião cristã, trabalhar no setor de saúde etc.



Estudantes de comunidade ribeirinha dançam carimbó, dança típica da Região Norte do Brasil, em Santarém, Pará. Fotografia de 2017.



Público grava espetáculo com smartphones, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2019. A massificação cultural impõe padrões de atitudes e de consumo, muitas vezes disseminados por meio de postagens em redes sociais.

PARA PENSAR

RESPONDA ORALMENTE

1. Que características compõem sua identidade?
2. Em sua interpretação, por que identidade e alteridade estão entrelaçadas? Desenvolva seu ponto de vista por meio de argumentos.

248

Para pensar

1. Os estudantes podem apontar várias características, entre elas a aparência (cor da pele, cor do cabelo), a ancestralidade, a origem social, a religião e o gênero, por exemplo. A apresentação das características identitárias, em sintonia com o tema contemporâneo transversal **Diversidade cultural**, é uma oportunidade para fomentar a valorização da diversidade como uma riqueza do Brasil e do mundo.

2. Ambas estão entrelaçadas por tratarem do reconhecimento, seja de si mesmo, seja do outro. Isso significa que não é possível estabelecer uma identidade (eu) sem distingui-la da alteridade (outro). Além disso, o desenvolvimento da identidade é um processo social e, portanto, depende do convívio com o outro. A argumentação dos estudantes deve ser valorizada, ressaltando a importância do diálogo e da tolerância.

Povos indígenas no século XXI

Nos dias atuais, mais de 50 milhões de pessoas no continente americano se consideram indígenas. Embora essa população seja heterogênea, é possível dizer que os indígenas lutam:

- pela preservação de suas culturas;
- pelo direito às terras que tradicionalmente ocupam;
- por autodeterminação, que significa assumir o controle de suas vidas;
- por saúde, educação e trabalho;
- e pela representação política, que significa votar e ser eleito.

Entre o final do século XX e o início do século XXI, as **pautas dos povos indígenas** alcançaram repercussão regional, nacional e internacional. Em 1992, a líder indígena Rigoberta Menchu (Guatemala), por exemplo, recebeu o prêmio Nobel da Paz por defender seu povo. Em 2007, a ONU aprovou a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas.



Indígenas na 18ª edição do Acampamento Terra Livre, em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2022. Trata-se da maior assembleia dos povos e organizações indígenas do Brasil, que discute desde a preservação ambiental até a defesa dos direitos dos povos indígenas.

Observe, no quadro a seguir, a população indígena de alguns países da América, incluindo descendentes e membros de povos nativos.

População de indígenas na América (2017)	
País	População (aprox.)
México	16 933 283
Estados Unidos	6 600 000
Guatemala	6 000 000
Peru	4 000 000
Bolívia*	2 800 000
Chile	1 565 915
Colômbia	1 500 000
Canadá	1 400 685
Equador	1 100 000
Brasil	896 917
Venezuela	840 000
Argentina	600 329

FORNTE: HANSEN, Katrine B.; JEPSEN, Kåthe; JACQUELIN, Pamela L. *The indigenous world 2017*. Copenhagen: The International Work Group for Indigenous Affairs (IWGIA), 2017. p. 94; 103; 116; 127; 168; 179; 203; 212; 222; 233; 246; 259.

* Pessoas com mais de 15 anos.

Artigo 6º

Todo indígena tem direito a uma nacionalidade.

Artigo 7º

1. Os indígenas têm direito à vida, à integridade física e mental, à liberdade e à segurança pessoal.

2. Os povos indígenas têm o direito coletivo de viver em liberdade, paz e segurança, como povos distintos, e não serão submetidos a qualquer ato de genocídio ou a qualquer outro ato de violência, incluída a transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo.

Artigo 8º

1. Os povos e pessoas indígenas têm direito a não sofrer assimilação forçada ou a destruição de sua cultura.

2. Os Estados estabelecerão mecanismos eficazes para a prevenção e a reparação de:

a) Todo ato que tenha por objetivo ou consequência privar os povos e as pessoas indígenas de sua integridade como povos distintos, ou de seus valores culturais, ou de sua identidade étnica.

b) Todo ato que tenha por objetivo ou consequência subtrair-lhes suas terras, territórios ou recursos.

c) Toda forma de transferência forçada de população que tenha por objetivo ou consequência a violação ou a diminuição de qualquer dos seus direitos.

d) Toda forma de assimilação ou integração forçadas.

e) Toda forma de propaganda que tenha por finalidade promover ou incitar a discriminação racial ou étnica dirigida contra eles.”

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: ONU, 2008. p. 6-8. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

Alerta ao professor

O texto “Povos indígenas no século XXI” favorece o desenvolvimento das competências CECH1 e CEH4, bem como da habilidade EF09HI36, pois identifica e discute as pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.

■ Terrorismo contemporâneo

Com frequência, ficamos sabendo de notícias assustadoras sobre atentados terroristas em diversas regiões do mundo. Eles assumem formas tão diferentes que se tornou difícil até mesmo definir o que é terrorismo.

Pode-se dizer que terrorismo é uma ação criminosa, geralmente planejada, cujo objetivo é provocar um estado de medo e terror em pessoas de determinada nacionalidade, religião ou posição política. Praticadas em nome de supostas convicções ideológicas ou religiosas, as ações terroristas costumam causar danos ou mortes, implicando graves violações aos direitos humanos.

Entre as organizações terroristas atuantes do século XXI estão Al-Qaeda, Talibã e Estado Islâmico. Além dessas organizações fundamentalistas islâmicas, grupos racistas ou supremacistas brancos também são considerados terroristas, como apontou o presidente dos Estados Unidos, Joe Biden. Em 2021, em seu primeiro discurso como presidente eleito, ele afirmou: “A ameaça terrorista mais letal à pátria hoje é o **terrorismo da supremacia branca**”.

O combate ao terrorismo exige a cooperação da comunidade internacional, com o apoio da ONU. Porém, esse combate não pode causar violações aos direitos humanos, como ocorreu em muitos casos. Exemplo disso são as detenções arbitrárias de imigrantes, a tortura de prisioneiros e a espionagem via internet, direcionada contra pessoas e governos.



Manifestação contra o ódio dirigido à população asiática na Califórnia, Estados Unidos. Fotografia de 2021. Após a pandemia de covid-19, cresceu a intolerância praticada por supremacistas brancos estadunidenses, que culpavam os asiáticos de espalharem o vírus da doença, uma vez que os primeiros casos foram registrados na China.

JANE TYSKADIGITAL FIRST MEDIA/EAST BAY TIMES/GETTY IMAGES

Texto de aprofundamento

Leia a seguir um texto que está dividido em três partes: a) breve contextualização sobre Osama Bin Laden; b) fragmentos do discurso que ele pronunciou um mês após o ataque de 11 de setembro de 2001 ao World Trade Center, em Nova York; c) as consequências desencadeadas pelos Estados Unidos conhecidas como “guerra contra o terror”.

Os ataques de 11 de setembro nos Estados Unidos

“Osama Bin Laden (1957-2011)”

“Osama Bin Laden foi um terrorista inusitado. Homem que esteve no topo da lista dos procurados pelos Estados Unidos durante uma década, ele era o décimo sétimo filho de um empreiteiro iemenita milionário que vivia na Arábia Saudita.

Na década de 1980, porém, Bin Laden abandonou as distrações mundanas para lutar contra os invasores soviéticos no Afeganistão. Com o apoio da CIA, entre outros, ele montou um campo de treinamento para guerreiros islâmicos nas províncias fronteiriças do Paquistão. Esse campo era chamado de ‘a base’, ou, em árabe, Al Qaeda.

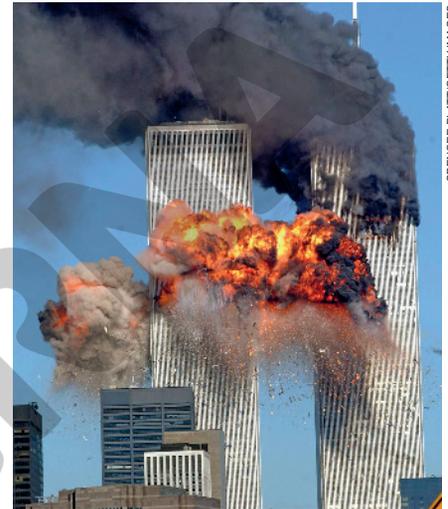
A guerra santa, ou *jihād*, no Afeganistão teve um êxito retumbante, e Bin Laden buscou um novo alvo para sua ira presumidamente divina. Quando tropas norte-americanas ‘infieis’ montaram bases no solo sagrado da Arábia Saudita antes da primeira Guerra do Golfo de 1991, os Estados Unidos viraram o alvo perfeito.

Ao longo do fim da década de 1990, Bin Laden lançou uma série de denúncias violentas [...] contra os [...] americanos. Mas somente em 2001, com o ataque devastador de 11 de setembro ao World Trade Center em Nova York, ele ganhou notoriedade mundial.

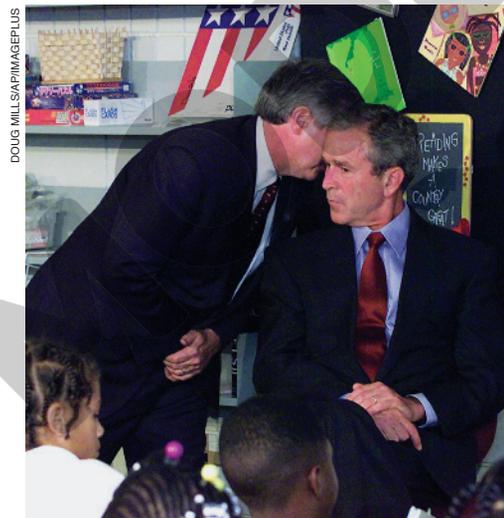
Atentados de 11 de setembro de 2001

Um dos principais atentados terroristas do século XXI ocorreu em 11 de setembro de 2001. Nesse dia, quatro aviões de passageiros foram sequestrados pelo grupo terrorista Al-Qaeda, com o objetivo de atacar símbolos de poder nos Estados Unidos. Duas aeronaves se chocaram contra as torres gêmeas do World Trade Center, em Nova York. Um terceiro avião colidiu com o prédio do Pentágono, sede do Departamento de Defesa, em Washington. O quarto avião caiu em um campo aberto, antes de atingir seu alvo, provavelmente, o Capitólio ou a Casa Branca.

Os atentados de 2001 resultaram em cerca de 3 mil mortos e 6 mil feridos, abalando profundamente o governo e a opinião pública dos Estados Unidos. O então presidente, George W. Bush, responsabilizou o líder da Al-Qaeda Osama Bin Laden pelos ataques e iniciou uma “guerra contra o terror”. Tropas estadunidenses bombardearam e invadiram o Afeganistão. Em dois meses, derrubaram o regime talibã, que tinha ligações com a Al-Qaeda e, desde 1996, governava o país. Em 2011, após intensas buscas, Bin Laden foi capturado e morto no Paquistão por forças dos Estados Unidos.



A torre sul do World Trade Center é atingida durante o ataque terrorista ocorrido em Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 11 de setembro de 2001.



George W. Bush (sentado), então presidente dos Estados Unidos, durante visita a uma escola quando recebe a notícia dos atentados terroristas contra o país. Fotografia de 11 de setembro de 2001.

252

Orientação didática

Comente com os estudantes que, em 2013, o ex-agente da Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos (CIA) Edward Snowden vazou documentos confidenciais a respeito de programas de vigilância eletrônica desenvolvidos pelo governo estadunidense.

Segundo o ex-agente, esses programas, a princípio voltados para o combate ao terrorismo, foram utilizados para espionar cidadãos e governos ao redor do mundo, com a colaboração de grandes empresas privadas de tecnologia sediadas nos Estados Unidos.

Os documentos confidenciais vazados mostram que, além do alegado uso militar de combate ao terrorismo, os programas de vigilância eletrônica também foram usados para obter vantagens políticas e econômicas, bem

Continua

O discurso

‘O que os Estados Unidos sentem hoje é uma coisa ínfima em comparação com o que sentimos há dezenas de anos. [...]

Quanto aos Estados Unidos, tenho poucas palavras para dizer a esse país e a seu povo: eu juro por Deus Todo-Poderoso, que ergueu os céus sem pilares, que nem os Estados Unidos nem quem vive nos Estados Unidos estarão em segurança antes que ela seja uma realidade na Palestina e antes que todos os exércitos infiéis saiam da terra de Maomé.’ [...]

As consequências

Essa mensagem foi transmitida pelo canal de notícias árabe Al Jazira um mês após a queda das Torres Gêmeas. [...]

Duas semanas antes, George W. Bush dissera: ‘Ou vocês estão conosco ou estão com os terroristas’. Bin Laden expressa a mesma opinião ao contrário quando separa o mundo em ‘duas regiões’, assim estabelecendo o palco para um confronto global. [...]

Anteriormente, suas palavras poderiam ser tomadas como ameaças vazias. Mas, com o 11 de Setembro, ele provou que podia cumprir o que dizia e realizar sua ambição sangüinária de uma guerra implacável contra o Ocidente. [...]

A resposta [...] [do governo dos Estados Unidos] foi a guerra ao terror – que [...] ainda vigora.”

ADDIS, Ferdie. *Discursos que mudaram a história*. São Paulo: Prumo, 2012. p. 204-207.

■ Crise ambiental e sanitária

Em um mundo cada vez mais interligado, os problemas ambientais se tornaram alarmantes. Os seres humanos ocupam cerca de 83% do planeta, gerando poluição e danos irreversíveis.

A devastação de uma grande floresta, por exemplo, não gera impacto apenas no país que sofreu com o desmatamento. Vários países de uma região vizinha também podem ser afetados pela perda de área florestal, com alterações nos regimes de chuvas e processos de desertificação.

Além dos problemas da devastação ambiental, ainda ocorre a propagação de doenças que se alastram pelo planeta, como foi o caso da pandemia de covid-19.

Aquecimento global

A partir do século XIX, a Revolução Industrial acelerou a exploração dos recursos naturais do planeta em uma velocidade maior do que a capacidade de renovação desses recursos. Tal exploração intensificou a poluição dos rios e solos, o desmatamento e a queima de combustíveis fósseis (carvão mineral, petróleo, óleo e gás natural). Tudo isso contribuiu para aumentar a concentração de dióxido de carbono (CO₂) na atmosfera, intensificado o efeito estufa e elevando a temperatura média da superfície terrestre. Esse fenômeno é chamado **aquecimento global**.

O aquecimento global provoca ondas de calor, incêndios florestais, inundações, derretimento das geleiras, além da extinção de espécies animais e vegetais etc. Esses problemas afetam as sociedades humanas por meio, por exemplo, de crises econômicas e migrações causadas pela escassez de água e alimentos e pelo surgimento de doenças infecciosas.



Grafite de Mundano, artista e ativista brasileiro, na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2021. Em sua obra, Mundano utilizou cinzas de incêndios na Floresta Amazônica, no Pantanal e na Mata Atlântica para denunciar a devastação ambiental no Brasil.

253

Continuação

como violar a privacidade de cidadãos.

A abordagem desse assunto favorece o desenvolvimento da habilidade **EF09HI33**, pois analisa transformações nas relações políticas locais e globais decorrentes do desenvolvimento das tecnologias digitais de informações e comunicação.

Alerta ao professor

O texto “Aquecimento global” está em consonância com o tema contemporâneo transversal **Educação ambiental**, pois aborda danos ao meio ambiente provocados pela ação humana.

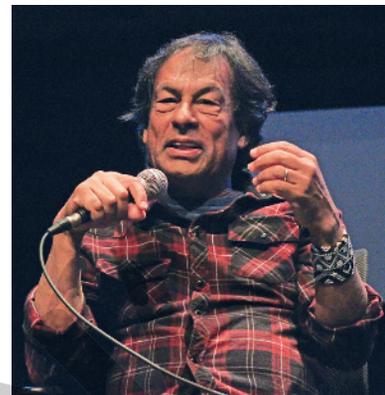
Para pensar

Resposta pessoal. Tema para debate e reflexão. O objetivo desta atividade é levar o estudante a refletir sobre problemas ambientais por meio de aspectos de seu cotidiano. Para auxiliar a turma na atividade, é possível lançar perguntas como:

- Você se preocupa com a preservação do meio ambiente? Por quê?
- Você procura controlar ou reduzir seu consumo? Como?
- Você tem o hábito de reutilizar produtos? Quais?
- Você separa materiais para serem reciclados?

Acordos sobre o clima

Buscando reduzir os impactos ambientais, a ONU e diversos países têm feito **acordos sobre o clima**, como o Protocolo de Kyoto (1997) e o Acordo de Paris (2015). Em 1992, foi realizada no Rio de Janeiro uma importante Conferência sobre clima, que ficou conhecida como Rio-92. Nessa conferência, os governos de cerca de 170 países estabeleceram metas para reduzir a emissão de gases que provocam o aquecimento global e outras medidas ambientais para garantir a sobrevivência das gerações futuras.



CESAR BORGES/FOTORAENA

O escritor e ativista ambiental Ailton Krenak, da etnia Krenak, discursa em evento na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2019. Nesse seminário, Krenak criticou o descaso do Estado em relação à proteção dos direitos indígenas.



ANDRE DIBPULSAR/IMAGENS

Ribeirinhos das comunidades da Reserva Extrativista do Médio Juruá soltam tartarugas-da-amazônia no projeto de preservação ambiental em Carauari, Amazonas. Fotografia de 2021. Além de acordos internacionais, medidas locais e mudanças de hábitos cotidianos contribuem para a preservação ambiental.

DICA FILME

O sal da terra (França). Direção de Juliano Ribeiro Salgado e Wim Wenders, 2014. 110 min.

Documentário sobre a trajetória do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, que realizou projetos prestigiados internacionalmente, como *Trabalhadores* (1993), *Êxodos* (2000) e *Gênesis* (2013). Nesse último projeto, Salgado procurou registrar as belezas do mundo natural e a importância de sua preservação.

RESPONDA ORALMENTE

PARA PENSAR

De que maneira você pode contribuir para preservar o meio ambiente? Explique.

Alerta ao professor

O texto “Pandemia de covid-19” está em sintonia com o tema contemporâneo transversal **Saúde**, pois aborda questões ligadas a uma crise de saúde pública.

Pandemia de covid-19

Em 12 de dezembro de 2019, na cidade chinesa de Wuhan, as autoridades de saúde se surpreenderam com pacientes que tinham adoecido por uma nova pneumonia viral. Logo se notou que o vírus causador dessa doença (Sars-CoV-2) era extremamente contagioso. No final de dezembro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada pelos chineses sobre o surto dessa nova doença, que ficou conhecida como covid-19.

Em poucas semanas, a doença se espalhou em ritmo alarmante por vários países. Diante disso, em 11 de março de 2020, a OMS declarou oficialmente a pandemia de coronavírus.

Uma pandemia ocorre quando uma doença alcança difusão mundial sendo transmitida de uma pessoa para outra. No Brasil, o primeiro caso da doença ocorreu no final de fevereiro de 2020, segundo o Ministério da Saúde.

A pandemia da covid-19 mudou a vida das pessoas em diversos países do mundo. Provocou consequências como: milhões de mortes, superlotação de hospitais, restrições à locomoção pessoal e corrida por vacinas. A forma como se deu a propagação da covid-19 ilustra características da globalização:

- **circulação de pessoas** – o vírus espalhou-se devido à grande movimentação de pessoas pelo mundo através dos modernos meios de transporte;
- **velocidade das informações** – as notícias sobre a evolução da covid-19 foram acompanhadas em tempo real por diversos veículos de comunicação, que divulgaram os protocolos científicos contra a doença, que incluíam o uso de máscara, a higienização das mãos e o distanciamento social; também circularam informações falsas que negavam a gravidade da doença e as recomendações científicas. Essa conduta **negacionista** estimulou muitas pessoas a não cumprir os protocolos de saúde;
- **produção de vacinas** – o combate à pandemia levou os grandes centros de pesquisa do mundo a promover uma verdadeira corrida para a criação de vacinas contra a covid-19. A produção de enormes quantidades de vacinas exigiu um esforço de trabalho globalizado. Alguns locais faziam pesquisas; outros produziam insumos, embalagens etc.

A pandemia provocou transformações no estilo de vida das pessoas de todo o mundo, com o aumento do *home office* (“trabalho em casa”), da educação virtual por meio de *lives* etc. Vários setores econômicos foram prejudicados, tais como turismo, bares e restaurantes, eventos esportivos e de lazer. E outros setores foram beneficiados pelo aumento da necessidade do uso da internet, como o comércio e o *marketing* digitais e serviços de *delivery*, videoconferência e *streaming*.



Criança recebe vacina para combater a covid-19 na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Fotografia de 2021.

Alerta ao professor

Esta seção favorece o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG1 (atividades 1 e 4);
- CG2 (atividades 1 e 2);
- CG3 (atividade 6);
- CG5 (atividade 3);
- CECH2 (atividades 1, 2 e 3);
- CEH1 (atividades 1 e 2);
- CEH3 (atividade 6);
- CEH7 (atividade 3);
- EF09HI32 (atividades 1 e 6);
- EF09HI35 (atividade 5).

Oficina de História

Conferir e refletir

1. Ao preencher o quadro, os estudantes podem citar os seguintes **aspectos positivos**: facilidade em disseminar informações e conhecimento; amplo desenvolvimento tecnológico; aumento da produção de bens e serviços; aumento da circulação de pessoas e mercadorias; criação de empregos novos que valorizam a inovação e a criatividade; e os seguintes **aspectos negativos**: massificação ou padronização cultural; aumento das desigualdades sociais e econômicas; precarização do trabalho e aumento do desemprego; devastação ambiental; choque cultural, o que pode levar, em casos extremos, à xenofobia e ao racismo.

2. Atividade de pesquisa. Oriente os estudantes a elaborar o texto com base nos dados coletados por eles durante a pesquisa. Finalizada a elaboração, estimule-os a refletir sobre a influência das empresas “gigantes da internet”, por exemplo, no desenvolvimento de programas utilizados em âmbito mundial para conversas e trocas de informações. Também é interessante que eles observem se conhecem a empresa pesquisada e se são usuários dos serviços por ela prestados.

3. Esta atividade desenvolve noções introdutórias para análise de mídias sociais (métrica das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal). Ela deve ser realizada pelos estudantes com a supervisão do professor, por meio de computador, *smartphone* ou *tablet*. Seu objetivo é levá-los a utilizar tecnologias digitais de modo

crítico e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos sociais e o impacto dos influenciadores digitais. Explique que muitas figuras públicas profissionalizaram seus perfis contratando especialistas em *marketing* digital e publicitários. Assim, geralmente, interações que parecem espontâneas e naturais são, na verdade, patrocinadas e planejadas. Após a apresentação, o professor pode promover um debate sobre os impactos das mídias sociais em nossas escolhas, valores e atitudes, enfim, sobre nossa visão de mundo. No debate, é possível mencionar os bons e os maus usos das mídias sociais. Um fenômeno danoso que ocorre nessas mídias é a chamada “cultura do cancelamento”, que promove linchamentos virtuais de pessoas julgadas sumariamente. Já um fenômeno produtivo consiste na visibilidade de certas pautas sociais e políticas.

OFICINA DE HISTÓRIA

RESPONDA NO CADERNO

Conferir e refletir

1. Construa um quadro apresentando aspectos positivos e negativos da globalização. Depois, elabore um texto fazendo um balanço sobre ela.
2. Em grupo, escolham uma empresa “gigante da internet” e respondam às questões a seguir.
 - Onde está localizada a sede dessa empresa?
 - Quando ela foi fundada?
 - Que serviços ela presta?
 - Quem são seus fundadores? Qual é a nacionalidade deles?
 - Qual é o valor de mercado dessa empresa?
3. Organizem-se em grupos de modo que todos participem desta atividade. Cada grupo, com a supervisão do professor, deve escolher uma pessoa pública que tenha um perfil oficial em mídias sociais. Essa figura pública pode exercer atividades no campo das artes, dos esportes, da política, do humor etc. O grupo deve fazer uma análise do perfil dessa pessoa considerando aspectos como:

Depois, redijam um pequeno texto argumentativo discutindo o poder dessa empresa no mundo globalizado.

- **construção da imagem** – que mensagens ela transmite, o que defende, o que critica, o que exibe em suas postagens;
- **formato das postagens** – que recursos digitais são utilizados para conquistar o público (fotografias, vídeos, músicas, links, anúncios publicitários etc.);
- **público-alvo** – que tipo de pessoa essas postagens pretendem conquistar, que conteúdos são veiculados nas postagens para despertar sintonia com o público;
- **reações do público** – qual é a repercussão das postagens (curtidas, comentários e compartilhamentos do público).

Por fim, apresentem os elementos de sua análise em um seminário. Nessa apresentação, utilizem slides para mostrar: a) a figura pública escolhida; b) a rede social utilizada; c) a construção da imagem dessa personalidade; d) o público-alvo; e) número e engajamento dos seguidores revertidos em curtidas ou likes, comentários e compartilhamentos.

Interpretar texto e imagem

4. Leia atentamente o texto seguinte e responda às perguntas.

“[...] a internet e o computador são mais do que meios de comunicação e instrumentos de trabalho, são também meios de interação e organização essenciais para a sociedade contemporânea [...]. Computadores conectados à internet estão presentes em boa parte dos lares de classe média e alta, em escolas particulares e públicas e em grande número de empresas [...]. A circulação das informações na rede e o [...] impacto

sobre [...] a economia em geral fazem com que a influência da internet abranja, praticamente, toda a sociedade.”

SILVEIRA, Marcelo D. P. da. Efeitos da globalização e da sociedade em rede via internet na formação de identidades contemporâneas. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 24, n. 4, p. 46, dez. 2004.

- Com base no texto, por que a internet e o computador são mais do que meios de comunicação e de trabalho?
 - Cite exemplos atuais de interação e organização entre pessoas por meio do uso do computador e da internet.
 - De acordo com o texto, em quais lugares os computadores conectados à internet estão presentes? Além desses lugares, cite outros mais específicos.
5. Com base no texto do historiador israelense Yuval Harari, identifique e reescreva no caderno as alternativas incorretas, corrigindo-as.

“[...] o terrorismo é uma estratégia militar que espera mudar a situação política pelo medo, mais do que por danos materiais. [...] No terrorismo, o medo é a narrativa principal, e há uma espantosa desproporção entre a força efetiva dos terroristas e o medo que eles conseguem inspirar.”

HARARI, Yuval. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 147.

- O terrorismo é uma estratégia que busca mudar uma situação política por meio do medo.
 - A estratégia do terrorismo é provocar principalmente danos materiais nos inimigos.
 - O medo das ações terroristas é maior do que sua força efetiva para causar danos materiais.
 - A força efetiva dos terroristas é bem maior do que o medo provocado por eles.
6. As charges a seguir apresentam críticas em relação à globalização. Que críticas são essas? Comente.



Jogos Olímpicos podem trazer vinte novos tipos de vírus ao Brasil, charge de Lute, 2016. Na imagem, o mosquito à esquerda diz: “É a globalização viralizando!”.



Charge de Schot, 2020, sobre a pandemia de covid-19, que teve início em 2020, e sua propagação mundial.

de redes *wi-fi* disponíveis em restaurantes, metrô, lojas etc.

5. Estão incorretas as frases **b** e **d**. Elas podem ser reescritas da seguinte forma:

b) A estratégia do terrorismo é provocar principalmente medo nos inimigos;

d) A força efetiva dos terroristas é muito menor do que o medo provocado por eles.

6. As charges 1 e 2 criticam os efeitos da globalização na área da saúde. Neste mundo interligado, as doenças podem se propagar com maior facilidade e velocidade. A charge 1 faz referência à possibilidade de novos vírus chegarem ao Brasil em razão da intensa circulação de pessoas durante os Jogos Olímpicos de 2016, sediados no Rio de Janeiro. Apesar de ter outro contexto de produção, a charge 2 também critica a relação entre globalização e saúde ao abordar a pandemia de covid-19 e sua propagação mundial, ocorrida em 2020, exigindo a cooperação entre os governos de todos os países para conter o avanço da doença.

Interpretar texto e imagem

- De acordo com o texto, a internet e o computador são mais do que meios de comunicação e de trabalho, pois são também meios de interação e organização social.
- Existem diversos exemplos atuais de interação e de organização social, entre os quais destacamos: o trabalho remoto (*home office*), a educação híbrida, as compras *on-line*, o acesso a conteúdos (filmes, jogos, entrevistas) pela internet e as conversas virtuais.
- De acordo com o texto, os computadores conectados à internet estão presentes em boa parte dos lares de classe média e alta, em escolas particulares e públicas e em grande número de empresas. Além desses casos, as pessoas utilizam dispositivos móveis como *smartphones*, *tablets* e *notebooks* e acessam a internet por meio

Objetivos do projeto

Os objetivos a seguir se justificam em função dos temas abordados ao longo dos capítulos e recuperados para aprofundamento neste projeto temático, sobretudo aqueles relacionados aos processos de globalização no mundo contemporâneo. São tratados também assuntos correlatos, como as formas de exclusão em meio à globalização e a resistência a esse processo. A abordagem está em diálogo com o tema contemporâneo transversal **Ciência e tecnologia**.

- **Conectar** conteúdos desenvolvidos em diferentes capítulos do livro.
- **Refletir** sobre o impacto das mídias digitais no cotidiano das pessoas e das instituições, destacando suas consequências.
- **Promover** o debate e a reflexão sobre as formas de uso das mídias digitais.
- **Valorizar** o uso das tecnologias digitais de modo crítico, ético e responsável.

Alerta ao professor

A realização deste projeto contribui para o desenvolvimento das seguintes competências da BNCC:

- CG5 e CG10;
- CECH1 e CECH2;
- CEH7.

Orientação didática

Ao desenvolver este projeto, pode-se apresentar aos estudantes matérias jornalísticas sobre as mídias digitais e o uso de tecnologias nos dias atuais. Desenvolver esse tema em sala de aula é uma oportunidade para estabelecer conexões entre os assuntos estudados e as vivências cotidianas dos estudantes.

Roteiro geral – Acesso à internet

O objetivo destas atividades é estimular os estudantes a refletir sobre alguns temas relacionados à questão da internet no Brasil. Por exemplo, a dificuldade de acesso a uma navegação tecnologicamente eficiente, os suportes digitais (computador, *smartphone*, *tablet*) mais utilizados por eles e o objetivo do uso das ferramentas digitais.

PROJETO TEMÁTICO Mídias digitais e cidadania

Este livro aborda aspectos do processo de globalização no mundo contemporâneo. Entre as características desse processo está a crescente velocidade na comunicação, proporcionada, em grande medida, pela ampliação do acesso à internet.

A internet é um importante recurso para acessar os meios de comunicação digitais que podem auxiliar você a exercer a cidadania, ajudando na construção de uma sociedade mais igualitária, justa, livre e solidária. No entanto, esse acesso também pode ocasionar a perda de identidade pessoal, a submissão a grupos organizados, problemas de saúde mental e a manipulação de dados. Enfim, usar a internet sem critério nem cuidados básicos pode contribuir para a formação de pessoas que agem como parte de uma “massa” e tornam-se, por exemplo, seguidores fanáticos de líderes autoritários.

Agora, vamos investigar os impactos das mídias digitais no cotidiano por meio do debate de temas como conexão e isolamento, exposição e privacidade, informação e confusão.

A proposta deste projeto é elaborar uma campanha sobre **mídias digitais e cidadania**. A campanha pode ser veiculada por texto ou vídeo nos meios digitais. Para isso, a classe será dividida em três grupos, e cada grupo realizará as etapas a seguir.

- 1 Todos os grupos devem responder às questões do “Roteiro geral”.
- 2 Cada grupo deve escolher um destes roteiros: azul, amarelo ou vermelho.
- 3 Além das questões do “Roteiro geral”, os grupos vão debater e responder às perguntas do roteiro escolhido, partindo de suas vivências pessoais e da pesquisa na internet, em livros, revistas e jornais.
- 4 Com base nos roteiros e na pesquisa, criem uma campanha sobre o uso consciente das mídias digitais. Para a campanha, vocês devem produzir um texto ou um vídeo.
- 5 Divulguem a campanha em uma rede social ou *blog*, com a supervisão do professor.
- 6 Ao final, escrevam um relatório explicando o que vocês aprenderam com este projeto.



Mark Zuckerberg, criador de uma grande rede social, presta depoimento no Congresso estadunidense, em Washington, D.C. Fotografia de 2018. A empresa fundada por ele foi acusada de ter vazado dados pessoais de 87 milhões de usuários. As redes sociais têm se tornado uma importante ferramenta, mas seu uso exige cuidado.

258

A seguir, selecionamos uma matéria que aborda o problema da dificuldade de acesso à internet.

Quem são as pessoas que não têm acesso à internet no Brasil?

“A pandemia de covid-19 trouxe à tona uma realidade que por vezes foi ignorada no Brasil: a falta de acesso à internet. [...]”

De acordo com [pesquisa] [...] realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), em 2019, 74% da população tinha acesso à internet [...].

[No entanto, a] pesquisa ainda indica que a cada cinco pessoas, uma afirma que só consegue

acessar a internet através da rede emprestada do vizinho.

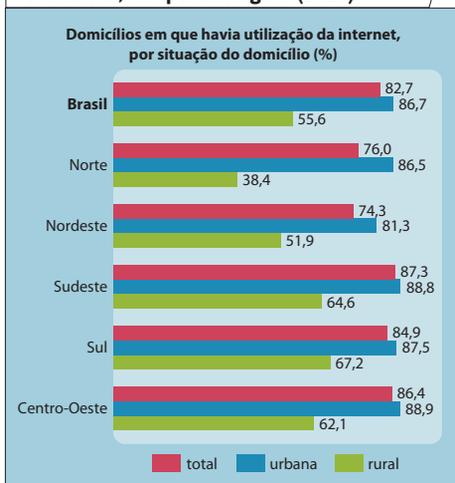
‘Falando do nível de indivíduo, a gente pode dizer que o usuário de internet no Brasil é predominantemente urbano; escolaridade maior, principalmente médio e superior; tende a ter idade entre 10 e 45 anos; e sobretudo das classes mais altas,

Continua

■ Roteiro geral – Acesso à internet

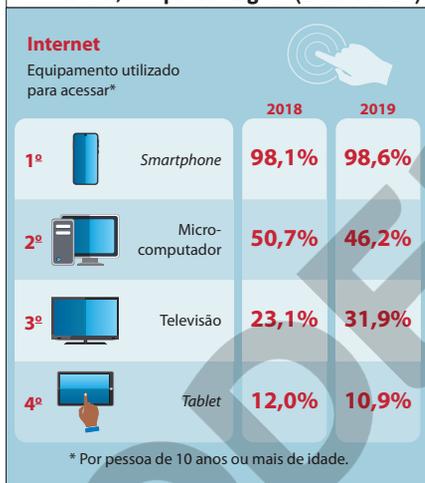
- Vocês têm acesso à internet? Em que locais?
- Caso vocês tenham acesso particular à internet, quanto ele custa? Existem lugares que vocês frequentam que oferecem pontos de acesso gratuitos?
- Qual dispositivo vocês mais utilizam para acessar a internet: computador pessoal de mesa, *tablet* ou *smartphone*?
- Com qual objetivo vocês usam a internet? Quais são seus *sites* preferidos? Por quê?
- Na opinião de vocês, as mídias digitais influenciam seus hábitos? Comentem.

Brasil e regiões: domicílios com acesso à internet, em porcentagem (2019)



GRÁFICOS: ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA
Fonte: IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. p. 6.

Brasil: dispositivos utilizados para acessar a internet, em porcentagem (2018 e 2019)



Fonte: IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2019*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. p. 1.

■ Roteiro azul – Conexão e isolamento

- Quanto tempo por dia vocês navegam na internet?
- Vocês usam os meios digitais para se comunicar com pessoas que moram longe? E com pessoas com quem vocês convivem no dia a dia?
- O que vocês consideram ser o uso saudável dos meios digitais? E o uso excessivo?
- Os meios digitais unem ou afastam as pessoas? Por que devemos equilibrar o convívio presencial com o *on-line*?

259

Continuação

A e B, explica Fabio Storino, analista de informações do Cetic.

Quando se leva em consideração o grau de instrução, quanto maior a formação educacional, maior o acesso. Apenas 23% da população analfabeta ou que frequenta o ensino infantil tem acesso à internet. Entre os estudantes do nível fun-

damental, esse número sobe para 68%. Já entre os que têm nível superior, a marca é de 98%.

A faixa etária também é um dado importante quando se fala de conexão. A maioria dos usuários tem entre 10 e 45 anos e a cada dez pessoas com 60 anos ou mais, apenas quatro têm acesso à rede. Já

quando se trata de renda, entre a população mais pobre, apenas seis de cada dez brasileiros conseguem navegar pela internet.

A pesquisa [...] também revelou que apenas 41% das pessoas utilizaram, no último ano, a internet para realizar atividades ou pesquisas escolares. E apenas três de cada

dez pessoas utilizaram a internet para assuntos relacionados à educação entre a população dos indicadores D e E. [...]

A pesquisa também revelou que cerca de 99% dos usuários navegam pela internet no celular e apenas 42% deles se conectam pelo computador, menos da metade das pessoas que usaram a internet no *smartphone*. Ainda segundo o estudo, em 2019, 58% dos brasileiros acessaram a internet exclusivamente pelo telefone. No Brasil, o acesso via computadores, *notebooks* e *tablets* começou a cair a partir de 2015.

‘No campo, o acesso somente via celular chega a quase 80% dos usuários e entre as pessoas de menor renda, das classes D e E, chega a 85%. O celular se tornou um dispositivo muito importante e muito relevante para o uso da internet no Brasil’, explica Fabio.”

RAQUEL, Martha. Quem são as pessoas que não têm acesso à internet no Brasil? *Brasil de Fato*, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Roteiro azul – Conexão e isolamento

Sugerimos que seja promovido um debate sobre alguns paradoxos que envolvem o uso dos meios digitais. Se, por um lado, o uso desses meios possibilita conectar pessoas, instituições e informações, por outro, o uso abusivo pode desencadear transtornos psicológicos e isolamento. Nesse sentido, a busca frenética por conectar-se virtualmente denuncia formas nocivas de desconexão da realidade, traduzidas seja no distanciamento em relação a si mesmo (aos próprios desejos e escolhas), seja em relação aos outros ou ao meio em que a pessoa está inserida.

Roteiro amarelo – Exposição e privacidade

Outro tema para debate e reflexão dos estudantes diz respeito ao binômio “exposição e privacidade”. De um lado, há um desejo construtivo das pessoas de expor seus fatos e feitos, seus modos de ser e viver, sua criatividade e identidade pessoal e social. Nesse caso, a exposição leva o indivíduo a inserir-se no contexto social, a intervir nele, a exercer a cidadania como forma de pertencimento. De outro lado, o excesso de exposição de si e de outras pessoas pode ferir um aspecto importante: o direito à privacidade. Dessa maneira, o uso crítico e responsável das mídias sociais digitais deve ter como pressuposto a avaliação ética das consequências de nossas ações, tanto com relação a outras pessoas quanto a nós mesmos.

Roteiro vermelho – Informação e confusão

As tecnologias digitais de informação podem tanto gerar conteúdos que prestam serviço à educação e à cidadania quanto confusão proposital, nas formas de *fake news* (notícias falsas) e de detração de pessoas e instituições. Sobre aspectos desse tema, sugerimos a leitura do texto a seguir, do filósofo e linguista Umberto Eco.

Informação e desinformação digital

“Com a *Web*, todo o saber, toda a informação possível, mesmo a menos importante, está lá, à nossa disposição. Então, pergunta-se: quem filtra? [...] Ora a incapacidade de filtrar é impossibilidade de discriminar. Para mim, 14 milhões de *sites* é como se não houvesse coisa alguma, porque estou incapacitado de escolher [...]. Ampliamos nossa capacidade de estocagem de memória, mas não encontramos ainda o novo parâmetro de filtragem [...]. Moral da história: em face da *Web* você não dispõe nem de regra para selecionar a informação nem de regra para esquecer o que não merece ser conservado. Só dispõe de certos critérios de seleção na medida em que está intelectualmente preparado para enfrentar a prova de surfar na *Web*. Eu me explico.

PROJETO TEMÁTICO

Roteiro amarelo – Exposição e privacidade

- Vocês usam mídias sociais digitais? Quais? Com que objetivos?
- Vocês publicam informações pessoais nessas mídias? Quais e em que situações?
- Quais os riscos de expor informações pessoais dessa forma?
- Por que é importante também respeitar as pessoas nos meios digitais?



Malvados, tirinha de André Dahmer, 2014. É fundamental refletir sobre o que se publica em mídias sociais e a forma como o usuário se expõe.

Roteiro vermelho – Informação e confusão

- Vocês utilizam as mídias digitais para se informar? Dê exemplos.
- Vocês conferem a origem e a veracidade das informações que circulam nessas mídias? Como?
- Vocês sabem o que são *fake news*? Por que não devemos compartilhar esse tipo de notícia?
- Vocês se sentem informados ou confusos diante do grande volume de informações disponíveis nas mídias digitais? Debatam.



As *fake news* são um perigoso fenômeno cada vez mais comum nas mídias digitais.



Campanha do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ) iniciada em 1º de abril de 2022 contra *fake news*. Por meio de histórias em quadrinhos, a campanha visa alertar e conscientizar a população sobre a divulgação de notícias falsas.

260

No verão passado eu estava no campo sem minha biblioteca e precisava de informações sobre Immanuel Kant. Ativei a *Web* e encontrei uma quantidade incrível de informações sobre meu filósofo. Como tenho uma boa cultura filosófica, fui capaz de eliminar os maníacos, os fanáticos, os *sites* que produziam somente informações do nível do curso secundário, e pouco a pouco pude selecionar, digamos, os dez *sites* que davam uma informação válida. Mas eu sou por assim dizer um especialista, tenho atrás de mim uma vida de estudo [...]. E para os outros, todos os inocentes que procuram na *Web* o que é preciso saber sobre Immanuel Kant, que se passa? Estão certamente [...] perdidos.”

ECO, Umberto et al. *Entrevistas sobre o fim dos tempos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 189-191.

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

AMARAL, Aracy A. *Artes plásticas na Semana de 22.* São Paulo: Editora 34, 1998.

Apresenta a análise do evento assinalado, tendo-o como um divisor de águas na produção cultural e artística brasileira.

ANDREWS, George Reid. *Negros e brancos em São Paulo (1888-1988).* Bauru: Edusc, 1999.

Analisa os problemas enfrentados pela população negra no Brasil após a abolição, questionando o mito da democracia racial no país.

ARNS, Dom Paulo Evaristo (org.). *Brasil: nunca mais. Um relato para a história.* Petrópolis: Vozes, 1985.

Resultado do projeto desenvolvido clandestinamente entre 1979 e 1985, baseia-se em cartas, diários, registros orais e documentos iconográficos sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil, em especial, a repressão política.

ASH, Timothy Garton. *Nós, o povo: a revolução de 1989 em Varsóvia, Budapeste, Berlim e Praga.* São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

O autor, especialista em história do Leste Europeu, analisa a queda dos regimes comunistas que ele acompanhou ao vivo.

BARRY, Boubacar. *Senegâmbia: o desafio da história regional.* Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

Reflete sobre as tradições orais na escrita da história do período pós-independência e sobre as fronteiras impostas pelo colonialismo europeu na África.

BISHARA, Marwan. *Palestina/Israel: a paz ou o apartheid.* São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Analisa os conflitos no Oriente Médio, tratando dos acordos de 1993 e dos problemas que se arrastam desde então.

BLACKBURN, Robin (org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Reunião de estudos sobre o comunismo no século XX, a nova ordem que se instalou após a queda dos regimes comunistas e o futuro do socialismo.

CARONE, Edgard. *A Primeira República (1889-1930).* São Paulo: Difel, 1976.

Compilação de documentos textuais e análise do autor sobre o período assinalado.

CARONE, Edgard. *A Quarta República (1945-1964).* São Paulo: Difel, 1980.

Traz a seleção de documentos textuais e a análise do autor sobre o período indicado.

CARONE, Edgard. *A República Nova (1930-1937).* São Paulo: Difel, 1976.

Seleção de documentos textuais e análise do autor sobre o período assinalado.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Discorre sobre a legislação trabalhista, a trajetória para se alcançar a democracia e os direitos sociais e políticos a partir de 1930.

CAMARGO, Maria Sílvia; ISIDORO, Cristiana. *Mulher & trabalho: 32 histórias.* São Paulo: Editora 34, 1997.

Depoimentos de mulheres de diferentes classes sociais, profissões e regiões do Brasil sobre os seus cotidianos.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Trata das epidemias no período do Brasil Império, em particular as de varíola e febre amarela, nas áreas do Rio de Janeiro onde viviam as classes populares.

CLARENCE-SMITH, Gervase. *O terceiro Império Português (1825-1975).* Lisboa: Teorema, 1990.

As experiências coloniais portuguesas, principalmente na África dos séculos XIX e XX, são o tema desse estudo.

COELHO, Maria Célia Nunes. *A ocupação da Amazônia e a presença militar.* São Paulo: Atual, 1998.

Trata dos projetos para ocupação da região amazônica pelos governos militares durante a ditadura civil-militar brasileira, como a construção da Transamazônica.

COSTA, Hélio da. *Em busca da memória: comissão de fábrica, partido e sindicato no pós-guerra.* São Paulo: Scritta, 1995.

Analisa como se organizou a classe operária a partir dos anos 1940 para enfrentar as diversas formas de exploração capitalista.

CUNHA, Manuela C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: SMC/Companhia das Letras, 1992.

Reúne textos sobre a história indígena escritos por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, como Antropologia, Arqueologia e Linguística.

D'ALESSIO, Marcia Mansor; CAPELATO, Maria Helena. *Nazismo: política, cultura e Holocausto*. São Paulo: Atual, 2004.

Apresenta as características do regime nazista e suas decorrências na sociedade alemã da primeira metade do século XX.

DEMANT, Peter. *O mundo muçulmano*. São Paulo: Contexto, 2004.

Desfaz a imagem do Islã como civilização radical que insere a religião na política para atacar o Ocidente.

DIAS JÚNIOR, José Augusto; ROUBICEK, Rafael. *O brilho de mil sóis: história da bomba atômica*. São Paulo: Ática, 1994.

Trata desde a evolução da tecnologia usada para construção da bomba atômica até a discussão do programa nuclear brasileiro.

DINGES, John. *Os anos do Condor: uma década de terrorismo internacional no Cone Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Estudo sobre a Operação Condor, aliança entre as ditaduras civis-militares da América do Sul nos anos 1970.

DOWBOR, Ladislau. *A formação do Terceiro Mundo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Aborda o domínio econômico exercido pelos países industrializados do Hemisfério Norte e as tentativas do chamado Terceiro Mundo em fazer frente a esse processo.

DUPAS, Gilberto; VIGEVANI, Tullo (org.). *Israel-Palestina: a construção da paz vista de uma perspectiva global*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

Apresenta as dificuldades da pacificação entre palestinos e israelenses em um processo marcado por questões religiosas e nacionalistas.

ECO, Umberto. *Cinco escritos morais*. Rio de Janeiro: Record, 1988.

Aborda as guerras ocorridas em diferentes épocas, o fascismo e suas expressões, a imprensa, a crença na vida eterna, o racismo e a xenofobia.

EICHENGREEN, Barry. *A globalização do capital: uma história do sistema monetário internacional*. São Paulo: Editora 34, 2000.

Estuda um século e meio da história monetária internacional, desde o último quarto do século XIX até a crise de fins do século XX.

FAIRBANK, John King; GOLDMAN, Merle. *China: uma nova história*. Porto Alegre: LP&M, 2008.

Panorama da história da China desde a Pré-História até o início do século XXI, destacando que o país foi o primeiro lugar do mundo a ter funcionários a serviço do Estado.

FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e história*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Discute a ideia de revolução e de que forma um conflito interno nas oligarquias dominantes no Brasil ocorreu em 1930.

FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão (org.). *As esquerdas no Brasil: a formação das tradições (1889-1945)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 1.

Estuda os grupos e os movimentos de oposição aos regimes políticos brasileiros que subordinaram os trabalhadores.

FONTES, Paulo. *Um Nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-1966)*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2008.

Analisa a migração de nordestinos para São Paulo e as origens rurais dos operários na industrialização da cidade.

GUIMARÃES, Silvana G. *Sob a verdade oficial: ideologia, propaganda e censura no Estado Novo*. São Paulo: Marco Zero/CNPq, 1990.

Discute a atuação dos órgãos de imprensa e propaganda do governo para legitimar a ditadura varguista.

HENING, Ruth Beatrice. *As origens da Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Ática, 1991.

Análise dos antecedentes do primeiro conflito de abrangência mundial no início do século XX.

HERINGER, Rosana (org.). *A cor da desigualdade: desigualdades raciais no mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil*. Rio de Janeiro: Ierê, 1999.

Aborda o modo como as desigualdades raciais dificultam a formação e a consolidação da democracia no Brasil.

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

Apanhado sobre a história do século XX: guerras, utopias construídas e destruídas, descobertas científicas e desconhecimento.

HOBBSAWM, Eric J. *Bandidos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

Analisa o banditismo social em sociedades camponesas desde o fim da Idade Média até o século XX.

HOBBSAWM, Eric J. *Revolucionários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Apresenta diversos movimentos revolucionários, entre eles: comunistas, anarquistas, marxistas, guerrilheiros vietnamitas e rebeliões estudantis e operárias em maio de 1968.

JANOTTI, Maria de Lourdes M. *Os subversivos da república*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Trata da questão da indiferença popular em relação à proclamação da república no Brasil e o papel dos monarquistas após 1889.

KEYNES, John Maynard. *As consequências econômicas da paz*. São Paulo: Imesp; Brasília: Editora da UnB, 2002.

O livro do economista ajudou a mudar a opinião pública estadunidense contra as decisões severas tomadas na Europa após a Primeira Guerra Mundial.

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas: Papirus/Editora da Unicamp, 1986.

Discute a importância do rádio como ferramenta política no governo de Getúlio Vargas.

LOPES, Marta Maria. *O apartheid*. São Paulo: Atual, 1990.

Análise do regime racista e segregacionista que vigorou na África do Sul durante o século XX.

MAGALHÃES, Livia Gonçalves. *Histórias do futebol*. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2010.

Discute o início do futebol no Brasil, os clubes, a seleção brasileira nas Copas do Mundo e o papel do esporte na formação da identidade nacional.

MARABINI, Jean. *A Rússia durante a Revolução de Outubro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Narra os costumes e as inovações culturais e artísticas na Rússia entre 1917 e 1918.

MARABINI, Jean. *Berlim no tempo de Hitler*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Apresenta a vida cotidiana alemã entre a ascensão de Hitler e a ocupação russa de Berlim no final da Segunda Guerra Mundial.

MAZOWER, Mark. *Continente sombrio: a Europa no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Explica os conflitos desde a Primeira Guerra Mundial até as guerras nos Bálcãs nos anos 1990.

MCCANN, Frank. *Soldados da pátria: história do exército brasileiro (1890-1937)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Destaca o protagonismo do exército no fechamento do Congresso Nacional, na Revolta da Armada e nos conflitos de Canudos e do Contestado, entre outros episódios da história brasileira.

MELLO, Patrícia C. *Índia: da miséria à potência*. São Paulo: Planeta, 2008.

Destaca o empenho do governo e dos empresários em construir a imagem externa da Índia como país competitivo e democrático.

MELLO, Zuza Homem de. *A era dos festivais: uma parábola*. São Paulo: Editora 34, 2003.

Apresenta os festivais musicais entre as décadas de 1960 e 1970, que transformaram a música popular brasileira em meio à censura da ditadura civil-militar.

MENDONÇA, Sônia. *A industrialização brasileira*. São Paulo: Moderna, 2000.

Panorama da atividade industrial no Brasil desde o período colonial até os tempos atuais, com destaque para a burguesia industrial e os operários.

MENEZES, Solival. *Mamma Angola: sociedade e economia de um país nascente*. São Paulo: Edusp, 2000.

Analisa a dependência política, econômica e social de Angola desde os tempos coloniais até a independência em 1975.

MUNANGA, Kabengele; SERRANO, Carlos. *A revolta dos colonizados*. São Paulo: Atual, 1995.

Trata da conquista colonial e da descolonização na África e na Ásia após a Segunda Guerra Mundial.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. *A ressaca da marujada: recrutamento e disciplina na Armada Imperial*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

Estudo sobre as rebeliões na marinha de guerra que antecederam a Revolta da Chibata, em 1910.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi et al. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Demonstra que, embora o Estado Novo buscasse seguir uma doutrina política, também houve ações pragmáticas que a contradiziam.

PEDRO, Antonio. *A Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Atual; Campinas: Editora da Unicamp, 1987.

Discute se a derrota do nazismo e do fascismo ao final da Segunda Guerra Mundial levou ao fim dessas ideologias.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

Livro clássico da historiografia que apresenta os principais produtos e as fases de produção ao longo da história do Brasil, desde o período colonial até a primeira metade do século XX.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *As revoluções russas e o socialismo soviético.* São Paulo: Editora Unesp, 2003.

As tentativas de reforma, a *perestroika*, o fim da União Soviética e a Rússia que emergiu desses processos são os temas tratados neste livro.

RIBEIRO, Darcy. *Aos trancos e barrancos.* Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1985.

Com humor e diversas ilustrações, relembra fatos ocorridos entre 1900 e 1980.

RIBEIRO, Gladys Sabina (org.). *Brasileiros e cidadãos: modernidade política (1822-1930).* São Paulo: Alameda, 2008.

Discute os direitos e a cidadania dos brasileiros entre o final do século XIX e as primeiras décadas do XX.

RICHARD, Lionel. *A República de Weimar (1919-1933).* São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

História da Alemanha após a Primeira Guerra Mundial, com a implantação da democracia e sua derrubada pela ascensão dos nazistas, em 1933.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.* Rio de Janeiro: Record, 2000.

Aborda a globalização como processo perverso, mas que não é natural e, portanto, pode ser revertido com a ação humana.

SCLIAR, Moacyr et al. *Saúde pública: história, políticas e revoltas.* São Paulo: Scipione, 2002.

Reúne capítulos que abordam a cólera, as políticas de saúde pública e as principais doenças endêmicas no Brasil.

SECRETO, Maria Verônica. *Soldados da borracha: trabalhadores entre o Sertão e a Amazônia no governo Vargas.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.

Analisa a migração de nordestinos para a Amazônia com o objetivo de trabalharem na exploração da borracha durante a Segunda Guerra Mundial.

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

Apresenta o início do século XXI no que se refere ao desenvolvimento tecnológico e às incertezas que o futuro traz.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (org.). *Dicionário mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade.* Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

Reúne quase mil verbetes biográficos e aborda a trajetória de mulheres indígenas, brancas e negras entre 1500 e 1975.

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

Discute a história do Brasil dos tempos coloniais até a época pós-ditadura civil-militar por meio de aspectos do cotidiano, da arte, da economia e da política.

SILVA, Haiké R. Kleber da (org.). *A luta pela anistia.* São Paulo: Editora Unesp/Imesp/Arquivo Público do Estado, 2009.

Obra coletiva que reflete sobre a anistia de 1979 e destaca o debate sobre as lutas em favor da democracia.

STIGLITZ, Joseph E. *Os exuberantes anos 90: uma nova interpretação da década mais próspera da história.* São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Interpreta a história econômica da década de 1990, apontando a inconsistência da ideia de uma economia que regula a si mesma.

VESENTINI, José William. *A capital da geopolítica.* São Paulo: Ática, 1986.

Procura compreender Brasília por meio das relações entre o espaço e o poder, estudando a cidade-capital no contexto da sua construção.

ZAKARIA, Fareed. *Omundo pós-americano.* São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

Analisa o lugar dos Estados Unidos em um mundo no qual outras potências ampliam suas posições de influência na política externa.



MODERNA



ISBN 978-85-16-13496-9



9 788516 134969